الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة – باتنة 01–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم

علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure
Et de La Recherche Scientifique
Université –BATNA 01-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département de
PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE
L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

الأسلوب المعرفي: " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية. دراسة مقارنة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

تخصص علم النفس المعرفي

إشراف الأستاذ الدكتور

عبد الحميد عبدوني

إعداد الطالب (ة)

بلدية بن زطة

أمام لجنة المناقشة

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
أد/ خديجة بن فليس	أستاذ	رئيسا	جامعة باتنة 01
أد/ عبد الحميد عبدوني	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة باتنة 01
أد/ عمر بوقصة	أستاذ	عضوا	جامعة باتنة 01
د/ مفيدة بن حفيظ	أستاذة محاضرة أ	عضوا	جامعة باتنة 02
د/ محمد بودربالة	أستاذ محاضر أ	عضوا	جامعة المسيلة
د/ أحمد بن سعد	أستاذ محاضر أ	عضوا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية 2017/2016

شكر وتقدير

الحمد لله، والشكر لله، شكرا يستجلب المرغوب من رضائه، ويستعطف المخزون من عطائه، ويجعلنا من الشاكرين لنعمائه. أما بعد

أتوجه بخالص الشكر والامتنان، وفائق التقدير إلى الأستاذ الدكتور " عبد الحميد عبدوني "

إذ أشرف على هذا العمل، وأغدق علي من فيض علمه. فجزاه الله عنا خير الجزاء

كما أشكر أولئك الذين كان لهم الفضل في مسيرتي الأكاديمية، أساتذتي الأفاضل الذين أطروني في مراحل التدرج وما بعد التدرج.

وكل من ساعدني في إتمام هذا العمل خاصة طاقم مكتبة الرياض.

بلدية

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة

شكر وتقدير

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

الجانب النظري

مقدمة 02

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة 06

1- إشكالية الدراسة 08

2- أهمية الدراسة 17

3- أهداف الدراسة 20

4- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا 21

5- الدراسات السابقة 23

6- فرضيات الدراسة 56

الفصل الأول: الخلفية النظرية لأسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي" 58

تمهيد 59

أولا- الأساليب المعرفية 59

1- مقاربة تاريخية لدراسة الأساليب المعرفية 59

2- مفهوم الأساليب المعرفية 65

3- المصطلحات ذات العلاقة بالأساليب المعرفية 68

4- خصائص الأساليب المعرفية 73

5- أهمية دراسة الأساليب المعرفية 75

6- النماذج المفسرة للأساليب المعرفية..... 76

7- تصنيفات الأساليب المعرفية 81

ثانيا- الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " 86

1- مقاربة تاريخية لدراسة الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "86

2- الخريطة المعرفية للإدراك 93

3- مفهوم الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " 100

4- الخصائص الشخصية لذوي الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي"102

5- أهمية دراسة الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "..... 109

6- تقنيات قياس الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "..... 112

خلاصة 116

الفصل الثاني: الخلفية النظرية لدافعية الإنجاز 117

تمهيد 118

اولا- الدافعية..... 118

1- الخلفية التاريخية لدراسة الدافعية 118

2- مفهوم الدافعية 122

3- المصطلحات ذات العلاقة بمفهوم الدافعية 124

4- وظائف الدافعية..... 128

5- خصائص الدافعية..... 131

6- مكونات الدافعية 132

7- مصادر الدافعية 133

8-تصنيفات الدوافع 134
9- الإتجاهات النظرية المفسرة للدافعية 141
ثانيا- الدافعية للإنجاز 153
1- المقاربة التاريخية لدراسة دافعية الإنجاز 153
2- مفهوم دافعية الإنجاز 156
3- السياقات التنظيرية لدافعية الإنجاز 160
4- مكونات دافعية الإنجاز 165
5- محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين 166
6- العوامل المتحكمة في دافعية الإنجاز لدى المتعلمين 172
7- خصائص المتعلمين المنجزين 179
8- عوامل تدني دافعية الإنجاز لدى المتعلمين 184
9- أساليب إستثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين 186
10- تقنيات قياس دافعية الإنجاز 189
خلاصة. 192
الفصل الثالث" خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية 193
تمهيد 194
1- تعريف التعليم الثانوي 194
2- خصائص التعليم الثانوي 194
3- أهداف التعليم الثانوي 196
4- أهمية التعليم الثانوي 198
5- خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية 199

6- حاجات المتعلمين في المرحلة الثانوية..... 210

7- مشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية..... 215

8- العوامل المؤدية إلى مشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية..... 218

خلاصة 222

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية..... 224

تمهيد 225

1- منهج الدراسة..... 225

2- الدراسة الإستطلاعية..... 226

3- الدراسة الاساسية 234

3-1 - عينة الدراسة الأساسية 234

4- حدود الدراسة..... 244

5- أدوات الدراسة 245

6- أساليب المعالجة الإحصائية..... 249

خلاصة 249

الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة 250

تمهيد..... 251

اولا – عرض و تحليل نتائج الدراسة..... 251

1- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة. 251

2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 252

3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 254

4- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 256
5- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة..... 258
6- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة. 260
7- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة 261
8- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة 262
خلاصة 263
ثانيا- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات. 264
1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى. 264
2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 269
3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 274
4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة..... 278
5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة. 281
6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة. 285
7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة. 288
8- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة..... 291
9- إستنتاج عام..... 295
10-إقتراحات الدراسة..... 301
11- آفاق الدراسة 303
- خاتمة..... 305
- قائمة المراجع..... 310
- الملاحق

قائمة الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
01	المقارنة بين " الأساليب المعرفية " و " الضوابط المعرفية	69
02	المقارنة بين " الأساليب المعرفية " و " الإستراتيجيات المعرفية "	71
03	الفروق بين مصطلحي الأساليب المعرفية والقدرات المعرفية	73
04	المناحي النظرية المساهمة في ظهور فكرة التمايز النفسي	92
05	المقارنة بين خصائص المستقلين والمعتمدين مجاليًا	107
06	خصائص الأفراد المُنجزين وفق نظرية" أتكنسون Atkinson "	180
07	توزيع وحجم أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي	228
08	ثبات اختبار الأشكال عن طريق التناسق الداخلي	229
09	ثبات اختبار الأشكال بطريقة التجزئة النصفية	230
10	مصفوفة ارتباطات درجات الأشكال بالدرجة الكلية لاختبار الأشكال	231
11	ثبات مقياس الدافعية للإنجاز عن طريق التناسق الداخلي	232
12	ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية	232
13	مصفوفة ارتباطات العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية للانجاز	233
14	توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والشعبة	235
15	توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والجنس	236
16	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات والشعبة	239
17	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات و الجنس	241
18	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بحسب الجنس	242

19	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	243
20	العلاقة بين الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي و الدافعية للإنجاز	252
21	العلاقة بين الدرجة المرتفعة في الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي والدرجة المرتفعة في الدافعية للإنجاز	235
22	العلاقة بين الدرجة المتوسطة في الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي والدرجة المتوسطة في الدافعية للإنجاز	255
23	العلاقة بين الدرجة المنخفظة في الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي والدرجة المنخفظة في الدافعية للإنجاز	257
24	الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على أسلوب (الإستقلال- الإعتماد) تبعا متغير الجنس	259
25	الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على أسلوب (الإستقلال- الإعتماد) تبعا متغير التخصص الدراسي	260
26	الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على (الدافعية للإنجاز) تبعا متغير الجنس	261
27	الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على (الدافعية للإنجاز) تبعا لمتغير التخصص الدراسي	262

قائمة الأشكال

رقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج " هل Hill "	77
02	تصور " ماكيني كين Mackenny Keen "	79
03	عوامل ومحددات عملية الإدراك	96
04	خريطة معرفية لعملية الإدراك	98
05	مناطق التفسير الإدراكي، المصدر " بن حفيظ، 2015، 22 "	99
06	دورة الدافعية ومفاهيمها	128
07	مدرج ما سلو للحاجات المصدر (أبورباش، 2006، 75)	139
08	السلوك الإجرائي عند " سكينر" skinner "	146
09	محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين عند " Tardif "	167
10	محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين عند " فيو Viau "	168
11	محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين من منظور " أندري André "	169
12	محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق تصور " Pintrich "	170
13	محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين وفق منظور " تكوين الهدف "	171
14	بعض المتغيرات المتحكمة في دافعية الإنجاز لدى المتعلمين	179
15	أهداف التعليم الثانوي	198
16	السيرورة العقلية للمتعلم في المرحلة الثانوية	204
17	خصائص المتعلم في المرحلة الثانوية	208
18	رسم بياني يوضح توزيع وحجم أفراد العينة	228

19	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات والشعبة	236
20	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانويات والجنس	237
21	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات والشعبة	240
22	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانوية والجنس	242
23	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	243
24	توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص الدراسي	244
25	لوحة انتشار توضح توزيع الدرجات المرتفعة لأفراد عينة الدراسة في كل من إختبار الأسلوب المعرفي الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي ومقياس الدافعية للإنجاز	254
26	لوحة إنتشار توضح توزيع الدرجات المتوسطة لأفراد عينة الدراسة في كل من إختبار أسلوب " الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي ومقياس الدافعية للإنجاز	256
27	لوحة إنتشار توضح توزيع الدرجات المنخفضة لأفراد عينة الدراسة في كل من إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية و مقياس الدافعية للإنجاز	258

ملخص الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاسلوب المعرفي : " الإستقلال– الإعتماد على المجال الإدراكي ودافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية؟

والذي تفرعت عنه الأسئلة الجزئية الآتية:

1– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي " المرتفعة و درجة " الدافعية للإنجاز " المرتفعة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي ؟

2– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي " المتوسطة و درجة " الدافعية للإنجاز " المتوسطة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي ؟

3– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي " المنخفضة و درجة " الدافعية للإنجاز " المنخفضة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي ؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس ؟

5– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ؟

6– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس ؟

7– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ؟

وقد تم تطبيق إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) **لأنور محمد الشرقاوي** من اجل الكشف عن متغير أسلوب الإستقلال–الإعتماد على المجال الادراكي، و كذلك مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده **فاروق عبد الفتاح موسى**، عل عينة قوامها **(138 متعلما)** في السنة الأولى من التعليم الثانوي، تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من بعض ثانويات مدينة المسيلة.

بعد المعالجة الإحصائية أسفرت دراستنا عن النتائج الاتية:

1- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي المرتفعة و درجة الدافعية للإنجاز المرتفعة لدى متعلمي سنة أولى ثانوي.

2- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي المتوسطة و درجة الدافعية للإنجاز المتوسطة لدى متعلمي سنة أولى ثانوي.

3- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي المنخفضة و درجة الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى متعلمي سنة أولى ثانوي.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوب الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس.

5-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوب الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى متعلمي سنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس .

7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى متعلمي سنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

وبالتالي فالنتيجة العامةالمتوصل إليها هي:

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي " الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي " ودافعية الإنجاز لدى متعلمي سنة أولى ثانوي.

الكلمات المفتاحية:

– الأسلوب المعرفي: " الإستقلال– الإعتماد على المجال الإدراكي "

– دافعية الإنجاز.

– المتعلمون.

Résumé :

L'étude récente a essayé de répondre à la question principale suivante : existe-t-il une relation corrélative statistiquement signifiante entre le style cognitif : « l'indépendance – la dépendance du champ perspectif et la motivation d'achèvement chez les apprenants au secondaire ?

Cette question principale a été divisée aux questions suivantes :

1. Existe-t-il une relation corrélative statistiquement signifiante entre le degré élevé de l'indépendance- la dépendance du champ perspectif et le degré élevé de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire ?
2. Existe-t-il une relation corrélative statistiquement signifiante entre le degré moyen de l'indépendance- la dépendance du champ perspectif et le degré moyen de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire ?
3. Existe-t-il une relation corrélative statistiquement signifiante entre le degré bas de l'indépendance- la dépendance du champ perspectif et le degré bas de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire ?
4. Existe-t-il des différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de l'indépendance-la dépendance du champ perspectif chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur du sexe ?

5. Existe-t-il des différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de l'indépendance-la dépendance du champ perspectif chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur de la spécialité ?
6. Existe-t-il des différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur du sexe ?
7. Existe-t-il des différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur de la spécialité ?

On a appliqué le teste des formes contenant (l'image globale) de **Anouar Mohamed Charkaoui** pour but de découvrir l'invariable du style de l'indépendance-la dépendance du champ perspectif, et aussi le teste de la motivation d'achèvement de **Farouk Abd El Ftteh**, sur un échantillon de (**138 apprenants**) de 1ère année secondaire qui ont été choisi par la méthode aléatoire parmi quelques lycées de la ville de M'sila.

Après le traitement statistique notre étude a donné les résultats suivants :

1. Il existe une relation corrélative statistiquement signifiante entre le degré élevé de l'indépendance- la dépendance du champ perspectif et le degré élevé de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire.
2. Il existe une relation corrélative statistiquement signifiante entre le degré moyen de l'indépendance- la dépendance du champ perspectif et le degré moyen de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire ?
3. Il existe une relation corrélative statistiquement signifiante entre le degré bas de l'indépendance- la dépendance du champ perspectif et le degré bas de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire ?
4. Il n'existe pas de différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de l'indépendance-la dépendance du champ perspectif chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur du sexe ?
5. Il n'existe pas de différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de l'indépendance-la dépendance du champ perspectif chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur de la spécialité ?
6. Il n'existe pas de différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur du sexe ?

7. Il n'existe pas de différences statistiquement signifiantes entre les moyens des degrés de la motivation d'achèvement chez les apprenants à la 1ère année secondaire qui peuvent être attribués au facteur de la spécialité ?

Et le résultat général de notre étude est la suivant :

Ya une relation corrélative entre statiquement significative entre le style cognitif l'indépendance -dépendance sur le champ perceptif et entre la motivation d'achèvement chez les lyciens scolarisés en première année.

Les mots clés :

- **Le style cognitif : l'indépendance-la dépendance du champ perspectif.**
- **La motivation d'achèvement.**
- **Les apprenants.**

الجانب النظري

مقدمة:

إحتلت دراسة التباينات بين الأفراد في سماتهم الموروثة وخصائصهم المكتسبة حيزًا كبيرا من الإهتمام لدى السيكولوجيين بإختلاف فروع علم النفس المعرفية والتربوية والإرتقائية والإجتماعية، بهدف الكشف عن المحركات السلوكية العميقة التي تقف وراء إصدار الأشخاص لأنواع النشاط والإستجابات ،وتتحكم في مدى توافقهم الشخصي والبيئي.

ولقد تدعمت الدراسات السيكولوجية حول محركات السلوك الإنساني بحركة القياس النفسي والعقلي منذ منتصف القرن العشرين والتي ساهمت في تحديد الإستعدادات والقدرات العقلية، وكذا الميول والإهتمامات الوجدانية والدوافع النزوعية التي تم تضمينها كعوامل ومسببات للمخرجات السلوكية.

ولعلّ العملية التعليمية التعلمية قد شكّلت أكثر الميادين التي شملتها الأعمال والبحوث حول هذه المحددات بالنظر إلى أهميتها كعملية واعية مستمرة تستهدف إحداث تغيرات مرغوبة في الفرد تمكنه من تكوين أساليب فكرية وإتجاهات نفسية وإجتماعية ومهارات حركية يطبقها في مواقف الحياة المختلفة، وبالنظر كذلك إلى أن المناخ التعليمي يُحقق التفاعل بين ذاتية المتعلم وواقعية البيئة حيث يمارس المتعلم نشاطا عقليا وإنفعاليا وإجتماعيا في إطار مؤسساتي يتمثل في ما تحويه منظومة المدرسة من قوانين ونظم بيداغوجية ومناهج تعليمية تترجم أهداف المجتمع ككل من عملية التربية والتي تتأسس على تشكيل الشخصية الإجتماعية للفرد، إذ يرى المحلل النفساني ذو التوجه الإجتماعي " **فروم Froom** " بأن "الشخصية الإجتماعية تتكون داخل المجتمع بظروفه الموضوعية، الجغرافية، والتاريخية، والسياسية، والتربوية التي تعمل على تغيير القدرات الفطرية إلى قدرات إجتماعية وأنها نتاج التجارب الرئيسية ونمط الحياة المشترك بين أعضاء الجماعة." **(فروم، 1972، 221)**

كما إمتد إهتمام الدراسات النفسية والتربوية بمحددات السلوك إلى محاولة الكشف عن العوامل والأسباب المؤدية إلى النجاح والتفوق الذي يظهر في الأداءات الفعلية، والتوقعات الحقيقية من قبل الأفراد تجاه مستقبلهم الدراسي والمهني، مما أسفر عن العديد من السمات النزوعية والوجدانية منها الجهد المتواصل، والإصرار على النجاح، والقدرة على التحمل، والاستمتاع بالمنافسة، والحرص الدائم على التميز، والإهتمام بإظهار الكفاءة ،والتي تم إعتبارها مظاهر يستدل بها على وجود حالة داخلية مركبة من الميل والرغبة والإهتمام، والحاجة إلى تحصيل النجاح وتجنب الفشل وإلى المثابرة والتوجه نحو الأداء والإستمرارية فيه، وغيرها من السمات التي تم الاتفاق على وصفها بالدافعية إلى الإنجاز التي تبلورت من خلال البحوث حول الدافعية والمكونات المُرافقة لها وتحولت إلى مبدأ هام في تفسير الفروق بين الأفراد في مستويات الأداء في المجالات المتعددة وفي السياق المدرسي بوجه خاص.

إذ تؤشر الدافعية إلى الإنجاز على وجود إستعداد معين وميل خاص من قبل الفرد إلى الأداء الجيد في مستويات من التميز والاقتدار، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وقد ذكرها المنظر الأمريكي "**موراي Murray** " ضمن ثمانٍ وعشرين حاجة إحتوتها قائمته وإسماها بالحاجة إلى الإنجاز، وأكد بأنها تتداخل مع العديد من الحاجات النفسية والإجتماعية وأنها وثيقة الصلة بالمصادر المعرفية والوجدانية والإجتماعية المُشكلة للسلوك الانساني. **(دندش، 2003، 81)**

ومنه فإن الميل إلى الإنجاز يتحدد أولا بخصائص الذات المُنجزة وهنا تبرز الإهتمامات الفردية والتوقعات التي يتخذها الشخص بالنسبة لكفاءته أو عدمها، وحالته الإنفعالية في مواقف النجاح والفشل وإيعازاته السببية في كل حالة (نجاح – إخفاق) وكذلك محتوياته الفكرية عن نفسه وإتجاهاته التي يُقدّر بها ذاته في صورة تقييمية وكذا الأهداف التي يصيغها لنفسه وتفسيراته للأحداث والوقائع.

ويتحدد ثانيا بمجموع القيم والأحكام والمعايير التي يُمليها المجتمع على إعتبار أن الشخص يتفاعل في مجال إجتماعي مستغلا قدراته وإستعداداته مع شخصيات أخرى خاصة في المبادلات الجماعية التي تتسم بالمنافسة والمقارنة بين الأفراد في ضوء محكات تمييزية للأداء.

ولما كان السلوك الانساني محاولة موجهة لإشباع الحاجات فإنه يخضع إلى خبرات الفرد الناشئة عن تفاعله مع الشروط المادية والإجتماعية التي يتوفر عليها حيّزه أو مجاله السلوكي، وبدورها هذه الخبرات تتأسس على عملية الإدراك التي تمثل طريقة التفسير وإعطاء المعاني للمثيرات والأحداث والمواقف، فقد بيّن المُنظر الألماني ذو التوجه **الجبشطلتي** " **ليفين Lwin** " بأن سلوك الفرد هو محصلة إدراكه لحاجاته واهتماماته وميوله التي تعتبر بمثابة قوى دافعة، وإدراكه كذلك لتركيب الموقف أو المجال وما به من عناصر وعلاقات ،كما يعتبر المُنظر الأمريكي ذو النزعة الإنسانية

" **روجرز Rogers** " بأن "عالم الخبرة هو عالم خاص بالفرد ولا يستطيع فرد آخر إدراكه بنفس الطريقة أو بنفس القدر من الحيوية." **(بن عبد الله، 2001، 76)**

إذ أقرّ المعرفيون عبر مقارباتهم القائمة على خرائط معالجة المعلومات بأن هناك طرقا إدراكية تعتبر بمثابة كيفيات عقلية وعادات فكرية مستقرة أو ثابتة نسبيا تترتب عنها إستجابات الأفراد في شكل تفضيلي، وهي مسؤولة عن الفروق بينهم في الممارسات المعرفية من انتباه، وتخزين، وتفكير، وكذلك في المجال الإجتماعي ومواقف التعلم وحل المشكلات، وفي إختيار نوع الدراسة أو نوع المهنة تم ترسيمها بمصطلح " الأساليب المعرفية "، والتي تتسم بكونها ثنائية القطب ولا تهتم بمحتوى الإدراك ولكن بكيفية وطريقة الإدراك، والتي تعددت تصنيفاتها ونماذجها في البحوث والدراسات ،ومنها أسلوب "الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي " حيث يُطلق مفهوم الإستقلال عن المجال الإدراكي على الطريقة التي يكون الفرد فيها تحليليًا، ويستند إلى ذاته كإطار مرجعي ويدرك فيها الآخرين والعناصر الخارجية كعناصر مستقلة أو منفصلة. أما مفهوم الإعتماد على المجال الإدراكي

فيطلق على الطريقة التي يكون فيها الفرد شموليا ويستمد ذاته من الآخرين كإطار مرجعي ويدرك العناصر الخارجية بما فيها الأحداث والأشخاص كعناصر مُدمجة أو مُتضمنة في المجال ككل.

(الشامي، 2004، 30)

وبإعتبار أن الأبعاد الإدراكية المعرفية والأبعاد العاطفية والأبعاد الإجتماعية المُشكلة للشخصية والتي تتمظهر في الإنتاجات السلوكية ترتقي عبر المراحل النمائية للفرد بأثر من العوامل البيولوجية والإجتماعية والثقافية، فإن التنشئة الأسرية والخبرات التي يمر بها الفرد تعطي تصورًا عن إدراكاته لإمكاناته الذاتية، وتحدد توقعاته بالنجاح والفشل، وبالتالي تعمل على التحفيز نحو الإنجاز.

ولعلّ مرحلة التعليم الثانوي التي تخص فئة المتعلمين المراهقين من أهم الفترات العُمرية والمراحل البيداغوجية لأنها تشكل وحدة سلوكية تكاملية جديدة نتجت عن البناءات الذهنية، وعن التقمصات الإجتماعية التي مارسها الفرد في مراحل الطفولة بتوظيفه لميكانيزمات عقلية، وعاطفية، واتصالية في وجود السند الإجتماعي ممثلاً في الراشدين كعناصر أساسية في مجاله الحيوي ويُجمع المُنظرون في علم النفس الإرتقائي، وأبرزهم "**بياجيهPiaget** " في النمو المعرفي و" **فرويد Freud** " في النمو العاطفي و" **إيركسونErikson** " و"**فيجو تسكي Vigotsky** " في النمو النفسو إجتماعي على أن الفرد في مرحلة المراهقة المتوسطة **(14– 15 سنة إلى 18 سنة)** يتميز بوضوح إدراكه لحاجاته الشخصية المُلحة خاصة منها الحاجة إلى الإستقلالية على الصعيدين الفكري والعاطفي، والحاجة إلى تأكيد الذات وتبني الدور الإجتماعي وإظهار الفعالية وهي حاجات ملازمة لتشكل هوية الأنا والإحساس بالفردية، وتحديد معنى لوجوده في الحياة وكذلك بروز مظاهر التفكير المجرد وإنحسار التمركز حول الذات مقابل التوجه إلى الواقعية والموضوعية، وكذلك الرغبة في الانتماء في أُطر علائقية خارج أُسرية ،وفي نفس السياق تبرز لديه الميول إلى تحقيق النجاح وإلى ممارسة الأدوار التي تجعله مقبولاً إجتماعيا في مجالات الدراسة أو العمل أو الهوايات أو المنافسة مع الأصدقاء.

هذه الميول تعكس النزعة إلى الإنجاز في هذه السن والتي تتداخل بدورها مع الإختلافات الفردية من حيث الإحساس بالتمايز عن الآخرين في مقابل الإحساس بالتبعية وكذلك من خلال المفاهيم والصور السلبية أو الإيجابية عن الذات، ومن حيث الإسنادات الداخلية أو الخارجية لأسباب السلوك وهي نواتج لتوظيف الأسلوب الإدراكي من قبل الأفراد في تعاملاتهم مع ذواتهم ومع العناصر المكوّنة للمجال الخارجي.

من هذه المنطلقات حاولنا عبر هذه الدراسة الكشف عن الإرتباط بين " الإستقلال عن المجال الإدراكي في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي " كأسلوب معرفي وبين الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال هَيْكلة منهجية إحتوت في جانبها النظري فصلاً تمهيديا إستعرض الإطار العام للدراسة بطرح إشكاليتها وتقديم أهميتها وأهدافها ومصطلحاتها الإجرائية ورصد الدراسات السابقة، ليتطرق الفصل النظري الأول إلى الخلفية النظرية لمتغير الأساليب المعرفية عامةً ثم يتخصص بعرض أسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي في جملة من العناصر، ليُحدد الفصل النظري الثاني الخلفية النظرية لمتغير الدافعية إلى الإنجاز انطلاقا من الدافعية العامة، في حين تميز الفصل النظري الثالث بتناول خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية من خلال مجموعة من الجزئيات، بينما إحتوى الجانب الميداني فصلا استعرض الإجراءات الميدانية للدراسة بتوضيح منهجها ومجالاتها وأدواتها المعتمدة، لينفرد الفصل الأخير بعرض النتائج وتحليلها الإحصائي في جزئه الأول، ثم يعرض في جزئه الثاني المناقشة لهذه النتائج في ضوء فرضيات الدراسة، وبالاستناد إلى التراث النظري والأدبيات السابقة، ثم ننهي الدراسة بتحديد الإستنتاج العام الذي حصلناه من التطبيق الميداني، وتقديم بعض المقترحات وافتراض بعض الآفاق البحثية المستمدة من المعالجة النظرية والإمبريقية لمتغيراتنا ثم عرض خاتمة الدراسة.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أهمية الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا

5- الدراسات السابقة

6- فرضيات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يسعى الفرد عبر عملية التعلم إلى إكتساب الأنماط السلوكية التي تُسهم في إنسجامه وتكيفه مع التغيرات البيئية المادية منها والإجتماعية، وتحدث عمليات الإكتساب داخل وكالات التنشئة الإجتماعية المختلفة من بينها المدرسة التي تجعل النشاط التحصيلي للمتعلم محكوما بأهداف مقصودة وخاضعًا إلى مقررات ومناهج ،ومتبوعًا بتقويم للمخرجات، وبالتالي يوفر الموقف التعليمي المدرسي للتلميذ مجالا خصبًا لاحتكاك مكونات شخصيته بما فيها من خصائص عقلية تتعلق بأساليبه في التفكير والحكم وطرقه في الإدراك، وكذلك خصائصه الوجدانية التي تعكس قيمه وميوله وطموحاته، وخصائصه الحس حركية، والإجتماعية التي تخول له التفاعل داخل الغرفة الصفية بإعتبارها شبكة إتصالية تبادلية.

إن هذه الخصائص مجتمعة تمثل البناء النفسي المتكامل للمتعلم الذي يترافق مع عوامل النضج أو الإيقاع البيولوجي، والممارسة الذاتية في تشكيل الخبرات غير أن توفر الرغبة والإستثارة للاكتشاف والميل إلى الإشتراك في الأنشطة والتوجه نحو استغلال الطاقة في التحصيل، تمثل شرطا أساسيا في التعلم وهذا ما يحمله مدلول الدافعية التي تعمل على تحريك المتعلم نحو الإنتباه ،وإستثمار الأداء للوصول إلى بناء المعرفة وتحقيق الذات. (**بدر، 1987، 93**)

وقد مثّلت الدافعية نقطة إهتمام ملحة لدى المفكرين بإختلاف توجهاتهم الفلسفية والإجتماعية والتربوية بحثا عن مكوناتها ومصادرها ووظائفها في السلوك الانساني، لتتأكد في ظل الدراسات السيكولوجية أهميتها كقوة أساسية تتحكم في تكوين مواقف الإنسان وقراراته في معظم تظاهراته السلوكية وبالأخص في فعل التعلم، حيث ترى الباحثة " **كريستنسن Kristensen** " **1960** بأن "التحصيل يعتمد على دافعية التلاميذ التي تتأثر بدورها بمتغيرات عديدة على المستوى النفسي والإجتماعي ". (**بني يونس، 2007، 106**)

حيث أن دورها يمتد من توجيه وتنشيط التلميذ والمحافظة على إستمرارية إنخراطه في التعلم إلى تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين في مستويات الأداء، وفي درجات النزوع إلى الحصول على النجاح والمثابرة في القيام بالمهام، وكذلك في مظاهر الإصرار على تحقيق التفوق وتفضيل المسائل التي تنطوي على المجازفة والمنافسة مع الآخر، والإقبال بحماس على حل المشكلات، وغيرها من الملامح المعبرة عن ما يصطلح عليه بالنزعة إلى الإنجاز التي تم إدماجها ضمن منظومة الدوافع الإنسانية بعد التنظير الذي قاده مجموعة من العلماء في غضون الخمسينات من القرن الماضي يتقدمهم الباحثون الأمريكيون " **ماكليلاند Meclelland** " و" **أتكنسون Atkinson** " و"**موراي Murray** " لتتدعم بأبحاث كل من المُنظر ذو التوجه المعرفي الإجتماعي " **باندورا Bandura** " حول الكفاءة الذاتية ،وأفكار المُنظر ذو التوجه الإنساني " **ماسلو Maslow** " حول النسق العام للحاجات الإنسانية.

(الزيات، 1988، 09)

إذ يتشكل هذا الدافع ضمن سيرورة إدماج عدة عوامل نفسية ،ومعرفية، وإجتماعية تنبثق عن الأفكار والمعتقدات والتوقعات التي يحملها الفرد عن احتمالية نجاحه أو فشله، وكذلك عن إسناداته السببية المفسرة لعوامل نجاحه أو فشله، وهذه الملامح تمثل العامل المعرفي في حين أن الرغبة في إبراز الكفاءة وتحقيق الذات وتأكيد التفرد تمثل العامل النفسي، بينما نستدل على العامل الإجتماعي من خلال ما يبديه الفرد من رغبة في التنافس مع الآخرين وإهتمامه بالامتياز عنهم في الأداء من خلال معايير التقييم، ومنه فإن الفكرة المحورية لهذا الدافع تكمن في الحاجة الفردية إلى تحقيق النجاح في الأنشطة التي تتوفر فيها محكات التميز والتفوق، ويعتبر كل من " **ماكليلاندMeclelland** " **(1951)** و"**أتكنسون Atkinson** " **(1958)** بأن " الدافع للإنجاز هو إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية يتحدد بمدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز ".**(الخالدي، 2003، 216)**

ولما كان التعلم من أكثر المواقف التي يُخبر فيها الفرد مشاعر النجاح أو الفشل، من خلال ما يُتيحه من فرص المنافسة الجماعية، وإظهار الاقتدار الشخصي في ضوء معايير تقييمة، فإن الحاجة للإنجاز تصبح قوة كامنة في ذوات المتعلمين، ومسيطرة لدى البعض منهم تتمظهر في ممارساتهم التعلمية، التي تقتضي منهم التنظيم الذهني للمعطيات، وتوظيف العمليات العقلية بين المثيرات المستقبلة والإستجابات النهائية، إذا اعتبرنا أن التعلم في حد ذاته معالجة معرفية، تنطوي على طرق منتهجة من قبل المتعلم في تعامله مع المثيرات التي تتوفر عليها الأنشطة التعليمية.

إذ تشير خرائط السير العقلي التي أسس لها المنظرون المعرفيون إلى أن الفهم والاستيعاب، يتوقف على إستثمار المتعلم لآلياته الذهنية من احساس، وإدراك، وانتباه، وذاكرة، وتفكير. ويعد الادراك عملية أساسية في تكوين السجل المعرفي للفرد، لأنه يحقق التفسير، والترجمة للمواضيع الحسية ويحولها إلى معاني وتمثلات عقلية مجردة. **(Anderson. 1999.204)**

يخضع الإدراك إلى الثنائية التفاعلية بين خصائص الذات المدركة بما فيها من محددات وجدانية، وقيمية، وميول، وتفضيلات مرتبطة بجنس المتعلم، وفئته العمرية. وبين خصائص الموضوع المُدرك الذي يتحدد بطبيعة المثيرات، والوقائع، والأحداث المشكلة للمجال أو السياق الخارجي المنفصل عن الذات بشقيه المادي، والإجتماعي، وهذا المجال يخضع بدوره إلى التنظيم العقلي الذي يمارسه الفرد ويخول له بالتالي تحقيق التوازن الذاتي والبيئي.

لقد انبثق عن الدراسات النظرية والبحوث الأمبريقية حول هذا الميكانيزم العقلي، مبحث هام في المقاربة المعرفية، والتربوية يتمثل في الأساليب الإدراكية أو المعرفية التي تتناول الطرق المفضلة، والصفات الخاصة التي يتسم بها الأفراد في تجهيزهم للمعلومات، ومعالجتهم وحلهم للمشكلات، وفي تنظيم خبراتهم الإنفعالية والعلائقية، وفي توجيه أداءاتهم السلوكية لإنجاز المهام.

وتشرح الأساليب المعرفية التباينات بين الأفراد في الكيفيات الإدراكية التي يعتمدونها في جل المواقف الحياتية لأنها بُعد ثابت نسبيا في الشخصية، ومن خصائصها أنها ثنائية القطب بحيث يتوزع الأفراد على كل قطب أو بعد من منظور سماتهم، وتفضيلاتهم الإدراكية، وليس من منظور السلبية أو الايجابية، فقد يميل البعض مثلا إلى التسرع، والمخاطرة، وتجاهل العناصر أو البدائل المتوفرة في الموقف عند اصداره للاستجابة، في حين يميل البعض الآخر إلى التأمل، والفحص، والتحقق من البدائل المتوفرة قبل إصدار الإستجابة، كما يفضل البعض أسلوب التبسيط في تفسيراته للأحداث، في حين يفضل البعض الآخر أسلوب التعقيد، وتقديم الإستنتاجات والمحاكمات العقلية في تفسيره للأحداث.

ولقد بدأ التوثيق لأول أسلوب في منظومة الأساليب المعرفية بريادة المنظر الأمريكي "**ويتكين Witkin**" في مؤلّفه "الشخصية من منطور الادراك" **(1954) Personality through Perception** حيث تحدث عن بعد الإستقلال عن المجال الادراكي، في مقابل بعد الإعتماد على المجال الادراكي، ليصنف الأفراد وفق هذا الأسلوب المعرفي إلى فئتين، تتمتع الأولى بالقدرة على التحليل، وفصل العناصر عن سياقها الكلي، بحيث يكون إدراكها للأجزاء واضحا، وهؤلاء يمثلون الأفراد المستقلين إدراكيا، بينما تتصف الفئة الثانية بالشمولية، وضعف القدرة على عزل المثيرات عن سياقها الكلي، بحيث يكون إدراكها للتفاصيل مشوشا وغامضا، وهؤلاء يمثلون الأفراد المعتمدين مجاليا. **(رشوان، 2006، 196)**

إن هذا الأسلوب المعرفي يطرح قضية الفروقات البين فردية، في درجات التمايز النفسي التي تفسر إذا كان التحكم في الإدراك يصدر عن داخل الفرد أم عن الخارج ممثلا في المجال، وبالتالي فإن وضوح الصورة الجسدية لدى الفرد، ووضوح الذات وإمكانية فصلها عن الآخرين، والإعتماد على العزو السببي الداخلي في تفسير نتائج السلوك مثل إسنادها إلى القدرات، ومستوى الذكاء، ودرجة المثابرة وغيرها، تعد سمات دالة على إستقلاله في عملية الإدراك عن الخارج، بينما غموض مفاهيم

الذات والصورة الجسدية، والتداخل بين الذات والآخرين، والإعتماد على العزو السببي الخارجي في تفسير نتائج السلوك مثل إسنادها إلى الحظ، والصدفة، والظروف الموقفية وغيرها، تعد سمات دالة على اعتماد الفرد في عملية الإدراك على الخارج، وبالتالي يقل لديه مستوى التمايز النفسي.

ولقد أشار الدارسون إلى أن هذا الأسلوب المعرفي يمثل بعدًا مستعرضا في الشخصية يتفاعل مع غيره من السمات الوجدانية، والعقلية، وأنه يعكس الإختيارات المهنية والدراسية، والعلائقية لدى الأشخاص، ويبرز طرقهم في الأداء في مواقف التعلم والعمل، فقد أكد الباحث "**العبدان عبد الرحمن**" **(1933)** في دراسته بأن هذا الأسلوب المعرفي يؤثر على إستخدام المتعلمين لاستراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام. **(العبدان، 1993، 15)**

كما أشار الباحث "**عبد الهادي محمد**" **(1999)** في دراسته إلى أن المتعلمين في التخصصات العلمية أظهروا ميلا إلى الإستقلال الادراكي في حين أظهر المتعلمون في التخصصات الأدبية ميلا إلى الإعتماد الادراكي. **(عبد الهادي، 1999، 20)**

ولما كانت الحاجات والميول، وكذلك التفضيلات المعرفية منها والعاطفية، تتحكم في توجهات الفرد نحو الأداء في المواقف السلوكية المختلفة، فإننا نعتقد بتداخلها مع نزوعه نحو السلوك الإنجازي، وتقودنا هذه الفكرة إلى خصوصيات المتعلم في المرحلة الثانوية، الذي يعايش المراهقة المتوسطة بحسب التصنيفات النمائية، والذي يتسم بتكوينات عقلية ونفسية حددها مساره النمائي الفطري والاكتسابي، وشكلها القالب الإجتماعي بما يحويه من نظم ثقافية وتربوية، وأثرت فيها الخبرات الأولى الناشئة عن الممارسات الوالدية في مراحل مبكرة، إذ ترى الباحثة "**دولتو Francoise. Dolto**" بأن "المراهقة ليست عمرا مقفلا، وإنما هي مرحلة رئيسية في تحول الولد إلى راشد"

لنجد بأن حاجات وسمات المتعلم في هذه المرحلة تتلازم مع أدائه البيداغوجي، حيث أن النضج الإدراكي، والتفكير المجرد المتحرر من قيود الخبرات الحسية، يمثل خاصية عقلية مميزة لهذه

المرحلة، ويعتبر "**بياجيه Piaget**" بأن الإستثمار المعرفي في هذه السن يعتمد على ادماج البناءات السابقة المؤسسة على الخبرات الحسية الحركية في شكل مخططات ذهنية **(الشقيرات، 2005،210)** مما يُمّكن المتعلم من توظيف إستراتيجيات ومهارات عليا في تجهيز ومعالجة المعلومات ويفعّل لديه الحافز إلى تحصيل المعاني، وبناء الفرضيات حول الأحداث والمواقف، وإلى تكوين نسق فكري فردي ينقله إلى الآخرين، أو ينقله إلى أحلام اليقظة ليستقل به عنهم.

كما أن التناقض الوجداني بين الرغبة في الإستقلال عن الوالدين كمواضيع عاطفية، والتعلق بهما في ذات الوقت، والتوجه إلى المواضيع الغيرية تعد سمات إنفعالية بارزة في هذه الفترة العمرية، لذا تصبح الحاجة ملحة إلى تأكيد الهوية الذاتية، واثبات الأنا، من خلال إدراك المتعلم لمعنى وجوده، وتبينه للدور الإجتماعي، وفي دراسة الباحث "**Schwartz**" **(1977)** تبين بأن الأفراد يحققون أعلى الدرجات في خاصية الإستقلالية عن المجال الإدراكي في مرحلة المراهقة.**(Schwartz 1977)**

وتناولنا الدراسات التحليلية عدة ميكانيزمات موظفة من قبل الأنا في هذه المرحلة في السياق التحصيلي المدرسي، منها ميكانيزم التقمص الذي يفعل توحدات وتماهيات المتعلم بالنماذج السلوكية غير الوالدية في المجال الإجتماعي، عن طريق الاستدخال للسمات وللأنماط الاستجابية، كذلك يبرز ميكانيزم التسامي أو الاعلاء الذي يحول الحفزات النزوية اليقظة والمتمركزة حول المواضيع الأوديبية (أم- أب) إلى إنجازات إجتماعية مقبولة عبر الإستثمار في الدراسة، كما يوظف ميكانيزم التعويض من خلال الرغبة في تحقيق النجاحات الفكرية والأكاديمية لتغطية مشاعر النقص والذنب المرتبطة بالخبرة الأوديبية، إن هذه التوظيفات على مستوى السيرورة النفسو إجتماعية تسمح للمتعلم بتطوير الأنا الأعلى كمصدر للضبط الإجتماعي المعياري لما هو مقبول أو مرفوض. **(Perron.1994.16)**

كما أن الميول نحو الإرتباط بالمثل الإجتماعية، والشعور بالدعم الإجتماعي تعد سمة بارزة لدى المتعلم في هذه السن، تجعله يرغب في الإتصال والتبادل مع الآخرين، واظهار كفاءته الذاتية في مواقف المنافسة، والسعي إلى تحصيل التقبل والتقدير الإجتماعيين خاصة من الآباء والمعلمين عبر الإنجاز الدراسي، تتميز هذه المرحلة كذلك بظهور مشاعر قوية للانتماء إلى جماعة الأقران أو النظائر في هيئة تكتلات بحيث تشكل لديه الجماعة المرجعية التي يستند إليها في تقويم سلوكه الإجتماعي، كما أنها الجماعة التي يأمل أن يرتبط بها نفسيا كما جاء في دراسة "**مارتن Martin**" **(1972)** التي أظهرت بأن الحاجة إلى الأصدقاء تجنب الفرد الشعور بالوحدة النفسية التي اعتبرها مشكلة مؤلمة في هذه المرحلة العمرية. **(معاليقي،1996، 145)**.

في هذه الصدد تتدعم التوجهات نحو الإجتماعية لدى المتعلم بفضل ما تحققه المدرسة من فرص ممارسة العمل الجماعي الذي يمكنه من معرفة الآخر واحترامه بخصائصه السلبية والايجابية، كما يساعده على تطوير حدوده، وحدود الآخر، وهذا ما يغذي قيم الإستقلالية، وقيم المسايرة ضمن المجال الإجتماعي والتي تتفاعل بدورها مع مستويات الإنجاز لدى المتعلم فقد ذكر المنظر "**ماكليلاند Meclelland**" وزملاؤه **(1953)** بأن درجات الدافع إلى الإنجاز تتأثر بقيم الإستقلال والتفرد كما تتأثر بقيم المسايرة والتبعية الإجتماعية. **(خليفي، 2001، 91)**

تحيلنا هذه الفكرة كذلك إلى ما أفرزته التقارير البحثية حول التمايزات بين المستقلين إدراكيا، والمعتمدين، في مواقف الأداء والعمل، حيث تم التوصل إلى أن الأشخاص المستقلين عن المجال الإدراكي يحتاجون إلى التفرد، والانعزالية، ويثمنون القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل الكفاية، والتميز، في حين أن الأشخاص المعتمدين على المجال الادراكي، يحتاجون إلى التجمع، وتأييد الآخرين لهم، ويتأثرون بالخبرات التشاركية، والتعبيرات الإنفعالية الصادرة عن الآخرين سواء كانت لفظية أو جسدية. **(يوسف، 2011، 172)**

كما يعتبر عديد الباحثين سمة الإستقلال كمظهر، أو بعد، أو هدف للدافعية للإنجاز، فقد ذكر "**زكريا الشربيني** " **(1981)** سمة الإستقلال ضمن إحدى عشر مظهرا للدافع إلى الإنجاز قدمها في دراساته منها: المثابرة، والطموح، والجرأة الإجتماعية، والحيوية وغيرها.

كما اعتبر " **فيروفVeroff** " **(1975)** أن السعي إلى تحقيق الإستقلالية يعد هدفا من بين الأهداف والمسارات المتعددة لدافعية الإنجاز منها السعي إلى تحقيق القوة، و السعي إلى تحقيق الكفاءة ،و تحقيق القيم الإجتماعية وغيرها. **(معمرية، 2011، 52 – 64)**

و بالنظر الى قلة الدراسات خاصة العربية منها – في حدود اطلاعنا – التي تناولت الأسلوب المعرفي: "الإستقلال– الإعتماد على المجال الإدراكي" في علاقته بالدافعية للإنجاز، وتأسيسا لما جاء في التحليلات السيكولوجية التي قدمها رواد دراسة الدافعية للإنجاز بدءًا من نظرية الحاجة التي أقرّها المُنظر الأمريكي " **موراي Murray** " والرؤى النظرية حول دور التوقع والعزو السببي التي قدمها كل من " **واينر Winner** " و" **هايدر Hider** " تطويرًا لأعمال "**أتكنسون Atkinson** " و" **ماكليلاند Maclellend** " والتي تؤشر كلها على دور المكون المعرفي في تحفيز هذا الدافع، ووصولاً إلى ما أفرزته الدراسات التربوية حول محددات الدافعية لدى المتعلمين والتي تثمن الدور الذي يُساهم به النظام الإدراكي للمتعلم في توجيه سلوكه نحو الأداء والإنجاز نذكر منها نموذج "**فيوViou** "(**1994**) حول الدافعية للإنجاز الأكاديمي التي بين فيها أن هناك ثلاثة مكونات للدافعية للإنجاز تنبثق عن المتغيرات الإدراكية للمتعلم وهي: إدراكه لقدراته في القيام بالنشاط الإنجازي، وإدراكه لقيمة هذا النشاط، وكذلك إدراكه لمدى تحكمه في سلوكه الإنجازي. **(الصديقي، 2002، 83)**

فإننا نحاول معاينة ووصف العلاقة بين أحد التكوينات العقلية للفرد وهو أسلوبه الإدراكي، وخصصنا بالدراسة أسلوب الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي وبين الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية عبر طرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي، الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي و دافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية (سنة أولى ثانوي)؟

وتتفرع عنه جملة من الأسئلة الجزئية هي:

1- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المرتفعة و درجة " الدافعية للإنجاز " المرتفعة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي ؟

2- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المتوسطة و درجة " الدافعية للإنجاز " المتوسطة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي ؟

3- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "المنخفضة و درجة " الدافعية للإنجاز " المنخفضة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس ؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ؟

2- أهمية الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من إشكالية أساسية مفادها العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي و " الدافعية إلى الإنجاز " لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية. لذا تنبع أهميتها أولاً من طبيعة متغيراتها البحثية:

– فالمتغير الأول " الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " يمثل أحد أنواع الأساليب المعرفية وهي من المفاهيم الأصيلة في السيكولوجية المعرفية، وواحدة من النتائج المنبثقة عن دراسات وبحوث الإدراك التي تُدْرَج ضمنها الطرق المعتمدة من قبل الأفراد في معالجة المعلومات وتحويلها إلى مخرجات سلوكية. ويمثل هذا الأسلوب المعرفي التفاعلية القائمة بين عمليات الاستقبال والتفسير للمعطيات، وبين الخصائص الوجدانية المرتبطة بالميول والتفضيلات ليشكل كُلا عقليا يحوي القدرة الموجودة لدى الأشخاص على تحليل التضمينات الموجودة في المجال أو الحيز الإدراكي المحيط بهم، والقدرة على فصل العناصر الدقيقة عن خلفيتها. ويتشكل من قطبين يتوزع عبرهما الأفراد بين مستقلين ومعتمدين، بحيث يميل المستقلون إلى انتزاع الأجزاء من الكل وإعادة تنظيمها وإحداث تعديلات على المواضيع وإنتاج أشكال جديدة والتأثير في المثيرات سواء على مستوى الأشياء المادية أو مستوى علاقاتهم الإجتماعية، بينما يفضل المعتمدون تجميع العناصر داخل سياقها وإهمال الأجزاء والتفاصيل في عملية التفسير، والإبقاء على المواضيع كما هي في مجالها الخارجي.

واعتبر هذا الأسلوب المعرفي بمثابة معيار للكشف عن الإختلافات الواقعة بين الأشخاص في الكيفية التي يُدركون بها الأحداث الخارجية، والطريقة التي يفكرون بها ويفسرون من خلالها ما يُخبرونه من مواقف حياتية مختلفة، إذ أصبح التوجه المعرفي في معالجة مختلف القضايا السلوكية يعرف انتشارا واسعا في ظل عدم فاعلية الإعتماد على منحى وحيد في تقييم وفهم ما يصدر عن الإنسان من أحداث سلوكية دون الإحاطة بكل أبعاده الشخصية وانتهاج التفكير الشبكي الذي يأخذ في

الاعتبار جُل المُركبات التي يتكون منها الإنسان وعليه يكتسي هذا المتغير أهمية في التأسيس لمنحى تفسيري وتنبؤي بالسلوك إلى جانب المناحي النظرية الأخرى المشتقة من الإتجاهات السلوكية والدينامية والإنسانية.

– ويشكل المتغير الثاني " الدافعية إلى الإنجاز " مبحثا قائما بذاته يتموقع في مفترق تخصصات عديدة: علم النفس التربوي وعلم النفس المدرسي وكذا علم النفس التنظيمي وعلم النفس الإجتماعي، وينطوي تحت المظلة المفاهيمية للدافعية الإنسانية العامة، حيث بعد تركيز المقاربات السيكولوجية على دور القوى الفيزيولوجية في تنشيط الإستجابات، تم الكشف عن محركات أخرى نفسية وعقلية وإجتماعية من بينها الرغبة الملحة التي تبرز لدى الفرد في تحقيق النجاح في ما يؤديه من مهام ودرجة الحماس والمثابرة، التي تقوده إلى تحصيل التفوق والتميز عن الآخرين وهذا ما تحمله الدافعية إلى الإنجاز في مدلولها، كما تُضمّن معتقدات الفرد حول إمكاناته الذاتية وكذلك إسناداته السببية التي يعزو بها أسباب سلوكه إما إلى خصائصه الذاتية أو إلى الشروط الخارجية. وقد إستقطب البحث في الدافعية إلى الإنجاز المهتمين بالدراسات عبر الثقافية لتوضيح دور التنشئة الإجتماعية في تفعيلها في مراحل عمرية مبكرة، كما تم تثمينها في الدراسات المقارنة للكشف عن التمايزات الفردية في درجة الفعالية لدى الأفراد في إشباع الحاجة إلى النجاح وتحاشي الفشل وتحديد عوامل ارتفاع وإنخفاض هذه الحاجة، في المجالات المختلفة الإجتماعية والإقتصادية، إذ نجد أنه من الأهمية فهم القوى التي تجعل بعض الناس يميلون إلى المنافسة ومواقف التحدي التي تتطلب الإنجاز في ضوء معايير التفوق والتميز والتفرد.

– كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من طرح موضوع العلاقة بين الأسلوب المعرفي "الإستقلال– الإعتماد على المجال الإدراكي " و" الدافعية إلى الإنجاز " في مجال التعلم الذي يمثل أهم سياق يوظف فيه الفرد قدراته العقلية في تجهيز المعلومات والإستفادة منها فتبرز الكيفية الشخصية

والمفضلة لديه في فهم وتفسير الوقائع المُدركة كأن يكون تحليليا أو شموليا وبالتالي مستقلا أو معتمدا على المجال، وهذا ما يترجمه هذا الأسلوب المعرفي الذي نحن بصدد دراسته. كما تتأكد محورية الدافعية إلى الإنجاز في التعلم بإعتبارها من أهم العوامل التي يتحقق من خلالها فعل الإكتساب والتحصيل الدراسي إلى جانب متغيرات أخرى مرافقة، كالنضج والإستعداد والظروف الصفية، مما دفع بالمهتمين إلى تقصي الإستراتيجيات التي تحفزها لدى المتعلمين وتحافظ على إستمراريتها.

– ويمكن أن تنبثق أهمية هذه الدراسة كذلك من خلال ما قد تثيره متغيراتها البحثية السالفة الذكر من شراكة معرفية مع مجالات أخرى تخدم السياق المدرسي من قبيل التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، من خلال مساعدة المتعلمين على إختيار الشعب الدراسية وفقا لأسلوبهم المعرفي إضافة إلى الرغبات والميول، وكذلك الدراسات السيكوبيداغوجية التي تهتم بالمتعلمين من ذوي الصعوبات المدرسية، من أجل تصميم البرامج والخطط العلاجية لمشكلة تدني الدافعية لدى التلاميذ، مما يسوقنا إلى التفكير كذلك في البرامج التدريبية التي تعزز هذه الدافعية لدى المتعلمين.

– كما تنبع أهمية هذه الدراسة من تعرضها لمرحلة عمرية ذات خصوصية بالمعطى البيداغوجي والمعطى النمائي وهي المرحلة الثانوية حيث تمثل الطور التعليمي الذي ينقل التلميذ من المدرسة إلى التعليم الجامعي وقد مثلتها الأدبيات بالمراهقة المتوسطة بالنظر إلى تبعاتها العاطفية والفكرية والإجتماعية على شخصية المتعلم، حيث يتحقق لديه الإحساس بالهوية الذاتية وتبرز ميوله إلى المعيّة والمشاركة الإجتماعية، وتتطور مهارات التفكير لديه نحو المزيد من التجريد والتحرر من قيود المجال الحسي ويتنمى لديه النزوع نحو تأكيد الذات من خلال الأداء السلوكي في الأسرة أو المدرسة لهذا إرتأينا في هذه الدراسة محاولة التعرف على العلاقة بين بُعدي الإستقلالية والإعتمادية على المجال الإدراكي ،والدافعية للإنجاز لدى المتعلم في هذه المرحلة على افتراض أن المتعلم الذي

يكون أكثر استقلالية عن الآخرين وأكثر ثقة في نفسه ترتفع لديه الرغبة في تحصيل النجاح وإبراز قدراته على الأداء بطريقة أسرع وأفضل من الآخرين.

3- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تناول العلاقة بين متغير " الأسلوب المعرفي: الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " ومتغير " الدافعية للإنجاز " لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، وكذا المقارنة بين أفراد العينة في إتباع قطب الإستقلالية أو قطب الإعتمادية على المجال من جهة، وفي درجة الدافعية للإنجاز من جهة ثانية في ضوء عامل الجنس وعامل التخصص الدراسي ومنه نشتق الأهداف الإجرائية الآتية:

1- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " ودرجة " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي.

2- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المرتفعة ودرجة " الدافعية للإنجاز " المرتفعة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي.

3- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المتوسطة ودرجة " الدافعية للإنجاز " المتوسطة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي.

4- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المنخفضة ودرجة " الدافعية للإنجاز " المنخفضة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي.

5- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي الذكور والإناث.

6- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي العلميين والأدبيين.

7- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي الذكور والإناث.

8- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي العلميين والأدبيين.

4- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا:

تُشكل المصطلحات القاعدة الركينة لأي بحث علمي لذا يُعد ضبطها من قبل الباحث إجراءا منهجيا صعبا يستدعي توخي الدقة والموضوعية بغرض استبعاد تمثلاته الفكرية وإسقاطاته العاطفية التي من شأنها ترك آثار تأويلية تنعكس على مصداقية البحث.

ومنه فإننا حاولنا ضبط المصطلحات المتضمنة في هذه الدراسة إجرائيا كما يلي:

4-1- الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

(Dependence- Independence Field perception cognitive style): يُشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع بما فيه من تفاصيل، ويتحدد في دراستنا بالطريقة التي يتبعها المتعلم في معالجته للمثيرات الواقعة في المجال أو الحيّز الخارجي ويظهر في مؤشرين:

- مؤشر الإستقلال عن المجال: ويتضمن قدرة المتعلم على عزل العناصر البسيطة والجزئية عن الخلفية.

– مؤشر الإعتماد على المجال: ويظهر في عدم قدرة المتعلم على تحليل الأجزاء وعزل الموضوع المُدرك عن الخلفية.

وسيتم تحديد هذا الأسلوب المعرفي من خلال الدرجة التي يحصلّها المتعلم بعد استجابته على مقياس الأشكال المتضمنَة (الصورة الجمعية) من إعداد " **أنور محمد الشرقاوي** " حيث نستدل على درجة الإستقلالية من خلال إدراك المتعلم للأشكال البسيطة داخل الأشكال المعقدة في حين نستدل على درجة الإعتمادية من خلال فشل المتعلم في إدراك الأشكال البسيطة داخل الأشكال المركبة.

4-2- الدافعية للإنجاز Acheivement Motivation: تشير إلى الحالة الداخلية التي تحرك الفرد نحو القيام بالعمل بطريقة أفضل وسعيه إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل، وتمثل في دراستنا تلك الرغبة الداخلية لدى المتعلم في تحقيق النجاح الأكاديمي، ونستدل عليها من خلال ملامح تقدير قيمة العمل والرغبة في أداء المهام الصعبة والمذاكرة وإنجاز الواجبات وغيرها. وسيتم التعبير عنها بالدرجة التي يُحصلها المتعلم على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعدّه "**فاروق عبد الفتاح موسى** ".

4-3- المتعلمون في المرحلة الثانوية: هم التلاميذ الذين يُزاولون دراستهم في المرحلة البيداغوجية التي تلي مرحلة التعليم المتوسط وتتوج بعد 3 سنوات بالحصول على شهادة البكالوريا التي تؤهلهم إلى التعليم الجامعي.

ويمثلون في دراستنا أفراد العينة وهم تلاميذ السنة الأولى ثانوي وعددهم (138 تلميذا) من بعض ثانويات مدينة المسيلة ويبلغ متوسط أعمارهم (15 سنة) ويتوزعون على التخصصين العلمي والأدبي.

5- الدراسات السابقة:

تمثل الأدبيات السابقة رؤية بحثية لما يتم معالجته من مشكلات، لذا تعد مراجعتها خطوة رئيسة في البحث العلمي تتحقق معها تعددية المقاربة، وتراكمية التناول التي تمثل أهم خاصيات المعرفة العلمية، وتعتبر بالنسبة للباحث مرجعا مهمًا يُساهم في توجيهه إلى بناء الخطة المنهجية لدراسته.

ونستعرض بعض التقارير السابقة التي تناولت متغيريي " الأسلوب المعرفي: الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " و" الدافعية للإنجاز " عبر تمثيل خطواتها العلمية والمنهجية المتبعة من أهداف وأدوات ومجال بشري ونتائج ولقد تم تحصيل هذه الدراسات بتقصي الرسائل والأطروحات الجامعية والتراث النظري الذي له علاقة بموضوع الدراسة.

وإرتأينا تصنيف ما جمعناه من دراسات سابقة إلى محورين:

- **الأول:** ينطوي على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير " الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ".

- **والثاني:** يشمل الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير " الدافع إلى الإنجاز " لنصل إلى خطوة التعليق على الدراسات السابقة وتضم المراحل الآتية:

  - تحليل ما جاء في الدراسات حول طبيعة متغيراتها البحثية
  - تبيان ما تضمنته من إختلافات واتفاقات في الأدوات، والمنهج، والعينة، والنتائج
  - تضمين نقاط الاتساق والإختلاف مع دراستنا الحالية
  - تحديد محل استفادتنا من الدراسات السابقة

5-1- الدراسات المتعلقة بمتغير " الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي:

لقد تم تناول الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " ضمن دراسات متباينة في علاقته بالعديد من الأبعاد النفسية في مجال الإهتمامات التربوية والمهنية بناءا على تمايز

الأفراد بقطبية الإستقلال أو قطبية الإعتماد، وانعكاس ذلك على تمايزهم في إختياراتهم وتوجهاتهم العلمية والدراسية والإجتماعية وكذلك في خصائصهم الشخصية، ومن بين هذه الدراسات والبحوث ما يلي:

5-1-1- دراسة " ويتكين Witkin " (1976):

تناولت الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " من خلال دوره في مجال تمايز الحياة المهنية والعلمية، وشملت العينة 1600 طالب وطالبة بأمريكا، واستخدم الباحثون إختبار الأشكال المتضمنَة الصورة الجمعية واستبيان للتعرف على تخصصات الطلبة الرئيسية وخططهم الوظيفية. وقد حصّلت الدراسة النتائج الآتية:

- بروز دور الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " في الميول المهنية حيث أن الطلبة المستقلين إدراكيا أظهروا ميولا إلى العمل أو الدراسة في الفن والموسيقى والرياضيات والفنون الصناعية، بينما الطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي فقد فضلوا المجالات التعليمية والإنسانية كالتدريس في المرحلة الإبتدائية والتمريض والرعاية الإجتماعية.(**Witkin, 1976**)

5-1-2- دراسة " شوارتز Schwartz "(1977):

إهتمت بدراسة الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " في علاقته بالعمر، حيث أجريت الدراسة على مجموعة من الأفراد بالولايات المتحدة الأمريكية في السن من 17 إلى 80 سنة، وباعتماد إختبار الأشكال المتضمنَة الصورة الجمعية. توصل الباحث إلى أن الأفراد يُحققون أعلى الدرجات في خاصية الإستقلالية في مرحلة المراهقة وعمر العشرينات، وتتميز مرحلة الرشد المتأخر وما يليها من مراحل بالإعتمادية نسبيا على المجال. **(Schwartz, 1977)**

5-1-3- دراسة " سامي محمد أبو بية (1988) ":

هدفت إلى البحث في " الإستقلال الإدراكي وتأثيره على تناسق الرسوم المنظورة في الفراغ لدى الجنسين من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمصر، ولقد تكونت عينة الدراسة من 154 تلميذا وتلميذة، واستخدم الباحث إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) المعرب من قبل أنور الشرقاوي. وحققت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " وبين إدراك التلاميذ عينة الدراسة لتناسق الرسوم المنظورة في الفراغ لصالح التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي.

- عدم وجود تأثير لعامل الجنس والصفوف الدراسية على متغيرات الدراسة (الأسلوب المعرفي، وإدراك الرسوم). **(الشرقاوي، 1989، 22)**

5-1-4- دراسة " أنور الشرقاوي (1988)":

بحثت هذه الدراسة في الفروق الفردية في الأساليب المعرفية بين الأفراد من الجنسين بمصر في ثلاث مراحل عمرية: أطفال، شباب، مسنون وتوزعت العينة على المجموعات الثلاث كما يلي: الأولى: مجموعة الأطفال وتضم 91 طفلا (48 ذكور، 43 إناث)، الثانية: تضم الشباب وعددهم 140 فردا (68 ذكور، 72 إناث)، الثالثة: مجموعة المسنين وتضم 56 فردا (32 ذكر، 24 أنثى) بمتوسط أعمار بين 10 سنوات، 20 سنة، 62 سنة، وباعتماد إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية والذي أشرف الباحث على تعريبه. تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة لصالح الشباب في خاصية الإستقلال عن المجال الإدراكي.

- عدم وجود فروق بين الجنسين إلا في مرحلة الشباب. **(الشرقاوي، 1985، 13)**

5-1-5- دراسة " عيسى عبد الله جابر (1986)":

اهتمت هذه الدراسة بمعرفة العلاقة بين "الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " وبعض سمات الشخصية، وتكونت العينة من 20 طالبا وطالبة بالمدارس الثانوية بالكويت، وتمثلت سمات الشخصية موضوع الدراسة في: الواقعية، الإجتماعية، المُخاطرة، مستوى الذكاء، والتوتر الدافعي وباعتماد إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- يمكن لهذه السمات التنبؤ بالأسلوب المعرفي للشخص.

- وجود فروق دالة إحصائيا في هذا الأسلوب المعرفي بين الجنسين، حيث يميل الذكور إلى الإستقلال عن المجال بينما تميل الإناث إلى الإعتماد على المجال الإدراكي.**(جابر، 1986، 120)**

5-1-6- دراسة " عبد العال محمد(1988)":

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الدوجماطية وأسلوبي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "، و" التريث – الإندفاع " على عينة مكونة من 128 طالبا من كلية التربية جامعة المنوفية – مصر، واعتمد الباحث على مقياس الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية للكشف عن أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " وإختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد **(كاجان Kagan)** لقياس أسلوب التريث – الإندفاع. وقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ".

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الأسلوب المعرفي " التريث – الإندفاع" حيث يميل الذكور إلى التريث أو التروي في حين تميل الإناث إلى الإندفاع. **(الشرقاوي، 1989، 24)**

5-1-7- دراسة " زكريا الشربيني (1992)":

إهتمت بالكشف عن الفروق في أبعاد الشخصية (الانبساطية، العُصابية، الذهانية، الكذب) بإختلاف الأسلوب المعرفي (الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي) وبإختلاف الجنس لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود بالسعودية، وقد استخدم الباحث إختبار " **أيزنك Eysenk** " للشخصية (**1989**)، وإختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية لـــ (**ويتكن Witkin**). وقد حققت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين، والمعتمدين على المجال الإدراكي في سمات الانبساطية والعصابية لصالح المعتمدين مجاليا.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في بُعد الذهانية لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في بُعد الانبساطية.

- ليس هناك تفاعل بين الجنس والأسلوب المعرفي.

- هناك تفاعل دال بين الجنس وسمة العصابية. **(الديري، 2001، 75)**

5-1-8- دراسة " العبدان عبد الرحمن(1993)":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " في إستخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، ولقد تكونت عينة الدراسة من 175 طالبا تم إختيارهم عشوائيا من جامعة الملك سعود بالسعودية، في تخصصات علمية وانسانية مختلفة ويدرسون اللغة الإنجليزية، واعتمد الباحث على إختبار الأشكال المتضمنَة الصورة الجمعية لقياس الإستقلال – الإعتماد الإدراكي، واستبيان لقياس استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وأظهرت الدراسة النتيجة الآتية:

- أن للأسلوب المعرفي للطالب (المستقل- المعتمد على المجال الإدراكي) تأثيرا على إستخدام استراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام. **(العبدان، 1993، 15)**

5-1-9- دراسة " سيون Suen(1995)":

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إختلاف الأسلوب المعرفي على الأداء في نمطين مختلفين من التقويم، وشملت عينة الدراسة 102 طالبا جامعيا من جامعة " بنسلفانيا " بالولايات المتحدة الأمريكية، شاركوا في دراسة مقرر في علم النفس التربوي خلال فصل دراسي كامل وشارك الطلاب في ستة إختبارات محددة الأبعاد وبإستخدام الباحث إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس الأسلوب المعرفي (الإستقلال – الإعتماد –) على المجال الإدراكي. تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود أثر لتفاعلات الأسلوب المعرفي مع نتائج الأداء في الإختبارين.
- مستوى أداء المستقلين عن المجال كان أفضل في الإختبارات الأدائية عنه في الإختبارات الموضوعية.
- مستوى أداء المعتمدين على المجال الإدراكي، كان أفضل في الإختبارات الموضوعية عنه في الإختبارات الأدائية. (**يعقوب، 1996، 19**)

5-1-10- دراسة " موسى ناصر، دسوقي محمد(1995)":

بحثت هذه الدراسة في العلاقة بين العمر الزمني والأساليب المعرفية الآتية: " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "، " التروي – الإندفاع "، " الدوجماتية "، ومتغيرات: الجنس، ووجهة الضبط، لدى فئتي الطفولة والمراهقة والشباب بمصر. وتكونت عينة الدراسة من 469 مبحوثا مقسمين إلى ثلاث مجموعات: الطفولة: (98 طفلا، 69 طفلة)، المراهقة: (83 مراهقا، 78 مراهقة)، الشباب: (83 شابا، 58 شابة) واستخدم الباحث إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد " **ويتكن Witkin** " وتعريب أنور الشرقاوي ومقياس " التروي – الإندفاع " من إعداد " هانم عبد المقصود ". وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– وجود تأثير دال إحصائيا للعمر الزمني في اتباع الأسلوب المعرفي.

– وجود تأثير دال إحصائيا للجنس في اتباع الأسلوب المعرفي.

– وجود تأثير دال إحصائيا لوجهة الضبط في اتباع الأسلوب المعرفي. **(دسوقي، 1995، 35)**

5–1–11– دراسة " جميل الطهراوي(1997)":

إهتمت هذه الدراسة بتحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين وزملائهم المتأخرين أكاديميا، والكشف عن الفروق بينهم في الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "، وشملت الدراسة على عينة مكونة من 85 طالبا متفوقا و110 طالبا متأخرا من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة – فلسطين. واعتمد الباحث على إختبار " **أيزنك Eysenk** " للشخصية (صورة الراشدين) أعده "**أبو ناهية صلاح الدين**" **(1989)** وإختبار الأشكال المتضمنة (الصورة التجمعية) الذي أعده " **ويتكن** " لقياس أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة العصابية لصالح المتأخرين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتباع أسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي، حيث أن المتفوقين تميزوا بالإستقلال عن المجال أكثر من أقرانهم المتأخرين دراسيا.

– وجود إرتباط دال بين سمات الشخصية وبين الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ". **(الطهراوي، 1997، 03)**

5–1–12– دراسة " عبد الهادي محمد (1999)":

إهتمت هذه الدراسة بالتعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " والإختيارات الدراسية لطلبة القسمين العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية بمصر. وتكونت عينة الدراسة من 991 طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبيانا يحوي المعلومات العامة وإسماء التخصصات التي تدرس في الجامعات، كما يحوي 29 سؤالا تتعلق بالعوامل المختلفة الكامنة

وراء إختيار التخصصات بالإضافة إلى إختبار الأشكال المتضمنَة (الصورة الجمعية) للكشف عن الإستقلال الإدراكي مقابل الإعتماد الإدراكي على المجال وتبين:

– وجود فروق دالة إحصائيا في إتباع الإستقلال عن المجال أو الإعتماد على المجال الإدراكي بحسب متغير التخصص الدراسي، حيث يميل طلبة القسم العلمي إلى الإستقلال عن المجال حيث يبلغ متوسط درجاتهم في الإختبار 14 لكل من الذكور والإناث، بينما يميل طلبة القسم الأدبي إلى الإعتماد على المجال حيث بلغ متوسط درجات الطالبات 10 بينما بلغ متوسط درجات الطلاب 7.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " بالنسبة للجنس حيث تميل الإناث إلى الإعتمادية، بينما يميل الذكور إلى الإستقلالية عن المجال. **(عبد الهادي، 1999، 20)**

5–1–13– دراسة " الحسن اعتدال(2000)":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في المهارات اللغوية المختلفة للغة الإنجليزية بإختلاف الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " والتخصص الدراسي (علمي – أدبي)، تكونت عينة الدراسة من 100 طالبة بالصف الثالث ثانوي بالسعودية واستخدمت الباحثة إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس درجة الإستقلال عن المجال الإدراكي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق دالة إحصائيا في المحصول اللغوي العام والمهارات اللغوية لصالح الطالبات المستقلات عن المجال.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحصول اللغوي العام والمهارات اللغوية لصالح الطالبات المتخصصات في القسم العلمي. **(الحسن، 2000، 25)**

5-1-14- دراسة " عرايس محمد (2001)":

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوبين المعرفيين " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " و" التميز التصوري " ومستوى التحصيل الدراسي في ضوء وجهة الضبط والجنس، وشملت عينة الدراسة 158 طالبا من كليتي القانون والآداب (تاريخ – إنجليزية – إعلام) بجامعة التحدي بمصر، واعتمد الباحث على إختبار وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) للكبار، الذي قام بترجمته كل من " **رشاد موسى** " و" **صلاح أبو ناهية** " (**1987**)، وإختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) الذي أعده " و**يتكن Witkin** " وقام بتعريبه "**أنور الشرقاوي**"(**1989**) لقياس الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ". ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي من حيث وجهتي الضبط.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي " التميز التصوري " من حيث وجهتي الضبط.
- لا توجد فروق في الأسلوبين المعرفيين من حيث متغير الجنس.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين وجهة الضبط والجنس للطلاب في الأسلوبين المعرفيين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي. **(عرايس، 2001، 83)**

5-1-15- دراسة " محمود محمد أبو مسلم(2002)": ب

حثت في علاقة الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين من مستويات عقلية مختلفة بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من 192 طالبا من كلية المعلمين وتم اعتماد إختبار الأشكال المتضمنَة (الصورة الجمعية) لقياس أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ". وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين الإستقلال عن المجال الإدراكي والذكاء.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المستقلين والمعتمدين من ذوي الذكاء المرتفع من حيث تحصيلهم الدراسي في مقررات الهندسة والتحويلات والجبر والفيزياء العامة لصالح المستقلين. **(أبو مسلم، 2002، 13)**

5-1-16- دراسة " الكيلاني(2005) ":

تناولت هذه الدراسة أثر إستخدام النموذج التدريسي للمنظر " **أوزبل Ausbel** " والأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد بلغت عينة الدراسة 130 طالبا واستخدم الباحث إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) وإختبار تحصيلي في مواد الهندسة (تحليلية، فضائية)، وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة في متوسطات علامات طلاب الصف العاشر الأساسي الذين درسوا وفق نموذج " **أوزبل Ausbel** " والذين درسوا بالطريقة المعتادة في مواد الهندسة لصالح التدريس بإستخدام نموذج" **أوزبل Ausbel** ".

- وجود أثر دال للتفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي في تحصيل الطلاب عينة الدراسة لصالح الطلاب المستقلين. **(الكيلاني، 2005، 52)**

5-1-17- دراسة " لبنى سيد نظمي الهواري (2006)":

اهتمت هذه الدراسة بمعرفة أثر الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات، وشملت 40 طالبة بالصف الأول والثالث الإعدادي بمدرسة النزهة بمصر، واعتمدت الباحثة إختبار الأشكال المتضمنَة (الصورة

الجمعية) ومقياس (التفكير الابتكاري) لـــ " **تورانس Torense** ". وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي والطالبات المستقلات على مقياس التفكير الابتكاري لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين المعتمدات والمستقلات إدراكيا في بعد " المرونة " لصالح المستقلات عن المجال.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين المعتمدات والمستقلات إدراكيا في بعد " الطلاقة " لصالح المستقلات عن المجال.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد " الأصالة " لصالح المعتمدات مجاليًا. **(الهواري، 2006، 78)**

5–1–18– دراسة " العتيبي(2008) ":

بحثت في العلاقة بين الأسلوب المعرفي "الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " والخيال وحب الإستطلاع لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ولقد تكونت عينة الدراسة من 458 طالبا وتم إستخدام الأدوات التالية: إختبار الأشكال المتضمنَة (الصورة الجمعية)، ومقياس (بناء الصورة الخيالية)، ومقياس " دافع حب الإستطلاع الإستجابي " (اللفظي والشكلي). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة إرتباطية بين الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " والخيال.

– وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " وحب الإستطلاع.

– وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الخيال وحب الإستطلاع. (**العتيبي، 2008، 38**)

5–1–19– دراسة " سمية بن لمبارك(2015)":

تناولت موضوع الرسم وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية (الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي) و(التروي – الإندفاع) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالجزائر، وقد شملت عينة الدراسة 148 تلميذا مقسمين على خمسة ابتدائيات بولاية باتنة – الجزائر، واستخدمت الباحثة إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "، ومقياس " تزاوج الأشكال المألوفة " لقياس الأسلوب المعرفي " التروي – الإندفاع "، وإختبار " رسم الشخص "، وإختبار الرسم الحر. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– وجود ميل عام للاعتماد على المجال الإدراكي لدى عينة الدراسة.

– وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى عينة الدراسة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " .

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الأسلوب المعرفي " التروي – الإندفاع".

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمندفعين من خلال إختبار الأشكال المتضمنة، بحيث يميل ذووالتروي إلى الإستقلال عن المجال الإدراكي في حين يميل المندفعون إلى الإعتماد على المجال الإدراكي. (**بن لمبارك، 2014، 312**)

5–2– الدراسات المتعلقة بمتغير " الدافعية إلى الإنجاز ":

لقد مهدت المعطيات الأولى التي قدمها كل من المُنظر " **ماكليلاند Macklelland** " والمنظر "**موراي Murray** " الطريق لتسارع البحوث والدراسات حول دافعية الإنجاز، من حيث أبعادها ومظاهرها، وامتدت لتشمل علاقة هذا المتغير بكثير من جوانب الشخصية على اعتبار أن الشخصية

هي مركب دينامي يجمع بين المكونات العقلية والعاطفية والإجتماعية التي يمكنها التفاعل مع الدافعية إلى الإنجاز في العديد من التظاهرات السلوكية. ونعرض في هذه الجزئية بعض هذه الدراسات والبحوث:

5-2-1- دراسة " دونالد ماكنون D. Mackinnon " (1977):

تناولت موضوع " العمل الإبداعي والدافع إلى الإنجاز "، حيث شملت عينة الدراسة 124 مهندسا معماريا من البارزين في مجالهم بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات حسب درجة إبداعهم. وبعد تطبيق الاستبيانات توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الابداعية والدافع إلى الإنجاز.
- بروز خاصية الدافعية إلى الإنجاز في المواقف التي تتطلب الإستقلالية في الفكر والعمل.
- العمل الإبداعي والإنجاز البارز عبارة عن تلخيص لمجموعة من العمليات المعرفية والإنفعالية.

(معمرية،2012،129)

5-2-2- دراسة " محمود عبد القادر " (1978):

هدفت إلى معرفة دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت ، تكونت العينة من 475 طالبا وطالبة من جامعة الكويت، ومعهد المعلمين وبإستخدام مقياس دافعية الإنجاز ومقاييس المتغيرات الآتية: النشاط العام، الموضوعية مقابل الحساسية الزائدة، الثقة مقابل الشعور بالنقص، السيطرة مقابل الخضوع، وبحساب المعدل العام لتقديرات النجاح في نهاية الفصل الدراسي تم تحصيل النتائج الآتية:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز والنجاح الأكاديمي.
- وجود إرتباطات دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز وكل من المعدل العام لتقديرات النجاح، النشاط العام، الثقة مقابل الشعور بالنقص، والموضوعية مقابل الحساسية الزائدة. **(كردي، 2003، 120)**

5-2-3- دراسة " صفاء الأعسر، ابراهيم قشقوش (1983)":

بحثت في العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز ومتغيرات عقلية وشخصية وإجتماعية، حيث تمثلت المتغيرات العقلية في: مستوى الذكاء اللغوي، والتحصيل الدراسي، بينما تمثلت المتغيرات الشخصية في: مصدر الضبط ومفهوم الذات التحصيلية، القيم والحاجات، أما المتغيرات الإجتماعية فكانت: المعاملة الوالدية، التوافق الأسري، التوافق مع البيئة الجامعية. قام الباحثان بتصميم استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز مكون من 144 بندا تقيس عدة أبعاد منها: الإستقلالية، المثابرة، احترام الذات، التوجه للمستقبل، الاستغراق في العمل، المنافسة، القلق التحصيلي وغيرها، وتكونت عينة الدراسة من 106 طالبة جامعية من جامعة قطر. ولقد كشفت الدراسة عن النتيجة الآتية:

- وجود علاقة إرتباطية بين الدافع إلى الإنجاز والمتغيرات الإجتماعية والعقلية والشخصية. **(الأعسر، قشقوش، 1983)**

5-2-4- دراسة " ميزوتا Mizota (2012)":

تناولت التعرف على العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، ولقد تكونت عينة الدراسة من 608 طالبا بأمريكا، تراوحت أعمارهم بين 18 – 20 سنة، وتم تطبيق استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز وآخر للكشف عن مفهوم الذات. وقد بينت النتائج ما يلي:

- الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في الدافع إلى الإنجاز أظهروا مفهوما إيجابيا لذواتهم مقارنة بالطلبة ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة. **(معمرية، 2012، 145)**

5-2-5- دراسة " آمنة التركي (1985) ":

هدفت إلى البحث في: " التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز ووجهة الضبط "، دراسة مقارنة بين الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر، وشملت العينة 344 طالبا وطالبة في

الصف الأول والثاني. وبإستخدام مقياس دافعية الإنجاز ومقياس وجهة الضبط. تم التوصل إلى النتائج الآتية:

– وجود إرتباط دال و موجب بين متغيرات دافعية الإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي، وهي (التوجه نحو العمل، التعاطف الوالدي، الإستقلالية، الخوف من الفشل، المنافسة).

– وجود إرتباط دال وسالب بين وجهة الضبط الخارجية والتحصيل الدراسي عند الجنسين.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغيرات دافعية الإنجاز السابقة الذكر لصالح الإناث. **(كردي، 2003، 120)**

5-2-6- دراسة " نبيه ابراهيم إسماعيل(1986) ":

بحثت هذه الدراسة في " الدافع إلى الإنجاز من حيث علاقته بترتيب الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة " للتعرف على ترتيب هذه الحاجات لدى الذكور والإناث، ولقد طبق الباحث مقياس الدافعية إلى الإنجاز ومقياس التفضيل الشخصي على عينة شملت 129 طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة المنوفية بمصر في الأقسام الأدبية (اللغة العربية، التاريخ، اللغة الإنجليزية). ولقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

– وجود علاقة دالة إحصائيا بين الحاجات النفسية الآتية: الحاجة إلى النظام، الإستقلال الذاتي، الجنسية الغيرية، التحمل، الإستعراض، التأمل الذاتي ولوم الذات، وبين درجات أفراد العينة في الدافع إلى الإنجاز. **(خليفة، 2000، 48)**

5-2-7- دراسة " مصطفى تركي(1988)":

هدفت إلى دراسة " معالم الدافعية إلى الإنجاز في المجتمع العربي " حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتية في الدافعية للإنجاز، في موقف محايد وموقف منافسة في الثقافة العربية، وتكونت عينة الدراسة من 85 طالبا وطالبة بلغ متوسط أعمارهم 20 سنة

وبإستخدام إختبار " **مهربيان Meherbian** " لدافعية الإنجاز في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى 3 مجموعات: المجموعة الأولى: طلاب فقط، المجموعة الثانية: طالبات فقط، المجموعة الثالثة: مختلطة (طلاب، طالبات) في مواقف محايدة ثم مواقف منافسة. تم تحصيل النتائج الآتية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للإنجاز في مواقف الاختلاط أو دون الاختلاط.
- لم تتأثر درجات الذكور والإناث بمواقف الإثارة والمنافسة. (**خليفة، 2000، 50)**

5-2-8- دراسة " محمد المُري إسماعيل (1989)":

تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض سمات الشخصية والجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة بمصر، حيث شملت العينة 322 استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز، وقائمة الشخصية من إعداد (**جوردن Gordon**) لقياس السمات التالية: الحرص، التفكير الأصيل، العلاقات الشخصية، الحيوية، وإستخدام البروفيل الشخصي من إعداد (**جوردن Gordon**) لقياس السمات الآتية: السيطرة، المسؤولية، الإتزان الانفعالي، الإجتماعية. وكشفت النتائج عن الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافع إلى الإنجاز لصالح الطلبة الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافع إلى الإنجاز لصالح طلبة التخصص العلمي.
- وجود إرتباطات موجبة ودالة بين درجة الدافع إلى الإنجاز وسمات الشخصية المتمثلة في: السيطرة، المسؤولية، الإتزان الانفعالي. (**إسماعيل، 1989، 265**)

5-2-9- دراسة " سيري Siry(1990)":

إهتمت بالبحث في " علاقة الدافع إلى الإنجاز بمستوى الطموح في مواقف حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين بأمريكا،" وشملت العينة 59 طالبا جامعيا منهم 28 ذكرا و31 أنثى، وتم تقديم مواقف

لمشكلات لفظية وأخرى عددية وبإستخدام مقياس الدافعية إلى الإنجاز ومقياس مستوى الطموح. تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- وجود إرتباط دال وموجب بين الدافع إلى الإنجاز ومستوى الطموح.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الدافع إلى الإنجاز. **(بن بركة، 2007، 165)**

5-2-10- دراسة " كاسيدي ولين Cassidy Et Lynn (1991)":

بحثت هذه الدراسة في موضوع " تأثر الدافعية للإنجاز بمتغيرات: الخلفية الأسرية، الانبساطية والعصابية، نوع المدرسة (متوسطة، ثانوية)، المستوى الاقتصادي والإجتماعي، ومستويات التعليم "، وتكونت عينة الدراسة من 451 طالبا وطالبة بالولايات المتحدة الأمريكية، بمتوسط عمر قدر بـــ 16 عاما وبإستخدام مقاييس تقديرات الآباء لدراسة أبنائهم، وقائمة لمعرفة عدد أفراد الأسرة وعدد الحجرات لقياس خلفية الأسرة ومقياس " **أيزنك Eysenk** " للشخصية ومقياس دافعية الإنجاز. تبين من نتائج الدراسة ما يلي:

- تأثير الانبساطية والعصابية في الدافعية للإنجاز بنسبة 42%.
- تأثير الخلفية المنزلية في الدافعية إلى الإنجاز بنسبة 34%.
- تأثير المستوى الإجتماعي والاقتصادي بنسبة 29%.
- تأثير نوع المدرسة بنسبة 12%، كما تم التوصل إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في تأثير هذه المتغيرات. **(مجلة كلية التربية، 2002، 21)**

5-2-11- دراسة " أحمد عبد الخالق ومايسة النيال (1991)":

بحثت في " علاقة الدافع إلى الإنجاز بالقلق والانبساط لدى الجنسين بالمدارس الثانوية "، حيث شملت العينة 250 تلميذا بمصر، منهم 125 ذكرا و125 أنثى بمتوسط عمر ما بين 14 – 16 سنة،

وقام الباحثان بتطبيق مقياس " **لين Lynn** " لقياس الدافع إلى الإنجاز وقائمة " **سبيلرجر Spelyrger** " لقياس سمة القلق، وقائمة " **أيزنك Eysenk** " لقياس سمة الانبساط. وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

- وجود إرتباط موجب ودال إحصائيا بين الدافع إلى الإنجاز وسمة القلق لدى كل من الذكور والإناث.
- وجود إرتباط سالب ودال إحصائيا بين الدافع إلى الإنجاز وسمة القلق لدى كل من الذكور والإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الدافع إلى الإنجاز. **(عبد الخالق، النيال، 1991، 642)**

5-2-12- دراسة " أوتيرو Otero (1992)":

تناولت العلاقة بين دافع الإنجاز والقدرة على الملاحظة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية لدى طلبة التعليم الثانوي بإسبانيا، وقد تكونت عينة الدراسة من 218 طالبا منهم 105 ذكرا و113 أنثى، وتم تطبيق أدوات تقيس القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية، وتطبيق مقاييس الدافعية إلى الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية إلى الإنجاز والقدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية. **(سهل، 2008، 17)**

5-2-13- دراسة " محمد ابراهيم جودة (1994) ":

تناولت موضوع " تأثير إختلاف كل من مركز التحكم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية " وبلغت العينة 110 طالبا وطالبة بالصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمحافظة الشرقية بمصر منهم 66 ذكرا و44 أنثى واستخدم الباحث مقياس الدافعية إلى الإنجاز من إعداد (**ابراهيم قشقوش**) وإختبار مركز التحكم تعريب وتقنين (**مجدي حبيب**). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية إلى الإنجاز لصالح ذوي مركز التحكم الداخلي.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية إلى الإنجاز تعزى إلى متغير الجنس.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية إلى الإنجاز تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي). **(جودة، 1994)**

5-2-14- دراسة " نبيل الفحل (1999)":

بحثت في الفروق بين الطلاب العاديين والطلاب المتفوقين دراسيا في الدافعية للإنجاز في الصف الأول من المرحلة الثانوية، وبلغت العينة 120 طالبا وطالبة بثانويات مصر منهم 60 ذكرا وحُددوا بـــ 30 متفوقا و30 عاديا و60 أنثى: 30 متفوقة دراسيا و 30 عادية في تحصيلهم الدراسي، وقام الباحث بتطبيق إختبار " **هرمانز Hermans** " لقياس الدافع إلى الإنجاز. وحصّلت الدراسة النتائج الآتية:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مستوى الدافعية إلى الإنجاز لصالح الإناث المتفوقات.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين في مستوى الدافع إلى الإنجاز من الجنسين.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور العاديين والمتفوقين دراسيا في مستوى الدافع إلى الإنجاز.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في مستوى الدافع إلى الإنجاز لصالح المتفوقات دراسيا. **(الفحل، 1999، 78)**

5-2-15- دراسة " ابراهيم الشافعي، عبد الحميد ربيعة(2000)":

اهتمت بدراسة " علاقة دافعية الإنجاز وحب الإستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الجنسين بمصر "، حيث تكونت العينة من 300 تلميذا وتلميذة من الصف الأول الإعدادي بمدينة السويس منهم 166 ذكرا و134 أنثى بمتوسط عمر بلغ 11 سنة وتم

تطبيق استبيان لقياس الدافعية للإنجاز واستبيان لقياس حب الإستطلاع ومقياس التفكير الابتكاري. وتوصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

– وجود إرتباطات موجبة ودالة إحصائيا بين الدافع إلى الإنجاز وحب الإستطلاع والتفكير الابتكاري لدى الجنسين. **(الشافعي، ربيعة، 2000، 17)**

5-2-16- دراسة " عبد الرحمن بن بركة (2007)":

اهتمت بدراسة " العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر " ولقد شملت عينة البحث 763 طالبا منهم 562 أنثى و201 ذكرا بإستخدام مقياسين: مقياس للكشف عن الوعي بالعمليات المعرفية، ومقياس دافع الإنجاز الدراسي. ومن بين النتائج المتوصل إليها:

- وجود علاقة إرتباط موجبة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي.
- وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الوعي بالعمليات المعرفية لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للإنجاز الدراسي لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيا في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الطلبة في التخصصات الأدبية. **(بن بركة، 2007، 118)**

5-2-17- دراسة " سهل فريدة(2008)":

هدفت إلى البحث في أثر التوجه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "، وقد بلغت عينة الدراسة 270 تلميذا منهم 90 ذكرا و180 أنثى في مختلف الشعب العلمية والأدبية بمدينة الجزائر، واستخدمت الباحثة مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد **(هيرمانز Hermans)** ومقياس تقدير الذات من إعداد **(سميث Smith)**. وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

– أن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن مقارنة بالتلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

– أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع إلى الإنجاز بين الجنسين.

– أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين. **(سهل، 2008، 144)**

5-2-18- دراسة " العرفاوي ذهبية(2009)":

اهتمت بالبحث في أثر التوجه المدرسي على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي للشعب العلمية والأدبية بالجزائر، وقد شملت العينة 231 تلميذا منهم 70 ذكرا و161 أنثى في مختلف الشعب والتخصصات الأدبية والعلمية، واعتمدت الباحثة على مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين الذي أعده في صورته الأصلية "**هيرمانز Hermans(1970)**" وترجمه إلى العربية "**فاروق عبد الفتاح موسى** ". وحصّلت الدراسة النتائج الآتية:

– لا يؤثر التوجيه المدرسي الذي يتم على أساس الرغبة على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الشعب الأدبية والعلمية في المرحلة الثانوية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

– لا تختلف درجة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية والتلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية. **(العرفاوي، 2009، 116)**

5-2-19- دراسة " عبد العزيز خميس(2010)":

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة، وكذا الكشف عن الفروق بينهما في هذين المتغيرين بحسب الجنس والتخصص الدراسي، وقد بلغت العينة 489 تلميذا وتلميذة. واعتمد الباحث على مقياس مفهوم الذات من إعداد **(عبد الله عبد الغني الصيرفي 1986)** ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين

من إعداد (**هيرمانز Hermans 1970**) وتعريب " فاروق عبد الفتاح موسى "، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصص علوم.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصص آداب.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للإنجاز. (**خميس، 2010، 142**)

5-2-20- دراسة " خالد شنون (2013)":

بحثت في الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بالمرحلة المتوسطة بمدينة تيبازة بالجزائر، حيث بلغ حجم العينة 160 تلميذا وتلميذة في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (**فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق**) ومقياس التوافق المدرسي من إعداد (**يونجمان Younjaman**) ومقياس الدافعية للإنجاز لمحمد خليفة. وقد حصلت الدراسة النتائج الآتية:

- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني و التوافق المدرسي.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز.

- لا توجد فروق في درجة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي. (**شنون، 2013، 136**)

التعليق على الدراسات السابقة:

استضاءة بما تم عرضه من أدبيات سابقة في معالجة متغيريي " الأسلوب المعرفي: الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " و" الدافعية إلى الإنجاز " والتي حُددت بمتصل زمني من 1976 إلى 2013 مثلت فيها الدراسات العربية النسبة الأكبر بـــ 31 دراسة مقابل 08 دراسات أجنبية في نطاق ما توافر في مجال اطلاعنا فإننا نستقرئ المعطيات الآتية:

1– تناول الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " في علاقته بأبعاد مختلفة:

1–1– البعد العقلي: من خلال دراسة الإرتباط بينه وبين إدراك التناسق في الفضاء وهذا في دراسة " **سامي محمد أبو بية 1983** " التي بحثت في أثر هذا الأسلوب على عملية إدراك التلاميذ لتناسق الرسوم المنظورة في الفراغ، حيث يشكل الإدراك عملية معرفية قائمة على التفسير والإحاطة بالكل للوصول إلى المعنى وكذلك في علاقته بأساليب معرفية عقلية أخرى مثل: الدوجماطية و" التريث – الإندفاع " في دراسة " **عبد العال محمد 1987** " حيث تمثل الدوجماطية نمط تفكير قائم على الانغلاق حول معتقد معين لا يُناقش بإختلاف السياق المكاني والإجتماعي في حين يمثل أسلوب التريث القدرة على التأملية في المثيرات ونقدها قبل إصدار الإستجابة في مقابل أسلوب الإندفاع الذي يظهر في التسرع في عملية التفكير وإصدار الإستجابة. كما هدفت دراسة " **العبدان عبد الرحمن 1993** " إلى ربط الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " باستراتيجيات التعلم، إذ تمثل فنيات عقلية يمارسها المتعلم تستند إلى السيرورات المعرفية الإدراكية والذاكرية والتصورية، وعالجته دراسة " **الحسن اعتدال 2000** " في علاقته بالمهارات اللغوية حيث تمثل اللغة وظيفة رمزية تحول فيها المثيرات إلى بدائل لفظية، وتناولته دراسة " **عرايس محمد 2001** " في علاقته بالتميز التصوري

إذ يعتبر التصور الذهني قدرة عقلية راقية يتم على مستواها تمثل واستحضار الوقائع حتى في غيابها في شكل لفظي أو صوري. ودراسة " **لبنى سيد نظمي الهواري 2006** " في علاقته بالتفكير الابتكاري الذي يمثل نوعا مميزا من أنواع التفكير الإنساني يتم على مستواه الإنتاج الإبداعي الأصيل. كما بحث " **العتيبي 2008** " في علاقة هذا الأسلوب المعرفي بعمليات الخيال وحب الإستطلاع، وهي مُتضمنات عقلية في التفكير والتصور، ونجد البعد العقلي كذلك في دراسة " **سمية بن لمبارك 2014** " حيث درست علاقة هذا الأسلوب المعرفي بالرسم إذ يعتبر الرسم نشاطا معرفيا قائما على تخزينات الذاكرة والأنماط الإدراكية للمثيرات.

1-2- البعد الديموغرافي:

نلحظه في دراسة " **شوارتز Schwartez 1977** " ودراسة "**محمد الشرقاوي 1985** " ودراسة " **موسى ناصر الدسوقي 1995** "، حيث ربطت بين الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " والعمر الزمني (طفولة، مراهقة، شباب). كما تناولته دراسات " **أنور الشرقاوي 1985** " و" **سامي محمد أبو بية 1983** " ودراسة " **الشريني زكريا 1992** " ودراسة " **دسوقي محمد 1995** " ودراسة " **عرايس محمد 2001** " في ضوء الفروق بين الجنسين.

1-3- بعد سمات الشخصية:

نلمسه في دراسة " **عيسى عبد الله جابر 1986** " الذي بحث في علاقة هذا الأسلوب المعرفي بسمات: الواقعية، الإجتماعية، المخاطرة، التوتر الدافعي. كما درسه " **زكريا الشريني 1992** " في علاقته بسمات الانبساطية، العُصابية، الذهانية. وبحثت دراسة " **جميل الطهراوي 1997** " في علاقة هذا الأسلوب المعرفي بسمات العُصابية، الانبساطية، الانطواء.

1-4- البعد المدرسي:

يتضح في دراسة " **ويتكن وزملائه Witkin 1976** " التي اهتمت بدور هذا الأسلوب في تحديد الميول العلمية والدراسية للأفراد وكذلك في دراسة "**العبدان عبد الرحمن 1993** " التي اهتمت بعلاقته باستراتيجيات التعلم، ودراسة "**سيون Suen 1995** " التي كشفت عن أثره في أنماط مختلفة من التقويم الذي يمثل عملية إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف الدراسية. ودراسة " **محمود محمد أبو مسلم 2002** " التي بحثت في علاقة هذا الأسلوب المعرفي بالتحصيل الدراسي ودراسة " **عبد الهادي محمد 1999** " التي اهتمت بعلاقة هذا الأسلوب المعرفي بالإختيارات الدراسية لدى التلاميذ، وكذلك دراسة " **الكيلاني 2005** " التي تناولت أثر التدريس بنموذج " **Ausbel** " والأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " على مستوى التحصيل الدراسي.

2- معالجة الدافعية إلى الإنجاز في علاقتها بأبعاد مختلفة:

2-1- البعد العقلي:

يتضح في دراسة " **ماكنون Mackinnon 1977** " التي ربطت بين الدافعية إلى الإنجاز والعمل الإبداعي الذي يستند إلى مهارات التفكير التي تمارس في إنتاج استجابات أصيلة غير شائعة بين الأفراد، وكذا دراسة " **صفاء الأعسر، ابراهيم قشقوش 1983** " التي تناولت الدافع إلى الإنجاز في علاقته بمتغيرات عقلية تمثلت في: مستوى الذكاء اللغوي، وكذلك دراسة " **سيري Siry 1990** " التي بحثت في الدافعية إلى الإنجاز في مواقف حل المشكلات حيث يمثل حل المشكلات أحد أبرز مظاهر التفكير، كما نجد بأن دراسة " **أوتيرو Otero 1992**" قد ربطت بين الدافع إلى الإنجاز والقدرة على الملاحظة الذاتية التي تعد من ملامح الوعي الذاتي في مجال مهارات التفكير. واهتمت دراسة " **ابراهيم الشافعي، عبد الحميد، ربيعة 2000** " بعلاقة دافعية الإنجاز بكل من حب الإستطلاع والتفكير الابتكاري وهي متضمنات عقلية حيث يمثل حب الإستطلاع حاجة معرفية ويمثل التفكير

الابتكاري مظهرا للإبداعية. وبحثت دراسة " **عبد الرحمن بن بركة 2007** " في علاقة الدافع إلى الإنجاز بالوعي بالعمليات المعرفية حيث يمثل الأخير أحد مهارات الميتا معرفية أو التفكير ما وراء معرفي القائم على تفكير الفرد في سيرورته العقلية. كما كشفت دراسة " **خالد شنون 2013** " عن علاقة الدافع إلى الإنجاز بالذكاء الوجداني الذي يمثل أحد أنواع الذكاءات المتعددة ويختص بقدرة الفرد على إدارة انفعالاته والوعي بها والمشاركة الوجدانية للآخرين.

2-2- البعد الديمغرافي:

يتبين في دراسة " **محمد المري إسماعيل 1989** " التي بحثت في علاقة دافع الإنجاز بمتغير الجنس، كذلك دراسة " **مصطفى تركي 1988** " التي هدفت إلى تحديد معالم الدافعية إلى الإنجاز في المجتمع العربي من حيث الفروق بين الجنسين حيث تتأثر الدافعية إلى الإنجاز بالتنشئة المجتمعية، كذلك دراسة " **صفاء الأعسر، ابراهيم قشقوش 1983** " بحثت في علاقة الدافع إلى الإنجاز ببعض المتغيرات الإجتماعية كالتوافق الأسري وأساليب المعاملة الوالدية. كما نجد دراسة " **كاسيدي ولين Caqqidy Et Lynn 1991** " التي بحثت أثر الخلفية الأسرية والمستوى الاقتصادي والإجتماعي على الدافعية للإنجاز، كما اهتمت دراسة " **محمد ابراهيم جودة 1994** " بالكشف عن تأثير الإختلاف في الجنس على الدافع إلى الإنجاز، حيث يخضع السلوك الإنجازي إلى المواصفات العقلية والإنفعالية والجسدية والإجتماعية لكل من الذكر والأنثى.

2-3- بعد سمات الشخصية:

نلمسه في دراسة " **محمود عبد القادر 1978** " التي بحثت في علاقة دوافع الإنجاز ببعض عوامل الشخصية كالنشاط العام والثقة مقابل الشعور بالنقص والسيطرة مقابل الخضوع، كما أن دراسة " **صفاء الأعسر، ابراهيم قشقوش 1983** " تناولت هذا المتغير في علاقته ببعض متغيرات الشخصية كمصدر الضبط ومفهوم الذات والقيم والحاجات إذ تتحدد الدافعية إلى الإنجاز بعوامل العزو الداخلية

والخارجية التي يستند إليها الفرد في تفسير سلوكاته وكذلك بإدراكه لهويته الذاتية وبما يحمله من نسق قيمي وبما يسعى إلى إشباعه من حاجات. كذلك نجد بأن دراسة " **ميزوتا Mizota 1985** " قد بحثت في العلاقة بين مفهوم الذات كمركب هام في بناء الشخصية والدافع إلى الإنجاز واهتم " **نبيه إسماعيل 1986** " بترتيب الحاجات النفسية وعلاقته بالدافع إلى الإنجاز، وتشكل الحاجات عاملا محوريا في الفروق بين الأفراد فهناك الشخصية المتميزة بالحاجة إلى النظام وتلك المهتمة بالحاجة إلى الاستعراضية وأخرى بالحاجة إلى التأمل الذاتي وكلها تظهر في السلوك الإنجازي للفرد.

كما تناولت دراسة " **محمد المري إسماعيل 1989** " علاقة الدافع إلى الإنجاز ببعض سمات الشخصية تمثلت في الحيوية، الإجتماعية، والإتزان الانفعالي، كما تناولت دراسة " **كاسيدي ولين Cassidy Et Lynn 1990** " دافعية الإنجاز في تأثرها بسمتي الانبساطية والعصابية، وكذلك بحثت دراسة " **أحمد عبد الخالق وماسية النيال 1991** " في علاقة الدافع للإنجاز بسمتي القلق والانبساط، وتذهب المنطلقات التنظيرية إلى أن ملامح التنظيم النفسي أو الانفعالي تؤثر على السلوك الإنجازي من حيث الإنخفاض أو الارتفاع، وتذهب دراسة كل من " **سهل فريدة 2008** " و"**عبد العزيز خميس 2010** " إلى الربط بين مفهوم الذات وتقدير الذات والدافع إلى الإنجاز، حيث تميز التناولات النظرية بين الأفراد الذين يحملون تصورات سلبية عن ذواتهم وأولئك الذين يتمتعون بإدراكات إيجابية عن ذواتهم في السلوك الإنجازي.

2-4- البعد المدرسي:

يظهر في دراسة " **محمود عبد القادر 1978** " التي بحثت في علاقة الدافع إلى الإنجاز بالنجاح الأكاديمي، حيث يُشكل تحقيق النجاح أهم المؤشرات المُكونة لهذا الدافع لدى الأفراد، كما بحثت دراسة " **صفاء الأعسر، ابراهيم قشقوش 1983** " في الإرتباط بين الدافع إلى الإنجاز والتحصيل الدراسي حيث يعتبر الموقف التعليمي أكثر المجالات لإستثمار هذا الدافع، إلى جانب دراسة

" **محمد المري إسماعيل 1989** " التي اهتمت بتناول علاقة الدافع للإنجاز بالتخصص الدراسي، واهتمت دراسة " **كاسيدي ولين Cassidy Et Lynn 1991**" بتأثير نوع المدرسة (متوسطة – ثانوية) ومستويات التعليم على الدافعية للإنجاز، كما بحثت دراسة " **محمد ابراهيم جودة 1994** " في تأثير إختلاف التخصص الأكاديمي على الدافعية للإنجاز، حيث تذهب المعطيات النظرية إلى أن التخصص يُحدد الفروق بين الأفراد في سلوكياتهم الإنجازية انطلاقا من إدراكاتهم للمعطيات والإختلاف في ميولاتهم وتفضيلاتهم. ونجد بأن دراسة " **نبيل الفحل 1999** " قد ربطت بين التفوق الدراسي والدافعية للإنجاز مقارنة بالتحصيل العادي، وتناولت دراسات كل من " **سهل فريدة 2008** " و" **العرفاوي ذهبية 2009** " الدافعية للإنجاز في ضوء التوجيه المدرسي، إذ يتحدد السلوك الإنجازي للتلميذ بإختياره الدراسي، وذهب " **خالد شنون 2013** " في دراسته إلى تحديد العلاقة بين التوافق المدرسي والدافعية إلى الإنجاز إذ يؤثر مدى اندماج المتعلم في المجموعة المدرسية على إستثماره الدافعي للدراسة وبالتالي على سلوكه الإنجازي.

3– تضمين إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) الذي أعدّه في صورته الأصلية المنظر الأمريكي " **ويتكن Witkin** " وأخرج صورته العربية الباحث " **أنور محمد الشرقاوي** " من جمهورية مصر العربية في جل الدراسات المُدرجة كأداة رئيسية في الكشف عن تمايز الأفراد في الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " ونعتبر أن أهمية هذا المقياس تكمن في استبعاده للخاصيات الثقافية التي يختلف فيها الأفراد والتي تظهر في الإختبارات اللغوية بينما في هذا الإختبار يتحدد أداء الفرد من خلال طريقته في إدراك الأشكال البسيطة ضمن الأشكال المعقدة.

4– اعتماد أدوات قياس متباينة للكشف عن " الدافعية إلى الإنجاز " في الدراسات التي تم عرضها فيما يتعلق بهذا المتغير البحثي، حيث تنوعت بين استبيانات مثلما هو الحال في دراسة " **ماكنون Mackinnon 1977** " ودراسة " **صفاء الأعسر وابراهيم قشقوش 1983** " ودراسة " **ميزوتا**

Mizota 1985 " كذلك دراسة " **محمد المري إسماعيل 1989** " ودراسة " **ابراهيم الشافعي، عبد الحميد ربيعة 2000** " فكلها اعتمدت على تصميم باحثيها لاستبيانات في حين اعتمدت دراسات كل من " **محمود عبد القادر 1978** " و" **آمنة تركي 1985** " و" **نبيه ابراهيم إسماعيل 1986** " و"**سيري Siry 1990** " و" **كاسيدي ولين Cassidy Et Lynn 1991** " و" **أوتيرو Otero 1992** " ودراسة " **عبد الرحمن بن بريكة 2007** " على مقاييس مختلفة. أما باقي الدراسات فقد حددت مقاييس خاصة فقد ضمنت دراسة " **مصطفى تركي 1988**" مقياس " **مهربيان Meherbin** " واعتمدت دراسة " **أحمد عبد الخالق ومايسة النيال 1991** " على مقياس " **لين Lynn** " في حين استخدم الباحث " **محمد ابراهيم جودة 1994** " في دراسته مقياس " **ابراهيم قشقوش** " أما الباحث " **نبيل الفحل 1999** " فقد استخدم مقياس " **هرمانز Hermans** " إلى جانب الباحثة " **سهل فريدة 2008** " كما اعتمدته الباحثة " **العرفاوي ذهبية 2009** " والباحث " **عبد العزيز خميس 2010** " في صورته المعربة التي أخرجها " **فاروق عبد الفتاح موسى** " أما الباحث " **خالد شنون 2013** " فقد استخدم مقياس من إعداد " **محمد خليفة** ".

5- تعلّق المجال البشري في الدراسات المدرجة الخاصة بمتغير " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " بعينات متباينة من بيئات أجنبية وعربية ومحلية، حيث توزعت على المراحل النمائية المتعددة ففي دراسة " **شوارتز Schwartz 1977** " نجد مراحل الشباب والرشد والشيخوخة من 17 إلى 80 سنة وفي دراسة " **الشرقاوي 1985** " كذلك تنوعت العينات بين الطفولة والشباب والشيخوخة بين أعمار 10 سنوات و20 سنة و62 سنة، وفي دراسة " **الدسوقي 1995** " توزعت العينة بين الطفولة والمراهقة والشباب بينما تمثلت عينة الباحثة " **لبنى الهواري 2006** " في الطالبات المراهقات ليتضح بأن خاصية الإستقلالية تكون في أرقى درجاتها في مراحل المراهقة والشباب تمشيا مع التمايز النفسي والنمو الإدراكي. كما نلمس تباين العينات من حيث المستويات البيداغوجية حيث كانت العينة

في دراسة الباحثة " **بن لمبارك 2014** " مشتقة من المرحلة الإبتدائية وتقابلها في المراحل الأساسية العينات في دراسة كل من " **أبو بية 1985** " و" **الكيلاني 2005** " أما المرحلة المتوسطة فظهرت في عينة الدراسة للباحث " **العتيبي 2008** " في حين أخذت دراسات كل من "**جابر 1986** "، " **عبد الهادي 1999** "، و" **اعتدال 2000** " عينات من تلاميذ المرحلة الثانوية، واعتمدت باقي الدراسات على عينات مأخوذة من المرحلة الجامعية، ونفسر ذلك بما يتصف به الفرد في هذه المرحلة من نضج معرفي وعاطفي وأكاديمي يجعله قادرا على تمييز المعطيات وتفسيرها وتوجيه إدراكاته إلى مجالات متعددة. وبرزت هذه المرحلة في دراسات كل من " **عبد العال 1987** "، " **الشربني 1992** "، "**العبدان 1993** "، " **سيون Suen 1995** "، و" **الطهراوي 1997** "، وكذلك كل من " **عرايس 2001** "، و" **أبو مسلم 2002** " حيث تمثلت العينات في جميع هذه الدراسات في طلبة جامعيين من كليات مختلفة.

6- تَشَكّلَ المجال البشري في الدراسات المدرجة الخاصة بمتغير " الدافعية إلى الإنجاز " من عينات متباينة من بيئات مختلفة أجنبية وعربية ومحلية، ولقد توزعت على مستويات بيداغوجية مختلفة حيث اشتق الباحثان: " **الشافعي** " و" **ربيعة 2000** " عينة الدراسة من المرحلة الأساسية، بينما تمثلت العينات في دراسات كل من " **كاسيدي ولين Cassidy Et Lynn 1991** " و" **خالد شنون 2013** " في تلاميذ المرحلة المتوسطة. وبعكس الدراسات المتعلقة بأسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " التي أخذت فيها المرحلة الجامعية النسبة الأكبر في التمثيل البشري فإن دراسات عديدة متعلقة بالدافع إلى الإنجاز اهتمت بتلاميذ المرحلة الثانوية ويبرز ذلك في دراسات كل من " **عبد الخالق والنيال 1991** "، " **أوتيرو Otero 1992** "، "**جودة 1994** "، "**الفحل 1999** "، " **سهل 2008** "، " **العرفاوي 2009** "، و" **خميس 2010**" وذلك لأن المرحلة الثانوية تواكب المراهقة المتوسطة التي تشير المنطلقات النظرية إلى اتسام المراهق فيها بالوعي تجاه ميوله ورغباته وحاجته إلى الإنجاز من أجل الحصول على المكانة والقبول الإجتماعيين.

7- قاربت جُلّ الدراسات المتعلقة بأسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " متغيراتها البحثية بالمنهج الوصفي في شكله العلائقي الإرتباطي، والتحليلي، وكذلك المقارن الذي يظهر خاصة في دراسات كل من " **الشرقاوي 1985** " الذي قارن بين الذكور والإناث في درجة الإستقلالية والإعتمادية و" **الشربيني 1992** " الذي بحث في الإختلاف في قطبي هذا الأسلوب المعرفي بين الجنسين وكذلك بين التخصصين العلمي والأدبي، كذلك بحث " **سيون Suen 1995** " في الإختلافات في قطبية هذا الأسلوب المعرفي في ضوء الإختبارات التقويمية (أدائية وموضوعية)، كما قارن الباحث " **طهراوي 1997** " بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين أكاديميا في درجة الإستقلالية والإعتمادية على المجال الإدراكي، وكذلك نجد بأن الباحث " **اعتدال 2000** " قد قارن في المهارات اللغوية بين المستقلين والمعتمدين والعلميين والأدبيين من مجموعة البحث. واعتمدت دراسة وحيدة على المقاربة التجريبية وهي دراسة "**الكيلاني 2005** " الذي بحث في أثر التدريس وفق نموذج " **أوزبل Ausbel** " على التحصيل الدراسي في ضوء الإستقلال والإعتماد على المجال الإدراكي.

8- اعتمدت جل الدراسات المتعلقة بالدافع إلى الإنجاز في مقاربتها لمتغيراتها البحثية على المنهج الوصفي كذلك في شكله العلائقي الإرتباطي، والتحليلي، إلا دراسات كل من " **تركي 1988** "، " **جودة 1994** "، " **نبيل الفحل 1999** "، فقد استخدم فيها الباحثون الشكل المقارن للمنهج الوصفي حيث قارن " **تركي 1988** " بين الإناث والذكور في مستوى الدافع إلى الإنجاز في مواقف إثارة ومواقف منافسة، كما قارن "**جودة 1994** " بين أفراد مجموعة البحث في مستوى الدافع إلى الإنجاز من حيث مركز التحكم (داخلي / خارجي) ومن حيث الجنس ومن حيث التخصص الأكاديمي. كما قارن " **الفحل 1999** " في دراسته بين الطلاب العاديين والطلاب المتفوقين أكاديميا في الدافع إلى الإنجاز.

9- أفرزت الدراسات المدرجة المتعلقة بالأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " نتائج متباينة في معالجتها لمتغيراتها البحثية، حيث أكدت في البعض منها الدور والأثر

الذي يساهم به هذا الأسلوب المعرفي في مجالات مختلفة، وأقرت جلّها على وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين هذا الأسلوب وباقي المتغيرات كما جاء في دراسات " **جابر 1986** "، " **العبدان 1993** "، " **الدسوقي 1995** "، " **عبد الهادي 1999** "، " **أبو مسلم 2002** "، " **الهواري 2006** "، " **العتبي 2008** "، و" **بن لمبارك 2014** ". بينما توصلت دراسات كل من " **ويتكن Witkin 1976** "، و"**الشرقاوي 1985** " وكذلك " **أبو بية 1983** "، و" **عبد العال 1987** " و" **الشربيني 1992** " إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قطبية هذا الأسلوب المعرفي بين الأفراد المبحوثين تبعا لجنسهم وأعمارهم وتخصصاتهم الأكاديمية، في حين لم تثبت هذه الفروق في دراسات " **عرايس 2001** "، و" **بن لمبارك 2014** ".

10- توصلت الدراسات المُدرجة المتعلقة بالدافعية إلى الإنجاز هي كذلك إلى نتائج متباينة أفرزتها معالجة المتغيرات البحثية، إلا أن الطابع العام لها والمشترك هو تأكيدها في معظمها على وجود العلاقة الموجبة والدالة بين الدافع إلى الإنجاز وباقي المتغيرات ماعدا دراسة " **عبد الخالق والنيال 1991** " التي توصلت إلى وجود إرتباط سالب بين الدافع إلى الإنجاز وسمة القلق، بينما أثبتت باقي الدراسات وجود فروق في مستوى الدافع إلى الإنجاز بين الأفراد المبحوثين الذكور والإناث لصالح الإناث، وفي دراسة " **إسماعيل 1989** " كانت الفروق لصالح الذكور. بينما أثبتت دراسة " **الفحل 1999** " الفروق الدالة إحصائيا بين الأفراد المبحوثين من الطلبة المتفوقين دراسيا في الدافع إلى الإنجاز لصالح الإناث، ووجود فروق بين الطالبات المبحوثات العاديات منهن والمتفوقات دراسيا لصالح المتفوقات دراسيا، كما أثبتت دراسة الباحث " **بن بركة 2007** " وجود الفروق الدالة إحصائيا في الدافع إلى الإنجاز الدراسي لصالح الإناث ولصالح الطلبة في التخصص الأدبي. بينما لم تظهر الفروق في مستوى الدافع إلى الإنجاز لدى الأفراد المبحوثين بين الجنسين وبين التخصصات العلمية والأدبية في دراسات كل من " **فريدة 2008** " و" **العرفاوي 2009** " و" **خميس 2010** ".

11– تأسيسا لما سبق عرضه من دراسات سابقة بحثت في متغيريي " الأسلوب المعرفي: الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " و" الدافعية إلى الإنجاز " فإننا نسجل **أوجه الاتساق** بينها وبين الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

– إعتماد إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) المعرّب من قبل الباحث المصري " **أنور الشرقاوي** " للكشف عن أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " مثل كل من الدراسات السابقة المدرجة.

– اعتماد " إختبار الدافعية إلى الإنجاز " المعرّب من قبل " **فاروق عبد الفتاح موسى**" مثلما هو الحال في دراسة كل من " **الفحل 1999** " و" **سهل 2008** "، "**العرفاوي 2009** "، و" **خميس 2010**".

– اشتقاق عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وهنا نتفق مع دراسات كل من "**جابر 1986** "، " **عبد الهادي 1999** "، و" **اعتدال 2000** " بالنسبة لمتغير "الأسلوب المعرفي: الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "، ودراسات كل من " **عبد الخالق والنيال 1991** "، " **أوتيرو Otero 1992**"، " **جودة 1994** "، "**الفحل 1999** "، " **سهل 2008** "، " **العرفاوي 2009** "، و" **خميس 2010** " بالنسبة لمتغير " الدافعية إلى الإنجاز ".

– اعتماد المنهج الوصفي في مقاربة المتغيرات البحثية من حيث العلاقة بين "الأسلوب المعرفي " و" الدافعية للإنجاز " ومن حيث الفروق بين أفراد العينة في ضوء الجنس والتخصص الدراسي، وهنا نتفق مع جل الدراسات تقريبا المدرجة بالنسبة للمتغيرين.

وتتجلى **أوجه الإختلاف** بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في عدم إدراج دراسة بحثت في المتغيرين معًا – في نطاق اطلاعنا – وعدم توظيف " العمر الزمني " كمتغير ديموغرافي في مجال دراسة الفروق، كما ذهبت إلى ذلك دراسات " **الدسوقي 1995** "، " **الشرقاوي 1985** "، و" **شوارتز Schwartz 1977** "، كذلك اختلفنا في تحديد المبحوثين في السنة أولى من التعليم الثانوي مقارنة

بدراسة كل من " **سهل 2008** "، " **العرفاوي 2009** "، و" **خميس 2010** " التي أُجريت على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي في البيئة الجزائرية، ودراسة " **اعتدال 2000** " التي أُجريت على الصف الثالث من التعليم الثانوي في بيئة عربية (السعودية).

إن إعادة النظر في الأدبيات السابقة المتعلقة بكل متغير من متغيراتنا البحثية على حدى، مكننا من الاستزادة في فهم وتحديد مشكلة الدراسة وترسيم معالمها النظرية والميدانية ونلخص محل استفادتنا من الدراسات السابقة في الملامح الآتية:

- طرح التساؤلات وصياغة الفرضيات بما يتناسب مع طبيعة المتغيرات.

- تبني المنهج المناسب " المنهج الوصفي ".

- تضمين الأدوات البحثية المناسبة: إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) ومقياس " **فاروق عبد الفتاح موسى** ".

- تضمين أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للتعامل مع البيانات.

وانطلاقا من النتائج التي حصّلتها الدراسات السابقة والتي أثبتت الأثر القوي والإيجابي لأحد متغيراتنا البحثية على متغيرات أخرى، فإن تثمين هذه النتائج يظهر في توظيفنا لها في الحكم والمقارنة أو الإثبات والنفي في ظل المعطيات النظرية لما سيتم استنباطه من نتائج في دراستنا الحالية.

6- فرضيات الدراسة:

بناءًا على أهداف الدراسة وطبيعة متغيراتها البحثية حاولنا صياغة الفرضيات التي تسوقنا إلى الاحتمالية في الإجابات عن التساؤلات التي تم طرحها كالآتي:

الفرضية العامة:

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " ودرجة " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة أولى ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المرتفعة ودرجة " الدافعية للإنجاز " المرتفعة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي.

2- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المتوسطة ودرجة " الدافعية للإنجاز " المتوسطة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي.

3- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " المنخفضة ودرجة " الدافعية للإنجاز " المنخفضة لدى متعلمي السنة أولى ثانوي.

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس.

5- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الإدراكي.

6- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس.

7- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات " الدافعية للإنجاز " لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

الفصل الأول: الخلفية النظرية للأسلوب المعرفي - الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي

تمهيد

أولا- الأساليب المعرفية

1- مقاربة تاريخية لدراسة الأساليب المعرفية

2- مفهوم الأساليب المعرفية

3- المصطلحات ذات العلاقة بالأساليب المعرفية

4- خصائص الأساليب المعرفية

5- أهمية دراسة الأساليب المعرفية

6- النماذج المفسرة للأساليب المعرفية

7- تصنيفات الأساليب المعرفية

ثانيا- الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

1- مقاربة تاريخية لدراسة الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

2- الخريطة المعرفية للإدراك

3- مفهوم الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

4- الخصائص الشخصية لذوي الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

5- أهمية دراسة الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

6- تقنيات قياس الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

تمهيد:

يشكل البعد العقلي تضمينا سيكولوجيا هاما في تفسير السلوك الإنساني والشخصية على اعتبار أن ما يمارسه الإنسان من سيرورات حسية وإدراكية وذاكرية، وما ينتحه من مظاهر التفكير المختلفة كالمحاكمة والتجريد، وتكوين المفاهيم، كلها تعمل على تحريك وتوجيه استجاباته للمنبهات الداخلية، والبيئية بالموازاة مع المحددات البيولوجية والإنفعالية والموقفية، وتعد الكيفية التي يعالج بها الفرد المعلومات بمثابة أسلوب عقلي ثابت نسبيا، ينعكس على ما يتبعه الفرد في تفاعلاته الأنوية الذاتية، أو الموضوعية المجالية، وهذا ما يصطلح عليه بالأساليب المعرفية التي أدرجت ضمن المحكات التنبؤية بسلوك الفرد، مثلما هو الحال في خاصية استقلال الفرد أو اعتماده على المجال الإدراكي التي تترجم ما يقوم به الفرد في مواقف التعلم أو يُفضله في الخبرات الإجتماعية أو ما يثمنه في الإهتمامات الشخصية.

وعليه يناول هذا الفصل عرضا للأساليب المعرفية أولا بالتطرق إلى تاريخ دراستها، ومفهومها، وعلاقتها بمصطلحات أخرى، وأهمية دراستها وأهم نماذجها وتصنيفاتها. ثم يتطرق إلى الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " بتحديد تاريخ دراسته ومفهومه ثم عرض الخريطة المعرفية للإدراك، وأهم الخصائص الشخصية للمستقلين والمعتمدين إدراكيا ويختم بذكر أهم تقنيات قياس هذا الأسلوب المعرفي.

أولا – الأساليب المعرفية

1- مقاربة تاريخية لدراسة الأساليب المعرفية:

إن تاريخ دراسة الأساليب المعرفية، يقودنا إلى المدرسة المعرفية وما أحدثته من ثورة في دراسة السلوك الإنساني، وظهور علم النفس المعرفي ما بين العقدين (1950، 1970) حيث اتجه الإهتمام إلى معرفة العمليات العقلية التي يمارسها الانسان، والتي تظهر في شكل مخرجات سلوكية،

بعد أن سيطرت المدرسة السلوكية بنظرتها الضيقة في تفسير السلوك على علم النفس في النصف الأول من القرن العشرين، وطالما اعتبرت البنى الذهنية بمثابة صندوق فارغ وأسقطت من مفرداتها العلمية كل المصطلحات العقلية مثل: الإحساس، والإدراك، والتذكر، وبالتالي السلوك هو كل ما يمكن ملاحظته وقياسه بناءا على الإرتباطات التي يعقدها الفرد بين المثيرات والإستجابات.

وهذا ما دعى العديد من العلماء إلى الإهتمام بدراسة كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات، من خلال البحث في الكيفيات العقلية مثل: الإحساس، الإنتباه، الإدراك، التذكر، الذكاء، حل المشكلات، اتخاذ القرار وغيرها للوصول إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد للحصول على المعرفة. **(سويف، 1967: 48)**

فالفرد حينما يجهز المعلومات المقدمة له إنما يستخدم طريقة معينة في تجهيزها، كما أنه يميل إلى إستخدام أسلوب معين في طريقة التعلم والتفكير. **(السيد، 1981: 210)**

وقد كان هذا التوجه الجديد إلى الإهتمام بنظرية تجهيز المعلومات من أجل فهم أفضل للفروق الفردية بين الأشخاص في العمليات Processes، والإستراتيجيات ،Strategies التي يستخدمها الأفراد، ويشير **جابر عبد الحميد** إلى أن دراسة الإدراك، هي التي تفسر الفروق بين الأفراد في تمثيلهم للمعلومات، واكتسابها، وتخزينها، ثم استرجاعها. **(جابر، 1994: 237)**.

وهذا ما يجعلنا نقول أن دراسة الأساليب المعرفية بدأت مع دراسة العمليات العقلية وفق منحنى معالجة المعلومات **Information Processing**، وأهم هذه العمليات هي: الإدراك، حيث ظهر مصطلح الأسلوب المعرفي في دراسات " **بلاك ورامس** " **(1951، Blake et Ramrey)** تحت عنوان "الإدراك مدخل إلى الشخصية"، ويؤكد " **روبرت سولسو Solso** " أن دراسة أساليب الأفراد في تجهيزهم للمعلومات تكمن في معرفة عملية الإدراك، لأنه عن طريقها يتم تحويل المعلومات إلى رموز، ونقلها من مرحلة إلى أخرى وربطها وتخزينها في الذاكرة وإستدعائها منها أو نسيانها.

غير أن هذه المعطيات لا يجب أن تؤدي بنا إلى عزل الإسهامات الأولى حول دراسة السمات الحسية والإدراكية، والقدرات العقلية للأفراد، والتي غذّتها حركة القياس العقلي في أعمال العديد من المنظرين خاصة: الألماني " **Ebbinjhaus إبنجهاوس** "، **والبريطاني** " **Galton قالتون** "، وتعتبر دراسات التحليل العاملي سباقة في التأسيس لحركة القياس العقلي وذلك بإستخدام بطاريات من الإختبارات في ضوء دراسة الفروق الفردية وهنا نوثق أعمال كل من:

- **المنظر** " **Spearman سبيرمان** " **1927**: (نظرية العَامِلين)

حيث حدد بأن الذكاء هو عامل واحد كامن يهيمن على كل النشاط العقلي عند الأداء على الإختبارات وهناك القدرات الخاصة، أي أن الشخص العادي يمكنه أن يكشف على قدرة عالية تشيع على واحد أو أكثر من العوامل الخاصة، بينما تشيع قدراته الضعيفة على بقية العوامل الأخرى (مهارة رياضية، قدرة مكانية، لغوية).

- **المنظر** " **Therston ثيرستون** " **1928**:

يتحدث عن وجود قدرات أولية يمكن الكشف عنها بالدرجات على إختبارات القدرات العقلية وتتضمن عدة مهارات منها: الاستدلال، الاستقراء، السرعة الإدراكية، والقدرة المكانية والقدرة العددية.

(دسوقي، 2000: 779)

- **إسهامات المنظر** " **Aleport ألبروت** " **1937**:

الذي أشار إلى وجود فروق في عادات الأفراد في المواقف التي تركز على عمليات التذكر، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

- **المنظر** " **Heinzwerner هانزواينر** " **1949**:

يتحدث عن التحليل الداخلي للإدراك وعن مفهوم المجال الذي يُعرّف العلاقة بين الكائن الحي وبيئته الخارجية

– ظهور نموذج البناء العقلي مع العالم الأمريكي " **Guilford جيلفرود** " **1967**، الذي وسع مفهوم الذكاء إلى العوامل المتضمَنة في الوظائف العقلية من خلال نسق " بنية العقل " واعتبر أن التوظيف العقلي يخضع إلى كل من:

بعد العملية: ويتضمن القدرات العقلية، وتنقسم إلى قدرات صغيرة العدد، تتضمن الإدراك والذاكرة بما فيها من ترميز وتخزين وقدرات كبيرة تتمثل في التفكير والتصورات والمعالجات العليا.

بعد المحتوى: ويتمثل في المضامين التي تنشط عليها هذه العمليات، والتي قد تكون مضامين شكلية، رمزية، معاني، دلالات، سلوكيات.

بعد النواتج: يشير إلى المخرجات التي نصل إليها بعد إستخدام طرق التعامل مع المحتويات المختلفة ويظهر في أشكال مختلفة في علاقات، أو نظم، أو تحويلات، أو صور إلى غير ذلك من المخرجات.

(Guilford, 1980, 715)

هذه البحوث حول الفروق الفردية في القدرات العقلية، وسعت الأفق الضيق الذي كان يستند إلى التفسير القائم على الدرجة، وعلى الإختبارات، إلى التحليل وعمليات المعالجة التي يمارسها الانسان.

كما يمكننا أن نضيف أن افتراضات عديدة ظهرت في هذه المرحلة، كانت تؤسس لبروز منحى معالجة المعلومات الذي ينتهجه علم النفس المعرفي، وهي كلها افتراضات مُناقضة لمبدأ المدرسة السلوكية في تفسير السلوك الإنساني القائم على قوة المثيرات، وطبيعة الإستجابات النهائية، ووجود الشروط البيئية (تعزيز، عقاب) وهو مبدأ يتجاهل الحياة الداخلية للفرد، ويعتبره عضوية فارغة، ومجرد مستقبل آلي للمثيرات، حتى أن الكثير من الأدبيات تسميها " مدرسة الصندوق الأسود " لأنها لم تنتبه إلى ما يتوسط استقبال المثير وإصدار الإستجابة من عمليات نفسية وعقلية.

كما أن هذا التوجه الجديد في تفسير السلوك يستبعد الاستبطان كمنهج وحيد في دراسة العمليات المعرفية لأنه يعتمد بالدرجة الأولى على اللغة، وعلى وصف ذاتي للخبرة الشعورية كما قدمه

"**Wundt فونت** " **1879** وبالتاي فهو ضعيف الحجة يحتاج إلى تدعيمه بالقياس، وبالتالي تم الإعتماد على قياس زمن الرجع مع العالم الأمريكي " **كاتل Kattel** " **1890** ثم برزت التقنيات وفنيات القياس المختلفة.

كما أن فكرة الإعتماد على السلوك الصريح الخارجي فقط لفهم الإنسان غير كافية، وإنما ضرورة معرفة العمليات الداخلية التي تقف وراء السلوك الصريح، وضرورة الإنتقال من الأساس الفسيولوجي إلى الأساس السيكولوجي التحليلي للعمليات العقلية التي يمارسها الإنسان هذا ما ساعد كثيرا على توجيه الإهتمام بدراسة النشاط المعرفي في ضوء تحليله إلى مراحله، وإجراءات كل مرحلة، وما تتضمنه كل عملية.

هذه الافتراضات أدت إلى قبول المفاهيم المعرفية وإدراجها في الكتابات العلمية، وإخراجها إلى ساحة علم النفس التجريبي دون تجاهل إسهامات تطبيقات الحاسوب في فهم الأداء العقلي الإنساني، وذلك عن طريق محاكاة ومماثلة طريقة عمل الحاسوب، وأداء العقل الإنساني بإعتبار كلاهما معالجا للمعلومات.

ومنذ عام **1900** طرحت قضية العمليات المعرفية بإعتبارها هي التي تحدد التكيف الشخصي للفرد مع بيئته، وأن هذه البيئة تتحول في ذهن الفرد إلى تمثيلات أو رموز بعد أن كانت أشياء حقيقية، وأن البناء المعرفي هو الذي يشفر الصور التي يتخذها الفرد من المثيرات المتاحة في البيئة والطريقة التي سيتعامل بها مع هذه المثيرات. وكان الاتفاق على مصطلح " Style " أو " أسلوب " لأنه يعبر أكثر عن الطريقة المميزة لكل فرد في تعامله مع بيئته. **(Burt, 1965 : 158)**

ويؤكد المنظران " **Rayner and Ryder راينر وريدر** " **(1998)** أن جذور مفهوم الأساليب المعرفية يعود إلى مصادر في دراسات علم النفس المعرفي وهي:

- تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية (**Gestalt**)، حيث تفسر إدراك المثيرات من خلال الصيغة الكلية التي لا تقبل التجزئة.
- الفروق بين الأفراد في آليات وعمليات وميكانيزمات تناول ومعالجة هذه المعلومات كالإنتباه، والتذكر، والتفكير، وتجهيز المعلومات.
- الفروق بين الأفراد في المعلومات والخبرات التي تتوفر لديهم.
- دراسة مكونات الشخصية العقلية والنفسية والإجتماعية والبيولوجية، ودرجة الترابط بين هذه المكونات، والعوامل المساهمة في بناء هذه المكونات.

ولقد كانت الأعمال التي أعطت الفرصة لبلورة فكرة الأساليب المعرفية قد قدمت من خلال عدة تنظيرات وبحوث

الأولى بريادة **Herman Witkin** (**هرمان ويتكين**).

الثانية بريادة **Jerome Kagan** (**جيروم كاجان**).

الثالثة بريادة **George Klein** (**جورج كلاين**). (**شلبي، 2001: 279**)

الذين حددوا أكثر المداخل النظرية المفسرة لمفهوم الأساليب المعرفية، وكذلك أهم المقاييس والإختبارات المعدّة للكشف عنها لدى الأفراد.

ونستخلص من هذه المقاربة التاريخية أن مصطلح الأساليب المعرفية تمت هيكلته بناءا على الدراسات السيكولوجية حول الفروق الفردية في الكيفيات التي يمارسها الأفراد للتعامل مع المثيرات، وفي جميع أوجه النشاط الانساني في ممارسة التفكير وحل المشكلات والتعلم وبناء العلاقات على الصعيد الإجتماعي إلى غير ذلك، وأن ظروف ظهور هذا المصطلح يمكن اسقاطها على ظهور المنحى المعرفي عموما خاصة فيما يتعلق بالإنتقال من سيكولوجية المثير ⟵ إستجابة إلى سيكولوجية مثير ⟵ عمليات وسيطة ⟵ إستجابة.

2- مفهوم الأساليب المعرفية:

تختلف المرجعيات النظرية في تقديم مفهوم الأساليب المعرفية على اعتبار أنها مفاهيم افتراضية يستدل عليها من خلال المشاهدات السلوكية، وتتداخل مع جوانب متعددة في الشخصية، كما أنها تعد مفهوما من المفاهيم الحديثة نسبيا في التناول المعرفي. وقد كان المنظر الأمريكي " **Witkin** " " **وتكن** " الرائد في دراسة الأساليب المعرفية منذ عام 1974، غير أن " **كلاين Klayan 1954** " كان أول من قدم مصطلح الأسلوب المعرفي بأنه اتجاه عام يحكم سلوك الفرد في مواقف بيئية معينة وله خصائص الدافعية، إذ يضبط وينظم ويعدل السلوك باتباع استراتيجيات معينة. **(الخولي، 2002: 34)**

وسنعرض فيما يلي جملة من المفاهيم للأساليب المعرفية:

– قدمها " **Witkin** " **1967** بأنها: سمات شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية والعقلية، وكذلك في الشخصية والجانب الإجتماعي. كما اعتبرها عاملا " **Factor** " أو بعدا "**Dimension** " يتداخل مع عدة مجالات للشخصية، ويتعلق بما هو معرفي كعمليات الإدراك والتفكير وحل المشكلات ويتصل كذلك بالمجال الوجداني وما يشمله من سمات الشخصية.**(Witkin, 1976, 04)**

– وتحدث عنها " **ميسك Messiek 1976** " بأنها: ألوان من الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد يُنظم بها ما يدركه، وأسلوبه في تنظيم خبراته، وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة. **(العتوم، 2004: 286)**

– واعتبرها " **فيرنون Vernon** " **1973** بأنها: أنماط للشخصية تجعل الأفراد يتميزون في تكويناتهم العقلية والمزاجية. **(الشرقاوي، 1992: 187)**

– في حين نظر إليها " **جيلفورد Guilford** " **1980** على أنها: وظائف موجهة للسلوك الانساني، ويمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية معرفية أو ضوابط معرفية أو الاثنين معا.**(علي، 1999: 37)**

– وفي منحى آخر يتفق كل من " **فؤاد أبو حطب** " و " **سيد عثمان** " **1978** على أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتناول المعلومات والخبرات، كما أنها تتضمن العادات في تكوين المعلومات غير أنها ليست عادات بمعنى التعلم السلوكي، ولكنها عادات متعلقة بالتفكير. (**أبو علام، 1998: 158**)

– كما استخدم كل من (**شولمان وفورقس Chulman et Forgus 1979**) الأساليب المعرفية بمفهوم واسع على أنها ذلك التنظيم الإدراكي الذي يشمل إدراك الفرد ومفهومه لذاته، والإستجابات المتعلمة والأفكار والمعتقدات ومركز الإنتباه. (**الشلبي، 2001: 03)**

– ويعرفها (**رايدر وريزن Ryder et Ryners**) بأنها " الأساليب المعتادة والمفضلة التي يستخدمها الأفراد في تنظيم المعلومات ومعالجتها، بحيث تنعكس في الطريقة التي يفكر من خلالها الفرد وفي سلوكه الإجتماعي ". (**Ryder et Ryners 1998**)

– كما عرفها الفرماوي بأنها " طريقة الفرد المميزة في الإدراك، والتفكير، والتخيل ". **(الفرماوي، 1994, 04**)

– ويرى " **جولدستين وبلاكمان (Goldstein et Blackman 1978)** " بأن الأساليب المعرفية هي تكوين افتراضي يتوسط بين المثيرات والإستجابات وينعكس في طريقة الفرد المميزة في إدراكه للعالم الخارجي، وفي تعاملاته مع المواقف الإجتماعية المختلفة. (**أبو حطب، 1990: 52**)

– كما عرفها " **واردیل ورویس1987 Wardell et Royce** " بأنها " خصائص كيفية ثابتة تظهر في السلوك المعرفي والانفعالي وأنها نظام متعدد الأبعاد لتنظيم العمليات المعرفية والإنفعالية وتعد من المتغيرات الوسيطية في تقوية وإنعاش وتهيئة العلاقات بين السمات الإنفعالية والقدرات العقلية التي يتطلبها حل مشكلة ما ". (**عبد الستار، 2002: 90**)

– ويقدم " **أوزبل Ausbel** " **1968** الأساليب المعرفية بأنها " الإختلافات الفردية الثابتة في التنظيم المعرفي، وفي الأداء المعرفي وتشير إلى الفروق الفردية في الأسس العامة للتنظيم المعرفي، وليس من اليسير أن نثبت أن الأسلوب المعرفي مسألة معرفية صرفة، ذلك أنه وسط بين العاطفة والمعرفة فإننا نجد أن المجالات الوجدانية والفيزيقية والمعرفية تتجمع في أسلوب معرفي ". **(زيتون، 1999: 95)**

– ويقدم بعض الباحثين وصفا آخر للأساليب المعرفية، فيقرون بأنها تحدد مقدار وتنظيم المعلومات المقدمة للفرد في اللحظة الراهنة، كما أن بعض فئات المعلومات التي يقوم الفرد باكتسابها من البيئة تنشط الأسلوب المعرفي لهذا الفرد.

ونستخلص مما تم عرضه من مفاهيم للأساليب المعرفية أن هناك شبه اتفاق على اعتبارها بمثابة تضمينات نفسية عبر الشخصية، ولا تقتصر على الجانب العقلي المتمثل في إدراك المعلومات وترميزها وتخزينها في الذاكرة، وهذا ما يحويه مصطلح معرفي أين تتعرض المدخلات الحسية إلى تحويلات وتغييرات تقوم بها الأنشطة العقلية من إدراك وتسجيل وتذكر واستدعاء، حيث يتم تمظهرها فيما بعد في شكل مخرجات سلوكية عقلية كالمهارات التحليلية والتركيبية والنقدية أو مخرجات عاطفية في ما يحمله الفرد من إتجاهات وقيم ومشاعر، أو مخرجات حركية في كل ممارسة يدوية أو حس حركية كالرسم والعزف والرياضة.

ومن جهة أخرى نجد أن الأساليب المعرفية هي أبعاد فارقية بين الأفراد فلكل شخص أسلوبه المتميز والمفضل في التعامل مع المعطيات الموجودة في مجاله السلوكي. وبالرجوع إلى ما تتميز به المفردات التقنية لعلم النفس المعرفي من دقة فإن الأساليب المعرفية التي تشكل إحداها ليست مجرد عادات بسيطة متعلمة تخضع لقوانين التعلم والكف، ولكنها أساليب أداء شبه ثابتة لدى الأفراد يمكن أن تنمو وتتطور مع تعرض الفرد المستمر للخبرات، وتراكمها عبر الوقت. ويمكن لعامل الخلفية الثقافية

وعامل التنشئة الوالدية المساهمة في بناء الأساليب المعرفية لدى الطفل عبر النماذج السلوكية المقدمة وعبر الإقناع الإجتماعي لفظيا أو جسديا للطفل، وعبر تكوين مستوى تقدير الذات لدى الطفل من خلال ما يتعامل به الوالدان معه من اعتماد أسلوب الإهمال أو التجاهل أو الحماية المفرطة أو الرفض أو التقبل.

3- المصطلحات ذات العلاقة بالأساليب المعرفية:

يتداخل مصطلح الأساليب المعرفية مع مصطلحات شبيهة يتضمنها علم النفس المعرفي، وتدخل في مجالاته البحثية، كما أن ظهور المصطلح حديثا في السيكولوجية المعرفية، بعد الأبحاث التي أجراها المنظر **Witkin** حول الإدراك كوظيفة عقلية، أدى إلى بروز مفاهيم أخرى قريبة مما يستوجب تحديد الفروق بينها وبين الأساليب المعرفية. ومن ضمن هذه المصطلحات ذات العلاقة نجد:

3-1- الضوابط المعرفية: Cognitive Control

تمثل الضوابط المعرفية ميكانيزمات منظمة يعتمدها الأنا ليُوفق بين الحاجات الداخلية والتي على الأرجح تكون معرفية بالخصوص، وبين المتطلبات الخارجية، وتسعى إلى تمثيل الحاجات بصورة إجتماعية مقبولة، ويتفق هذا التناول مع ما قدمه " **Freud** " في نظريته التحليلية عن الأنا الإجتماعي الذي تتمثل وظيفته في حل الصراع وإحداث التوازن بين الحاجات والرغبات الداخلية، وبين ما يتوفر في الواقع وعليه يمكن القول أن هذه الضوابط المعرفية هي التي تحمي الفرد من الوقوع في حالة التنافر المعرفي أو التناقض المعرفي، أين يتصارع بين ما هو مقبول إجتماعيا وبين المستدخلات الفكرية عنده.

ويناولنا " **ميسك Messick** " أوجه الإختلاف بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية، إذ يرى أن الضابط المعرفي هو سمة وحيدة القطب وتوجه السلوك في موقف أو مجال محدد، وتتميز بالخوصصة في الوظائف في حين نجد أن الأساليب المعرفية ثنائية القطب وتتعلق بمجالات عديدة في

الشخصية عقلية، ووجدانية، ومهارية، (**Morgen. 1979. 312**) وتمكننا من التنبؤ بسلوكيات الأفراد، فهي بمثابة محددات وموجهات للسلوك وتوجه سلوك الفرد بشكل عام في جميع مواقف الحياة.

غير أن هذه الفروق لا تنفي العلاقة والتداخل بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية فإذا كان الفرد يعتمد أسلوبا معرفيا معينا فإنه يلجأ إلى الضوابط المعرفية ليُحقق التوازن المعرفي، ويقوم بتنظيم معلوماته والتكيف مع الوقائع الخارجية. (**العتوم، 2004، 290**)

وقد ظهر مصطلح " ضوابط معرفية " في أعمال كل من " **كلاين Klayen** " و " **جاردنر Gardner** " حيث يعتبران أن الأسلوب نوع من النمط الكلي للضوابط بما يشبه أعمال علماء علم نفس "النمط " الألمان " **Gestalt** "، والضوابط المعرفية تشير إلى أبعاد معينة من عملية الإدراك، في حين أن الأساليب المعرفية، هي تنظيم لهذه الأبعاد داخل الفرد. (**شريف، 1982، 48**)

ولخصنا جوانب الإختلاف بين المصطلحين في الجدول الآتي:

جدول رقم (01) يوضح المقارنة بين " الأساليب المعرفية " و " الضوابط المعرفية "

أوجه المقارنة	الأساليب المعرفية	الضوابط المعرفية
من حيث الطبيعة	تعد متغيرات مستعرضة في الشخصية وتمس مختلف جوانب الشخصية عقلية، وإجتماعية وعاطفية.	تعد متغيرات تنظيمية خاصة بالمجال العاطفي أكثر، وتظهر في وظائف نوعية تصورية وإدراكية.
من حيث البُعد	ثنائية القطب أو الأبعاد.	أحادية القطب.
من حيث الوظيفة	تساعد في توجيه سلوك الفرد بدرجة عالية، وتظهر في الأداء في مختلف المواقف الحياتية.	تساعد في توجيه الفرد بدرجة معتدلة وتُعد أسلوبا لإستثمار المعطيات الإنفعالية لتحقيق التوافق مع الآخرين.

ونستنتج من هذا الطرح بأن الضوابط المعرفية هي قدرات أسلوبية تفسر لنا المهام الإدراكية، وليست مثل القدرات العقلية التي تمثل تجمعات سطحية نسبيا، كما أن الضوابط المعرفية لها وظيفة متخصصة

تتمثل في توجيه وتنظيم الأداء المعرفي، للفرد مثلما أن هناك تنظيما نفسيا على مستوى الأنا في المقاربة التحليلية عند " **فرويد Freud** " أين يتم إرجاء الحاجات تبعا للمتطلبات الواقعية والقوانين المُجتمعية.

3-2- الإستراتيجيات المعرفية: Cognitive Strategies

لقد إهتم علماء النفس المعرفيون بالإستراتيجيات ودورها في التفكير، والتذكر، والتعلم، وحل المشكلات، ويقدم لنا " **بادلي Baddely 1986** " مفهوم الإستراتيجية من حيث أصلها اللغوي من الكلمة اليونانية " **Strategia** " والتي تعني القيادة العسكرية أو " فن الحرب "، أما كلمة "تكتيكات " فهي كلمة مختلفة عن الإستراتيجيات ولكنها تتعلق بها، فالتكتيكات هي وسائل أو أساليب لتحقيق نجاح الإستراتيجيات. **(القريطي، 1987، 93)**

ويُعرفها **لطفي عبد الباسط 1991** بأنها " تجمع منتظم لمجموعة من العمليات العقلية تصف طريقة تنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الأولية اللازمة لأداء مهمة ما ". **(الزغلول، 2003، 53)** وتمثل الإستراتيجيات المعرفية طرقا عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية حينما يُدركون أو يُفكرون أو يتذكرون أي في سياق تكوين وتناول المعلومات.

ويعرفها كل من "**دارلين وباتريسيا Darlene And Patricia 1998** " بأنها " طريقة يتبعها الفرد في أداء أي مهمة معرفية، وهذه الطريقة تختلف من فرد إلى آخر ". **(الشربيني، 1992، 233)**

وللتفريق بين المصطلحين يعتبر **Messick 1974** بأن " الإستراتيجية تعمل أكثر في مجال اتخاذ القرارات، حينما يكون الفرد في موقف الإختيار بين عدة بدائل، وعليه يمكن أن يتوفر لدى الفرد إستراتيجيات عديدة بتعدد المواقف، في حين أن الأسلوب المعرفي هو توجه عام ثابت نسبيا لأداء الفرد في كل المهمات والمواقف، كما أن الإستراتيجيات تشمل الترتيب الشعوري وغير الشعوري للقرارات التي يتخذها الفرد. **(بن لمبارك، 2015، 137)**

ولخصنا الفروق بين مصطلحي " الأساليب المعرفية " و " الإستراتيجيات المعرفية " على النحو الآتي:

جدول رقم (02) يبين المقارنة بين " الأساليب المعرفية " و " الإستراتيجيات المعرفية "

أوجه المقارنة	الأساليب المعرفية	الإستراتيجيات المعرفية
من حيث التنظيم النفسي	تنشط على مستوى الشعور والوعي.	تنشط على مستوى الشعور وأحيانا اللاشعور.
من حيث الوظيفة	تظهر في كل جوانب السلوك وتساعد على التنبؤ بالفروق الفردية.	تظهر في مجال إتخاذ القرارات نحو الأحداث أو المواقف أو حل المشكلات.
من حيث الثبات	ثابتة نسبيا في البناء العقلي للفرد.	عرضة للتعديل والتغيير في ظل شروط محددة للتعلم.

ويمكننا أن نستنتج بأن الإستراتيجية خاصة، بينما الأسلوب المعرفي عام، كما أن الإستراتيجيات المعرفية قد تتغير في ظل العوامل الموقفية، وقد تخضع للتدريب مثل: استراتيجيات المُراجعة لدى المتعلم. في حين أن الأسلوب المعرفي يظل لفترات طويلة مما يجعله عاملا مُساعدا على التنبؤ بسلوكيات الأفراد.

3-3- التفضيلات المعرفية: Cognitive Prefernces

ورد في تعاريف العديد من المنظرين السيكولوجيين للأسلوب المعرفي مصطلح " التفضيل " **كما** قال به " **Kagan** " و " **Moss** " و " **Sigel** " **1963** إذ اعتبروا بأن الأسلوب المعرفي هو الطريقة المفضلة لدى الفرد في تنظيمه للمثيرات المعروضة عليه.

ويعتبر " **Heath** " **1964** من الذين أشاروا إلى مصطلح " التفضيل المعرفي " ويبين أن هناك أربعة أنماط معرفية تشكل تفضيلات لدى الأفراد في إدراكاتهم للمعلومات وهي:

3-3-1- نمط الاسترجاع: (Recall type) ويتصف هذا النمط باعتماد الفرد على تقبله للمعلومات بالرجوع إلى أسبابها، وعلاتها وكأن الفرد هنا يعتمد على المُخزنات الذاكرية وعملية استدعائها.

3-3-2- النمط الناقد: Critical Type: ويتصف هذا النمط باعتماد الفرد على التشكيك في المعلومات من ناحية كمالها وصدقها، ومنه فالفرد يفضل إصدار أحكام تقويمية على المعلومات ويجب إستخراج الأخطاء فيها، ويميل إلى التفكير النقدي.

3-3-3- نمط المبادئ Principal Type: ويتصف الفرد الذي يُفضل هذا النمط بتقبله للمعلومات لأنها واضحة، وتقدم علاقات أو قوانين معينة، وبالتالي نجد هنا الفرد يفضل المعطيات التي تكون على شكل قواعد أو تنظيمات تتسم بالترتيب والوضوح.

3-3-4- نمط التطبيقات Application Type: ويتصف هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها تؤدي أدوارا أو وظائفا، أو من حيث قيمتها الإجتماعية أو المعرفية، فهنا الفرد ينظر إلى محتوى المعطيات ومدى الإستفادة منها وإستخدامها، وبالتالي تهمه النواحي العملية في المواضيع أكثر من النواحي النظرية. **(الزيات، 2001، 118)**

3-4- القدرات المعرفية: Cognitive Abélites

* تمثل القدرات المعرفية تلك الكيفيات والمعالجات التي تتم على مستوى العقل الانساني، وهي عبارة عن مجموع الأنشطة ومكونات العمليات التي تعمل، خلال تجهيز وتناول المعلومات **Information Processing** وتمثيلها وترتبط القدرات المعرفية بوظائف ومهام محددة كإستعمالاتها في الحساب مثل القدرات العددية، أو استعمالاتها في الإدراكات الفضائية والمكانية، أو في المجالات اللفظية واللغوية، أو الفنية والموسيقية فعمليات مثل: الاحساس، والإدراك، والإنتباه، والتذكر، والتفكير

وحل المشكلات، تمثل قدرات معرفية بعضها قدرات أولية والبعض الآخر تمثل قدرات راقية عليا يتعامل بها مع المثيرات، بينما الأسلوب المعرفي هو ما يتبعه الشخص كطريقة خاصة به كأن يكون مندفعا أو متأملا أو مرنا أو مقيدا أو مستقلا. ومنه يمكن القول أننا نحتاج مثلا إلى القدرات اللفظية عند كتابه رواية في حين نحتاج إلى الأسلوب المعرفي بشكل دائم لأنه يحدد كيفية إستقبالنا للمعلومات ومعالجتها في كل المجالات الحياتية، ويمتد إلى إختياراتنا المهنية والتعليمية كما أن القدرات المعرفية أحادية القطب، بينما الأساليب المعرفية فهي ثنائية القطب، وعموما تكون الأقطاب متناقضة مثلا الإستقلال في مقابل الإعتماد. **(Inhelder, 1966, 319)**

ويمكن توضيح الفروق بين مصطلحي الأساليب المعرفية والقدرات المعرفية على النحو الآتي:

جدول رقم (03) يوضح الفروق بين مصطلحي الأساليب المعرفية والقدرات المعرفية

أوجه المقارنة	الأساليب المعرفية	القدرات المعرفية
من حيث التفسير	تفسر لنا الطريقة المميزة والمفضلة لدى الفرد في ممارسته للأنشطة المختلفة.	تفسر لنا نوع النشاط (لفظي، عددي، حركي).
من حيث القياس	تقاس بناء على درجة أو مستوى الأداء.	تقاس في ضوء كيفية الأداء من قبل الفرد.
من حيث الوظيفة	يمتد إلى سمات الشخصية وإلى التفاعلات الإجتماعية وإلى التظاهرات الإنفعالية.	ترتبط بوظائف ومهارات محددة.

4- الخصائص العامة للأساليب المعرفية:

تناولنا المقارنة بين الأساليب المعرفية والمصطلحات ذات العلاقة التي تم التطرق إليها فكرة التداخل القائم بين الأسلوب المعرفي وتلك المصطلحات المرتبطة به.

ومن زاوية أخرى فإن تقنين هذا المصطلح يكون من خلال تمثيل أهم خصائصه وميزاته التي تؤشر له ضمن المواضيع العديدة الأخرى في علم النفس المعرفي.

ونذكر في هذه الجزئية أهم الخصائص المهيكلة للأساليب المعرفية:

– تبين الأساليب المعرفية الفروق الفردية بين الأشخاص في طريقة أو كيفية ممارستهم لمعالجة المعلومات، عبر العمليات العقلية المختلفة، من انتباه وتعرف وترميز وتخزين واسترجاع، وتفكير، وحل المشكلات، في المواقف السلوكية التي يتعرضون لها، وبالتالي لا تهتم بمحتوى النشاط بل بنمط وصيغة النشاط. **(محسن، 2001، 07)**

– تتصف الأساليب المعرفية بالشمولية فهي بعد مستعرض في الشخصية يُعطي التكوين العقلي والتنظيم النفسي معا. ويمكن من خلال دراسة الأسلوب المعرفي تحديد جميع جوانب الشخصية ويمكن بإختبارات قياس الأسلوب المعرفي الكشف عن المحددات الإنفعالية والعاطفية كذلك.**(الخولي، 2002، 45)**

– تتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي لدى الأفراد، مع قابليتها للتعديل والتغيير، لكن ليس بصورة سريعة فهي تمكننا من التنبؤ بدرجة عالية من الدقة باستجابات الفرد في المواقف المختلفة، الأمر الذي يجعلها ذات فائدة توقعية كبيرة في عمليات التوجيه، والإرشاد النفسي والمهني والتربوي. **(الشرقاوي، 1992، 04)**

– تخضع الأساليب المعرفية لفكرة " الثنائية القطبية " بمعنى أن الأفراد يتوزعون على شكل المنحنى الإعتدالي على متصل يبدأ ببعد معين (كبعد الإستقلال مثلا) وينتهي ببعد آخر (كبعد الإعتماد) ولكن ليس بمفهوم الأفضلية لقطب على قطب آخر. وهذه الخاصية تجعل منها محكًا هامًا في تصنيف الأفراد. **(الزيات، 1995، 155)**

– تتصف الأساليب المعرفية بقابليتها للقياس، حيث تعتبر مفهوما فرضيًا لكن يمكن الاستدلال عليها من خلال المشاهدات السلوكية. كما يمكن إخضاعها لعملية الأجرأة باعتماد تقنيات القياس المتعددة لفظية أو أدائية للكشف عن إرتباطها بمتغيرات أخرى عديدة في الشخصية بأبعادها العاطفية والعقلية والإجتماعية. **(الخولي، 2002، 44)**

وبناءًا على هذه الخاصيات نجد أن الأساليب المعرفية تشمل المحتويات العاطفية، الوجدانية كالميل الداخلي للفرد، وتفضيلاته وإتجاهاته نحو المواضيع ،وكذلك المحتويات الذهنية التي تتعلق بالتحليل وحل المشكلات والمعالجة. كما أنها تشرح طريقة الفرد التي يُمارسها في التعرف على المواضيع أكثر مما تفسر محتوى النشاط، وهذا ما وجه اهتمام المُنظرين إلى دراسة هذه الفروق في مواقف التعلم، بهدف تحسين أساليب التعلم عند الفرد واقتراح إستراتيجيات فعالة في التحصيل لدى المتعلمين.

5- أهمية دراسة الأساليب المعرفية:

أصبح اتجاه دراسة الأسلوب المعرفي **Style Cognitive** يمثل أحد مظاهر الإهتمام المتزايد بالمجال المعرفي في المجالات السيكولوجية عموما، وقد أشار **أنور الشرقاوي** إلى أن الأساليب المعرفية هي بمثابة أسس يعتمد عليها في مجال الإدراك وفي دراسة الفروق الفردية بين الأفراد، في طرق تعاملهم مع المواقف المختلفة تربوية كانت أو مهنية أو إجتماعية. **(الشرقاوي، 2006: 281)**

ويتصف الأسلوب المعرفي بكونه التفضيلات الفردية الثابتة في التنظيم الإدراكي، والتعامل مع المثيرات في البيئة الخارجية، ويمكن الحكم عليه بالثبات النسبي لدى الفرد، لهذا نجده حاضرا في السلوكيات التي يصدرها الفرد على مستوى الأداء العقلي وكذلك الجانب الوجداني والانفعالي. وبهذا يسمح لنا بالتنبؤ بسلوك الفرد بغض النظر عن الموقف الحياتي، ولعل أهم مجال لإستثمار البحوث والدراسات حول الأساليب المعرفية هو مجال التعلم، حيث يُدرك المعلم بأن المتعلمين يختلفون في

طريقة معالجتهم للمعطيات على مستوى الجهاز العصبي، وفي إستخدامهم للعمليات العقلية المختلفة وفي حلهم المشكلات. إذ ينظر" **بينتريش Pintrich** " إلى أن التعلم قائم على الإستراتيجيات التي يعتمدها المتعلم في الإدراك وفي معالجة المعلومات. (**العبدان، 1993، 67**)

ومن منظور منحى معالجة المعلومات فإن الأساليب المعرفية هي إحدى الميكانيزمات البين ذاتية أو الداخلية التي يعالج ويجهز بها الفرد ما يرد إليه من مواد أو مواضيع، وعلى أساسها تكون إستجاباته سواء في مجال اتخاذ القرارات أو إصدار المحاكمات، أو حل المشكلات أو ممارسة الإستقرائية، ومن جهة أخرى فإن دراسة الأساليب المعرفية تقدم إجراءات تطبيقية يمكن الإفادة منها في مجال التعرف على سمات الشخصية، وكذلك في مجال الإرشاد النفسي من خلال توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم، وفق أساليب تفكيرهم وكذلك في مجال توجيه الأفراد نحو المهن والتخصصات المختلفة، وفق ما يناسب طرقهم المفضلة التي يتعاملون بها مع مواقف الحياة المختلفة.

6- النماذج المفسرة للأساليب المعرفية:

يشكل النموذج إفتراضا بحثيا حول الموضوعات وما تتضمنه من خصائص ومعالم نوعية، وكذلك ما يحصل بين عناصرها من علاقات، ويعتمد المُنظرون وضع النماذج ليقدموا بها تحليلا لمفاهيمهم ومعطياتهم النظرية.

وفي علم النفس المعرفي يُمثل منحى معالجة المعلومات أسلوبا لتوظيف فكرة " النموذج " من أجل شرح العمليات العقلية التي يمارسها الإنسان في تعامله مع المعلومات من لحظة ورودها إلى لحظة إصدار الإستجابة.

ونقدم في هذا العنصر بعض النماذج النظرية المفسرة للأساليب المعرفية:

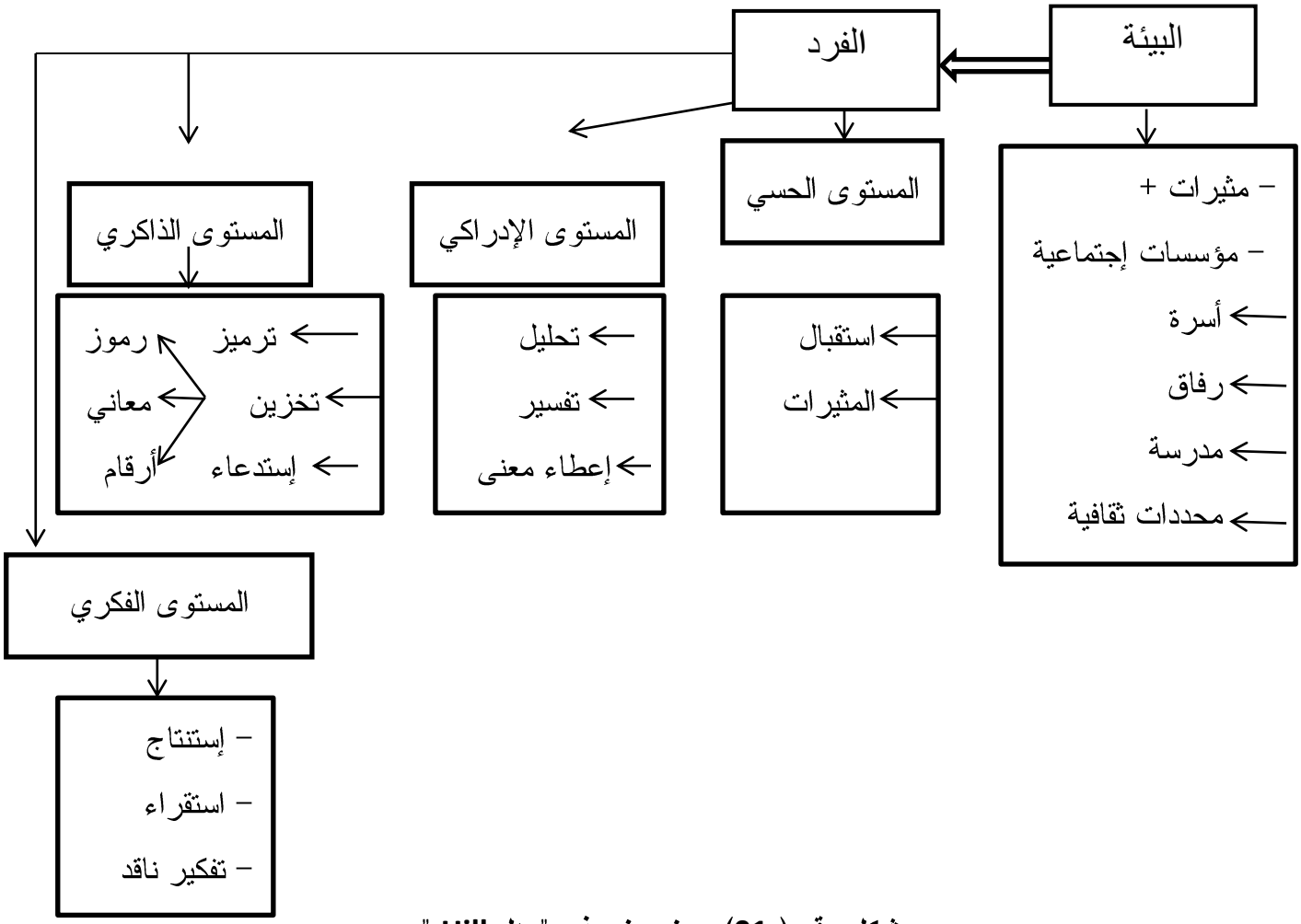
6-1- نموذج " هل Hill " 1970: يرى هذا المنظر أن الأسلوب المعرفي يتضمن المكونات الآتية:

- الرموز والمعاني والكلمات والأرقام.

- وسائل الإستنتاج والإستدلال الإستقرائي.
- وظائف الذاكرة العصبية.

المحددات الثقافية لمعنى هذه الرموز والمعاني، والكلمات، والأرقام. **(الباز، 1996، 17)**

واستوعبنا من هذا النموذج أن الأساليب المعرفية، تعمل بالموازاة مع ما تقوم به الذاكرة كفاعلية ذهنية تتأسس على الترميز والتخزين، والاستدعاء كإجراءات في التعامل مع المواضيع المُشكلة للحاضر والماضي، وكذلك نجد مهارات التفكير المعرفية، في تحديد هذا المُنظر للإستنتاج والإستقراء، وبالحديث عن الثقافة فإن ترميز الفرد، وإعطائه الدلالات للوقائع محكوم بالكيان الثقافي الذي ينتمي إليه خاصة النقل الإجتماعي من " الأنا الوالدي " ،و" جماعة الرفاق " زيادة على التقييم الشخصي الذاتي. ولخصنا هذا النموذج فيما يلي:



شكل رقم (01) يوضح نموذج " هل Hill "

6-2- نموذج " كاجان Kagan " 1974: يهتم هذا النموذج بتفسير الأساليب المعرفية من خلال دلالة الأداء في ثلاثة أنماط هي:

- **اتجاه القدرة:** ويكون محك الأداء هو معيار الحكم على الأسلوب، بمعنى مدى ملائمة الأسلوب المعرفي للأداء المطلوب.

- **اتجاه القيمة:** ويرى أن القيمة الأعظم تعطى لأحد القطبين المكونين لأي أسلوب معرفي.

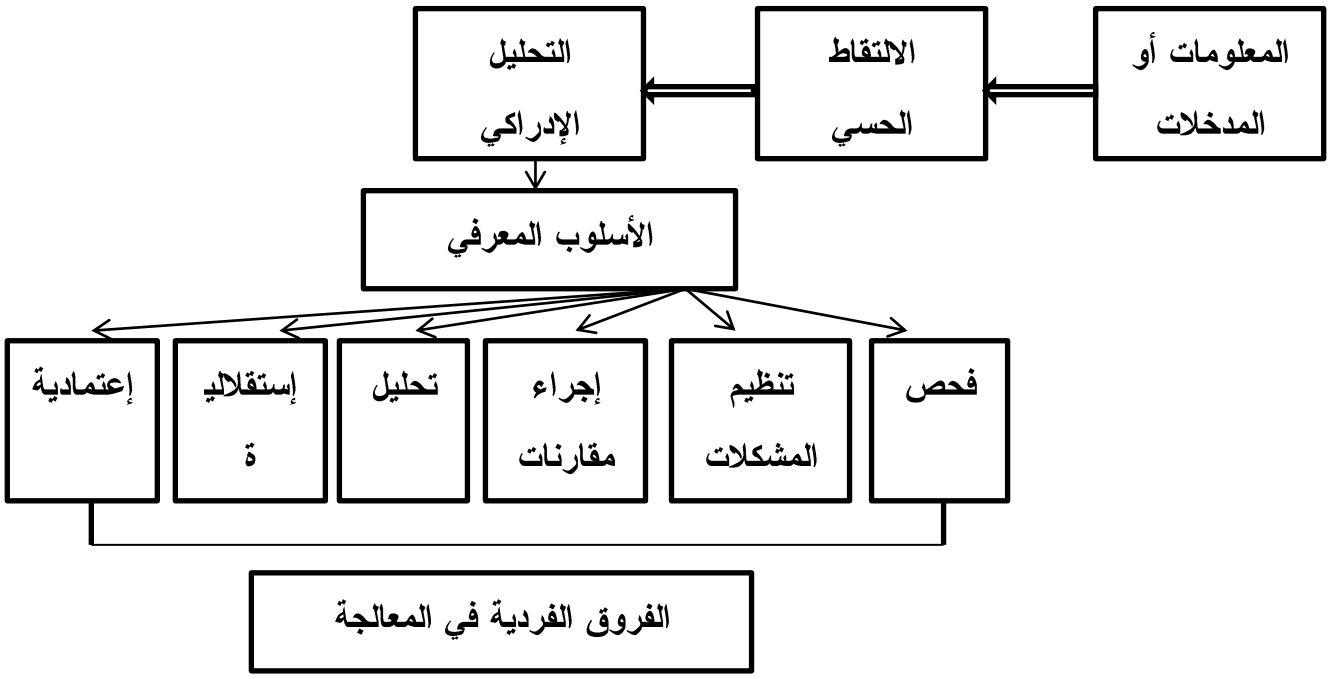
- **اتجاه محايد:** لا ينحاز إلى محك القدرة ولا إلى محك القيمة في الحكم على الأساليب المعرفية.

(منسي، 2003، 130)

وقد تبين لنا أن هذا النموذج يشرح الأسلوب المعرفي من منظور ما يستطيع الفرد إنجازه من مهماتٍ، وكذلك مدى النجاح في إستخدام الأسلوب المعرفي بما يناسب الموقف أو الحدث وأن هذا النجاح يعطى لأحد القطبين.

6-3- نموذج " ماكيني كين Mackenny Keen " 1980: يتناول هذا النموذج الأساليب المعرفية من منظور معالجة الفرد للمعلومات، وذلك بتفسير إلتقاطه للمعلومات أثناء الإتصال مع البيئة، وتنظمها والاستفادة منها، في التنبؤ بحل المشكلات أو اتخاذ القرارات، ومنه تتحدد الفروق بين الأفراد من خلال الطرق المعتمدة من قبلهم في إستقبال المعلومات وتنظيمها والإفادة منها. **(الفرماوي، 2007، 399)**

وقد بلورنا هذا النموذج كما يلي:



شكل رقم (02) يوضح تصور " ماكيني كين Mackenny Keen "

4-6 نموذج الأبعاد المعرفية " ميسك Messik 1984 ": يشير مصطلح " البعد " بمفهومه الإحصائي إلى ما يمكن قياسه من حجم أو إمتداد، ويُطلق للتعبير عن مجموعة من السمات النفسية وتتصف الأساليب المعرفية بكونها أبعاد ثنائية القطبية، وهذا يعني أن معظم وظائفها تمتد على متصل يتضمن قطبين. وقد وضع المُنظر " **ميسك Messik** " أكثر النماذج للأساليب المعرفية، كما قدم تسعة تصورات عن الأساليب المعرفية وهي:

- ترتبط الأساليب المعرفية بخصائص البناء المعرفي للفرد ككل.
- تشير الأساليب المعرفية إلى الإتساق الذاتي في العمليات المعرفية مثلا: الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات.
- تعبر الأساليب المعرفية عما يفضله الفرد معرفيا تجاه المثير وعناصره.
- تتداخل الأساليب المعرفية مع الإستراتيجيات، خاصة في مجال اتخاذ القرارات.

- تقدم الأساليب المعرفية الأنماط الفردية المُنظمة لقدرات الأفراد.
- تتضمن الأساليب المعرفية أنماط ضبط تسمح بتكيف الفرد مع بيئته المحيطة به.
- تشير الأساليب المعرفية إلى الإختلافات بين الأفراد في تفضيلهم، بعدا على بعد مثل تفضيل التأمل على الإندفاع.
- يمكن النظر إلى الأساليب المعرفية كأشكال تفضيلية في تناول المعلومات.
- تشرح الأساليب المعرفية العلاقة بين الجوانب الوجدانيَة، والجوانب المعرفية. **(الفرماوي، 1994: 77)**

6-5- نموذج " سانتو ستيفانو Santo Stifano " 1991: يوضح نموذج " **ستيفانو Stifano** " الأساليب المعرفية، من خلال مجموعة من السلوكيات وقدمها في 5 مفاهيم، واعتبرها تمثل مسارا نمائيا من السلوكات التي تميز الطفل الصغير وصولا إلى الفرد البالغ، وهذه المفاهيم هي:

- الطريقة التي يستخدم بها الفرد الصور لتمثيل وتنظيم حركة الجسم الذاتية.
- طريقة الفرد في تحليل وفحص مجال المعلومات.
- الطريقة التي يتحكم بها الفرد في مجال معين من المعلومات التي تحتوي على عناصر لها صلة وأخرى ليس لها صلة بالمهمة المطلوبة.
- الطريقة التي يحتفظ بها بالمعلومات السابقة، ومقارنتها بالمعلومات الحالية.
- الطريقة التي يصنف بها الفرد المعلومات ويصيغها مفاهيميا. **(الخطيب، 2008، 22)**

ونلاحظ أن هذه النماذج تشرح مفهوم الأساليب المعرفية، بالنظر إلى ما يمتلكه الفرد من نظام تجهيز ومعالجة المعلومات على مستوى العقل، وكذلك بالنظر إلى طبيعتها كأبعاد ثنائية القطب، ومن جهة أخرى كمحك لمعرفة الفروق الفردية بين الأشخاص، في تعاملاتهم مع المواضيع، وكذلك بإعتبارها طرقا ترتقي لدى الأفراد نمائيا.

7- تصنيفات الأساليب المعرفية:

لقد قدمت المداخل النظرية المفسرة للأساليب المعرفية عدة أنواع، لها بناءا على عملية القياس، وعلى التحليل العقلي للعمليات المعرفية وفق منحى معالجة وتجهيز المعلومات، الذي يختص به علم النفس المعرفي. وكان التصنيف الأول قد ظهر في أعمال **Witkin** وزملائه منذ 1948 ونعرض فيما يلي أهم التصنيفات:

7-1- تصنيف " بروفرمان Broverman " 1960: تناول هذا العالم أسلوبين معرفيين هما:

* السيادة التصورية في مقابل السيادة الإدراكية الحركية.

* الآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة.

حيث يقصد بالأسلوب المعرفي الأول أن هناك أفرادا يسلكون سلوكا نظريا، في أداء المهمات، وتنقصهم الكفاءة الحركية، عكس فئة تعتمد على القدرات الحركية وتنقصها القدرة التصورية، أما الأسلوب الثاني فيشير إلى قدرة الفرد على أداء المهام، من خلال المقارنة مع ما هو متوقع منه فالبعض يتسمون بالقدرة العالية، والبعض الآخر يتميزون بقدرة أقل حتى في مهام تكرارية بسيطة.**(Neisser, 1967, 29)**

7-2- تصنيف " روكيش Rokeach " 1964: قدم هذا العالم أسلوب " الدوجماطية Dogmatisme "، ويشير هذا الأسلوب إلى التفكير الجامد والمتشدد اتجاه حقيقة ما أو معرفة أو مذهب، بحيث لا يقبل الفرد الدوجماطي النقاش والتغيير حتى لو تغيرت الظروف التاريخية أو السياقات المكانية والإجتماعية، وعدم إخضاع هذه المعتقدات لفحص نقدي تحليلي يُراجع الأسس التي تقوم عليها. غير أنه لا يمكن وصف الفرد بأنه تسلطي على أساس أنه يعتنق مبادئ أو أفكار، وإنما القضية إذا كان هذا الاعتناق بنظام مفتوح أو نظام مغلق. **(Berry, 1974, 295)**

7-3- تصنيف " بيري Bieri وزملاؤه " 1966: قدم هذا الباحث وزملاؤه أسلوب " التعقيد المعرفي في مقابل التبسيط المعرفي " إذ يستخدم بعض الأفراد أبعادا ضيقة في النظر إلى الأشخاص، أو الأشياء، في حين يتعامل الآخرون في إدراكاتهم بنظرة واسعة. **(الشقيرات، 2005، 111)**

7-4- تصنيف " ميسك Messik " 1970: قدم أكثر من 19 أسلوبا معرفيا، واعتبر بعضا من الأساليب المعرفية بمثابة ضوابط معرفية كما تحدث عن أسلوب " الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي " وعن أسلوبي: " التعقيد المعرفي في مقابل التبسيط المعرفي " و" الإندفاع في مقابل التروي ". **(Messik, 1984, 303)**

7-5- تصنيف " كاجان Kagan " 1973: وميز هذا الباحث بين ثلاثة أنواع من الأساليب المعرفية هي:

- التجميع الوصفي في مقابل التجميع التحليلي.
- أسلوب الإعتماد على الإرتباطات الوظيفية.
- أسلوب التعميمات الإستدلالية في مقابل التعميمات الفئوية.

وتظهر هذه الأساليب خاصة في مهام تحليل الصور وتصنيفها وتجميعها. **(Kagan, 1973, 631)**

7-6- تصنيف " جيلفورد Guilford " 1980: قدم المُنظر " **جيلفورد Guilford** " تصنيفا للأساليب المعرفية والتي تتوافق مع نظريته في بنية العقل وأهمها:

- أسلوب البأورة في مقابل الفحص.
- أسلوب التحليل في مقابل الشمول.
- أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي.
- أسلوب مدى التكافؤ.
- أسلوب التسوية في مقابل الإبراز.

- أسلوب المخاطرة في مقابل الإحجام. **(الشرقاوي، 1992، 196)**

إن هذه التصنيفات المذكورة المتعددة ساعدت في إحصاء الأساليب المعرفية التي يستخدمها الأفراد في معالجتهم للمعلومات، في المواقف المختلفة والتي تم وضعها في تصنيف عام حظي باتفاق عديد المنظرين نعرضه فيما يلي:

7-7- أسلوب " الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي

" **(Dependence- Independence Field perception Cognitive style)**: يشير هذا الأسلوب إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف وعناصره، إما بطريقة كلية شمولية يهمل فيها الأجزاء، فيكون غير قادر على التعامل مع المثيرات، بصورة منعزلة، ويواجه صعوبة في فصل الصورة عن الخلفية، ويكون إدراكه للأجزاء مبهما وغامضا، وإما يكون إدراكه بطريقة تحليلية بحيث يعزل الجزء عن المجال ككل، ويفصل العناصر عن تنظيمها الشامل. **(الأحمد، 2001، 08)**

7-8- أسلوب التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي: (Simplicity Versus Complexisive): يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير، ما يحيط بهم من مدركات، فالفرد المتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل بسهولة مع المعلومات الحسية العيانية أكثر من الرموز والمجردات، في حين أن الفرد المعتمد على التعقيد المعرفي يميل أكثر إلى المعالجات التجريدية والتحليلية، والتي يستخدم فيها المهارات الفكرية من إستاج ومقارنة ومحاكمة عملية.**(الأحمد، 2001، 77)**

7-9- أسلوب المخاطرة في مقابل الحذر (Risk Taking Versus Cautiousness):

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في سمة الثقة بالنفس، حيث نجد أفرادا يميلون إلى المغامرة وتحدي المجهول، وإقتناص الفرص وتقبل المواجهة ويتميزون بالمخاطرة في إتخاذ القرار،

رغم أن النتائج قد تكون غير متوقعة، في حين أن هناك أفرادا يتميزون بالحذر ويتجنبون المغامرة ويكونون دائما في حاجة إلى ضمانات مسبقة قبل الإقدام على الموقف. **(العتوم، 2004، 85)**

7-10- أسلوب الإندفاع في مقابل التأمل (التروي) (Impulsivity Versus Reflectivity): يتعلق هذا الأسلوب باستجابة الأفراد وتعاملاتهم مع البدائل المتوفرة، حيث يميل الشخص المندفع إلى تقديم إستجابات متسرعة، مما يجعله عرضة للوقوع في الخطأ لأنه لم يتناول بدقة البدائل المؤدية إلى حل الموقف، في حين يرغب الشخص المتأمل في فحص المعطيات المُتاحة في الموقف، وأخذ الوقت والتحقق قبل إصدار الإستجابات، مما يقلل لديه من احتمالية الوقوع في الخطأ، كما يُظهر مهارات نقدية وتأملية على مستوى تفكيره. **(الخولي، 2002، 199)**

7-11- أسلوب تحمل الغموض أو الخبرات غير المألوفة في مقابل عدم التحمل (Tolerance For Ambiguous Or Unrealistic Experience): يشرح هذا الأسلوب القدرة المتوفرة لدى بعض الأفراد على التحكم في المواقف والأحداث الغريبة، وغير المألوفة لديهم، والأفكار الغامضة والمتناقضة التي ترد إليهم، في حين هناك صنف من الأفراد لا يمتلكون هذه القدرة حيث يفضلون التعامل مع المواقف المألوفة والتقليدية، والشائعة التي تخلو من اللبس والغموض. **(الطهراوي، 1997، 73)**

7-12- أسلوب التسوية في مقابل الإبراز (Leveling Versus Shouling): يتعلق هذا الأسلوب بالإختلافات الواقعة بين الأفراد في مقدرتهم على التعامل مع الصيغ المخزنة في الذاكرة ودمج المثيرات الجديدة مع القديمة، حيث أن نمطا من الأفراد يُظهرون صعوبة في الاستدعاء، من المستودع الذاكري، ويتعاملون مع المعلومات الراهنة دون البحث في الخبرات الماضية، ولا يعقدون أوجه الشبه وأوجه الإختلاف في المعطيات المخزنة، في حين نجد أن نمطا آخر من الأفراد يبرزون الإختلافات

بسهولة بين المخزون والمعلومات الجديدة ويربطون بينها، ويكونون أقل عرضة للتشتت وبالتالي تسهل عندهم سيرورة الإستدعاء. **(الخولي، 2002، 65)**

7-13- أسلوب التمايز التصوري (المفاهيمي) (Conceptual Differentiation): يُعنى هذا الأسلوب بالطريقة التي يتبعها الفرد في تصنيف أبعاد التشابه والإختلاف المُدركة للمثيرات التي يتعرض لها، وكذلك الطريقة التي يتبعها في تكوين المفاهيم، فإما يعتمد على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، أو يستند إلى تحليل الخصائص الظاهرية للمثيرات، أو يهتم بإستنتاج مستويات العلاقات بين المثيرات وإستنباطها.

7-14- البأورة مقابل الفحص (Focus Or Testing): يتناول هذا الأسلوب الإختلافات بين الأفراد في سعة الإنتباه، وعملية التركيز مما يؤثر على مدى وضوح الخبرات بالنسبة لهم، فهناك فئة يمكنها توجيه الشعور بشكل فعال وتمر إلى الفحص ،والتمعن والتحقق، من كل عناصر المجال، في حين أن هناك فئة أخرى يركزون على عدد محدود من عناصر المجال ولا تنال التفاصيل إهتماما كبيرا منهم.

7-15- الإنطلاق مقابل التقييد (Start Or Observance): يشرح هذا الأسلوب كيف أن بعض الأفراد يُظهرون ميلا إلى تصنيف المعطيات، ومواقف الحياة تصنيفا مطلقا وشموليا، ويرغبون في التعامل مع المثيرات المتعددة وحتى المثيرات المتناقضة يمكنهم التكيف معها، وحلها سواء كان الموقف إجتماعيا أو تعليميا أو مهنيا أو عاطفيا، وهؤلاء هم المنطلقون، في حين أن فئة أخرى من الأفراد يميلون إلى التعامل مع المثيرات بصورة ضيقة، ولا يتحملون المواقف المتناقضة وهؤلاء هم المقيدون. **(العتوم، 2004، 113)**

7-16- التزمت مقابل المرونة (Committed To Flexibility): يهتم هذا الأسلوب بالفروق الحاصلة بين الأفراد في مقدرتهم على فصل المعطيات المشتتة للانتباه، وعزلها عن المواد الأساسية

المهمة وإستبعاد أثرها السلبي على عملية الإدراك والمعالجة، وهؤلاء يتميزون بدرجة من الضبط والمرونة والقابلية للانتقال بين البدائل الموضوعة، في حين نجد بعض الأفراد يتقيدون بكل العناصر المهمة وغير المهمة، بحيث لا يستطيعون العزل أو إستبعاد المشتتات مما يجعل مخرجاتهم السلوكية تتأثر بالتداخل، والتناقض الموجود بين المثيرات.

7-17- أسلوب السيادة التصويرية في مقابل السيادة الإدراكية الحركية: يشرح هذا الأسلوب الطريقة المميزة لدى بعض الأفراد في تفضيل التعامل مع المواقف بإستجابات نظرية تصورية ولا يُنجزون بشكل جديد في المهام الجسدية الحركية، في حين نجد أفرادا يميلون إلى الإستجابات الحركية والتي تتطلب مهارات يدوية أكثر من التعامل، مع المواقف التنظيرية والذهنية.(**Nathalie Et Serge, 2004, 162**)

7-18- أسلوب التوافق المعرفي في مقابل التجديد (Adaptation Versus Innovation): يشير هذا الأسلوب إلى الطريقة المفضلة لدى الأفراد في حلّهم للمشكلات، وبالتالي نجد فئتين: فئة تميل إلى تقديم حلول تتفق مع الجماعة كمرجعية، وتتوافق مع قواعدها وتسايرها في مبادئها، في حين أن هناك فئة تتميز بالميل إلى تقديم حلول جديدة وتغيير ما هو موجود، وإعادة تنظيم وبناء المشكلة وفق توجهاتهم الفكرية. (**عدس، 1991، 165**)

ثانيا – الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ":

1- مقاربة تاريخية لدراسة أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي "

لقد وثّق المُنظر الأمريكي " **ويتكين Witkin** " في كتابه " الشخصية من خلال الإدراك " المعلومات الأولى عن أسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي وقد نشره عام 1954.

(الشرقاوي، 1988، 03)

غير أن الإهتمام بهذا الأسلوب المعرفي يمتد إلى الإهتمام بدراسة الإدراك وبذلك قسمنا تاريخية دراسة هذا الأسلوب إلى المحاور الآتية:

1-1- الإتجاه الاستبطاني: هنا نجد المحاولات الأولى لمؤسس المدرسة البنائية " **فونت Wundt** " في ألمانيا، أين إعتمد منهج الإستبطان في دراسة الخبرة الشعورية بتحليلها إلى عناصرها من إحساس، وإدراك، وقد إستخدم منهج التأمل الذاتي القائم على التقرير الذاتي للمفحوص، لما يُخبره ويعيشه من مشاعر أثناء تفاعله مع المثيرات. غير أن هذا المنهج سرعان ما أظهر نقائص متعددة فهو يفتقر إلى الموضوعية، وضعيف الحجة، ويعتمد بدرجة كبيرة على اللغة اللفظية في الوصف، مما وجّه العلماء إلى ضرورة تدعيمه بالقياس، وهنا إعتمد الأمريكي " **جيمس ماكين كاتل Kattel** " على قياس زمن الرجع (الزمن اللازم لأداء العمليات العقلية) بعد تعرض الفرد للمثيرات وهذا ما أدى إلى توسيع حركة قياس العمليات العقلية من ضمنها الإدراك. **(الطوبل، 1999، 205)**

1-2- الإتجاه التجريبي: تبنى السيكولوجي الأمريكي " **وليم جيمس W. James** " مؤسس المنحى الوظيفي الملاحظة العلمية والمواقف التجريبية في دراسة عمل العقل، وذلك بالتركيز على الإدراك البصري والذاكرة البصرية. وقام بإثراء هذا التوجه العالم الألماني " **إبنجهاوس Ebbinghos** " ببحوثه حول الذاكرة والإدراك السمعيين والبصريين، وذلك بإخضاع المفحوصين إلى مجموعة من المثيرات المرئية كالأشكال والصور، والمثيرات المسموعة كالأصوات والمقاطع الموسيقية.

(القاسم، 2001، 27)

1-3- إسهامات مدرسة الصيغة الكلية " جيشطلت Gestalt ": تعتبر التقارير التجريبية لجماعة "**الجيشطلت Gestalt** " الألمانية حول الإدراك من أهم المصادر العلمية لفهم قدرة الفرد على التمثيل الداخلي للعناصر المُلتقطة حسيّا. وإنطلقت مدرسة " **جبشطلت** " من مبدأ الكل والتنظيم الإدراكي كمهارة فطرية يمارسها الفرد من أجل الوصول إلى المعنى، أو حل المشكلات. وقد برهن كل من "

ليفين Livin وكوفكا Koveka وكوهل Kohler " على أن الفرد يُحقق الإدراك الجيد من خلال تضمينه العناصر، أو القسمات في قالب، أو صيغة كلية أو نمط، وهنا تبرز الإختلافات البين فردية حيث يُظهر بعض الأفراد قدرة على فصل الأجزاء عن الخلفية بدقة. وهناك من لا يملكون القدرة على عزل الأشكال عن سياقها الكلي، كما أن هذه النظرية تؤسس للمحددات الأساسية لعملية الإدراك، بوضع مجموعة من القوانين الموضوعية أهمها قانون الشكل والأرضية، الذي ينص على فكرة أن الإدراك مشروط بالقدرة على تضمين الأجزاء والحيز الذي يحويها، وتُقر الجبشطلت بأن عقل الإنسان في بحث مستمر عن تنظيم بديل للموضوعات الخارجية وهذا يتم عبر عملية التحليل الإدراكي.

(Solso, 1990, 140)

1-4- إسهامات المُنظر " ويتكين Witkin": ركز هذا العالم الأمريكي في أبحاثه الأولى على إدراك الأفراد للمجال أو الحيز البصري، وذلك بتصميم مواقف إختبارية أدائية ينشط فيها الأفراد على مهام مختلفة، تظهر مقدرتهم على الوصول، إلى الإدراك الصحيح عندما يتجاهلون السياقات المتداخلة.

وقد تساءل لماذا يتمكن الأفراد من النجاح في تحديد وضع التعامد بسرعة ودقة فيما يفشل البعض الآخر؟ وتوصل إلى أن هناك فروق فردية لدى المبحوثين بحيث يصل البعض إلى عزل المعلومات عن سياقها، وأطلق عليهم بأنهم مستقلون عن المجال الإدراكي **Field Independent** في حين يواجه البعض الآخر صعوبة في عزل فقرات المعلومات عن خلفيتها، وأطلق عليهم بأنهم معتمدون إدراكيا على المجال **Field Dependent** ،كما أن المستقلين يستخدمون بعض الوظائف الجسمية الفيزيزلوجية المسؤولة عن الأحاسيس الحركية، وتأثير الجاذبية على الجسم كمرجع يعتمدون عليه في عملية الإدراك، وفي المقابل فإن المعتمدين يميلون إلى الخضوع لسيطرة عناصر المجال البصري كمرجع في إدراك التعامد أو التوجه الفضائي. **(الخولي، 2002، 72)**

وإستنتج بأن هذه الفروق الفردية كانت ثابتة نسبيا من خلال أداء الأفراد على الإختبارات المختلفة، وتوصل بأن هذه الطريقة المفضلة لدى الأفراد في كونهم مستقلين عن المجال أو معتمدين عليه ترتبط بخصائصهم النمائية، وتكوينهم النفسي، وأصبح يعتمد مفهوم " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " وأقرّ بأنه مهم في التعرف على الكثير من الأبعاد المعرفية والعاطفية ومفاهيم الذات والجسم. **(الفرماوي، 1994، 89)**

وبالموازاة مع بحوث المُنظر " **ويتكين Witkin** " تطور الإهتمام بعملية الإدراك وبالخصوص بالمحددات الداخلية للفرد، وأثرها في هذه الفاعلية الذهنية، وتوالت الدراسات حول الإدراك والشخصية كما هو الحال في دراسة " **برونر و كريش Bruner And Krech** ". **(الفرماوي، 1994، 69)**

وبناءا على التساؤلات التي طرحها " **ويتكين Witkin** " حول الفروق الفردية في سهولة أو صعوبة عزل المُدرك عن المجال الإدراكي لدى الأفراد، توجهت الدراسات إلى البحث في القدرة على مقاومة تضمين السياق الذي يحتوي على المجال الإدراكي، وتلخصت هذه الدراسات في موضوعين:

– تمحور الموضوع الأول حول دراسة العلاقة بين القدرة على مقاومة التضمين في الإدراك والقدرة على مقاومة التضمين في الوظيفة العقلية، بينما إهتم الموضوع الثاني بدراسة العلاقة بين القدرة على مقاومة التضمين في الإدراك، والقدرة البنائية.

وعلى ضوء هذه الدراسات تم تبني مصطلح الفرد التحليلي مقابل الفرد الشمولي، حيث أن ذوي الإتجاه التحليلي يمكنهم رؤية الجزء المعزول عن السياق بالتمثيل الرمزي، ويميلون إلى تنظيم المجال الذي ينقصه الإنسجام، في حين أن ذوي الإتجاه الشمولي يجدون صعوبة في التعامل مع السياق بالقدرة الترميزية ويميلون إلى إدراك العناصر متضمنة، في أرضية أو خلفية المجال.

(الشرقاوي، 1988، 71)

وإنطلاقا من هذه التضمينات أسس " **ويتكين Witkin** " لمفهوم قدرة التمايز لدى الأفراد ليعبر بها عن القدرة على الإستقلالية الإدراكية أو عدمها وذلك بهدف إحتواء الفروق الفردية في التعامل مع الجزء والسياق.

1-5- المباحث النظرية حول مفهوم التمايز النفسي:

تم إستعارة مفهوم التمايز النفسي من مجاله الأصلي في علوم الأحياء، إذ يشير إلى التغيرات التي تطرأ على نمو الكائنات الحية بصفة عامة، ونمو الخلية خاصة، حيث تمر بعمليات الإنقسام والإنعزال، والتخصص بحيث تحقق هذه المراحل الفسيولوجية نوعا من التمايز لدى الكائن الحي ليتكيف مع بيئته ومع دوره. **(الطهراوي، 1997، 45)**.

ورغم أن الأسبقية في إبراز العلاقة بين التمايز النفسي، والأساليب المعرفية ترجع إلى المُنظر " **ويتكين Witkin** " إلا أن هناك العديد من المناحي النظرية، التي ساهمت في تفعيل هذا المفهوم بعد اشتقاقه من العلوم البيولوجية، وأكّدت أعمال " **ويتكين Witkin** " أن قدرة الأفراد على التمايز النفسي تظهر في 3 أبعاد رئيسية لها علاقة بجميع جوانب الشخصية وتتمثل في:

1-5-1- بعد فصل الوظائف النفسية Segregation Of Psychological Function:

ويتضمن هذا البعد مؤشرات وضوح الجسم لدى الفرد، وتخصص الميكانيزمات الدفاعية كوظائف نفسية، حيث يُظهر المستقلون عن المجال مفهوما واضحا لأجسامهم ويُوظفون آليات دفاعية مرنة مثل: الإسقاط ويشير كل من العالمين " **برلمان وجولمان Berlman , Golman 1990** " أن المستقلين إدراكيا يُوظفون أساليب دفاعية فكرية، بينما المعتمدون مجاليا فإنهم يستخدمون حيل دفاعية أقل تخصصية مثل: الإنكار والكبت وعدم مواجهة الواقع. **(الفرماوي، 1994، 54)**

وإستنتجنا بالتالي أهمية ميكانيزمات الدفاع في تحديد ما يُخبره الفرد، من معطيات ضمن السياق وبالتالي فإن الإسقاط مثلاً يجعل الفرد المستقل مجاليا، يركز على ذاته ويوظف الإستحواذ

الذهني وإنتقائية العناصر، التي تكون ذات علاقة أو مفيدة، والتي لا تكون مقنعة أو مهمة. في حين أن المعتمد مجاليا يركز على ما هو موجود خارج ذاته، ويُقاوم أكثر ما يصدر عن داخله، وبالتالي يصعب عليه مراقبة الملامح المهمة، وفصلها عن بقية ما يتكون منه الحيز.

1-5-2- بُعد فصل الوظائف العصبية والبدنية Segregation Of Neuron Physical:

يشرح هذا البعد الفروق بين المعتمدين مجاليا، والمستقلين في سيادة أحد نصفي الكرة المخية، على إعتبار أن لحاء المخ هو مركز الفصل في كل من الوظائف المتخصصة العصبية، والفيزيولوجية لنصفي كرة المخ، وعليه فإن الفرد الأكثر تمايزا يُظهر تخصصا في المهام العصبية، مقارنة بالفرد الأقل تمايزا، فأداء المستقلين مجاليا أفضل في أحد نصفي كرة المخ عنه، بالنسبة للنصف الآخر في مهام معينة. وتوجد أدلة بحثية تؤكد أن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، يكونون مستقلين بدرجة أعلى من الذين يستخدمون اليد اليسرى. **(الخولي، 2002، 75)**

1-5-3- بُعد الفصل بين الذات واللاذات Segregation Of Self-nonself :

يشير هذا البعد إلى أن الفروق الفردية في درجة التمايز النفسي تتحدد بالمرجعيات التي يستند إليها الفرد، المرجعية الذاتية أم الخارجية، حيث أن الفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي، يمكنه عزل ذاته عن الذوات الأخرى وأكثر من ذلك، يمتد إلى ممارسة إدراك واضح لإمكاناته الذاتية، بحيث يستقل عن الآخرين إجتماعيا بحيث يعزو إلى نفسه كل قراراته ناجحة أو فاشلة، ويمكنه كذلك الوعي بعواطفه ورغباته الخاصة. في حين أن الفرد الذي تضعف لديه درجة التمايز النفسي لا يمكنه عزل ذاته عن الذوات الأخرى ويعتمد بدرجة كبيرة على آراء الآخرين في تحديد أهدافه، أو توجهاته بحيث يدرك بدرجة منخفضة مرجعه الداخلي. **(أبو حطب، 1990، 314)**

وعلى أساس هذه الأبعاد يتضح أن هناك مباحث عديدة أسهمت في ظهور فكرة التمايز النفسي وقد هيكلْنَا هذه المناحي في العرض الآتي:

جدول رقم (04) يوضح المناحي النظرية المساهمة في ظهور فكرة التمايز النفسي

إسم المنحى	أهم تضميناتها حول فكرة التمايز النفسي
المنحى الدينامي (نظرية التحليل النفسي)	أسس له المُنظر " **فرويد Freud** " بحيث يربط التمايز النفسي بالسيرورة الطاقوية داخل الجهاز النفسي، أين يتشكل الأنا بعد إنقسامه عن الهو، بعد وعي الطفل بذاته وجسمه كموضوع منفصل، عن الموضوع الإعاشي بالنسبة له " الأم ". وبالتالي يُصبح الأنا هو الوسيط بين المطالب النزوية للهو، وبين المحددات الإجتماعية حيث يؤدي وظيفة المراقبة النفسية، وبالتالي ينمو التمايز لدى الطفل بنمو وإستقلالية الأنا.
المنحى الجشطالتي (نظرية المجال،	أسس له المُنظر " **ليفين Lwin** " حيث يربط التمايز النفسي بقدرة الفرد على ممارسة الإدراك والتفسير وإعطاء المعاني للمواضيع الحسية المُتضمّنَة في
الكل، الصيغة)	المجال بدرجة متقنة من الوعي والمثابرة والإرادة، خاصة في عملية إعادة تنظيم السياق ومواجهة المواد الغامضة.
المنحى الإجتماعي (نظرية التعلم بالملاحظة)	أسس له المُنظر " **باندورا Bandura** " حيث يعتبر القدرة على التمايز والإستقلالية كسلوك متعلم عن طريق ملاحظة الطفل ومحاكاته للنماذج الإجتماعية، ولعل الوالدين يعتبران أهم النماذج المعززة على نمو التمايز النفسي وإدراك الذات لدى الطفل من خلال ما يصدر عنهم من تلميحات لفظية أو مظاهر خارجية تجاه الطفل، يعمل هذا الأخير على ترميزها ذهنيا.
	أسس له المُنظر " **بياجيه Piaget** " حيث يتحدث عن إرتقاء تفكير الطفل من البناءات المعرفية البسيطة المتمركزة على الفعل، والحركة إلى البناءات

المنحى المعرفي (نظرية الارتقاء المعرفي)	المعقدة المتمركزة على الرمزية والتجريد، كما أن الطفل يمر من مرحلة التفكير الأنوي المتمركز حول الذات، إلى التفكير المنفتح على الآخرين وبالتالي يتحقق التمايز النفسي لدى الطفل بمروره بعدة تمثلات ومواءمات تجاه المواضيع الخارجية سواء كانت مادية أو إجتماعية، حيث يشير التمثيل إلى الاستدخال والإستيعاب الذهني، في حين تشير المواءمة إلى توظيف التمثلات في مواقف جديدة كميكانيزمات لتحقيق التكيف مع الحيز أو المجال.

2- الخريطة المعرفية للإدراك:

إهتم المعرفيون بالعملية الإدراكية لأنها تطرح قضية رئيسة تتمثل في العلاقة بين المنبهات الطبيعية والأحداث النفسية، على إعتبار أن ما نعرفه من خلال حواسنا يشكل معرفية أولية، بينما ما نفعله تجاه هذه الإحساسات من تغيير وإضفاء المعاني هو المعرفة العليا الحقيقية.

ويمكننا تعريف الإدراك بأنه: عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن المواضيع والمنبهات إلى تمثيلات عقلية، ويجمع الإدراك بين الخبرة الحسية وتكوين المعنى.

إن عملية التفسير الإدراكي هي بداية إنتاج المعلومات الرمزية التي تساعد على ممارسة العمليات العقلية العليا بدءًا من التخزين الذاكري، إلى إنتاج الصور الذهنية وإلى عملية التفكير.

ويمثل الإدراك نقطة الإلتقاء بين التغيرات الفيزيقية والخبرة النفسية، إذ يؤسس لشعور الفرد ووعيه بالحالة أو الشيء أو الحركة.

ولدراسة الإدراك إستند المعرفيون إلى خرائط تدفق المعلومات (**Flow Charts**) التي يتم فيها تصور تمثيلات للمراحل الفرضية التي تمر بها المعطيات من لحظة إستقبالها ،إلى لحظة إستصدار الإستجابة، ويتحقق هذا من خلال وضع نماذج مفسرة لنظام تجهيز ومعالجة الإنسان

للمعلومات، وقد انبثقت هذه النماذج عن الإستنتاجات المتوصل إليها من المشاهدات التجريبية والقياسات المختلفة.

2-1- تحليل عملية الإدراك: بالرجوع إلى منحى معالجة وتجهيز المعلومات الذي يحلل كل عملية عقلية إلى مراحلها وأنشطتها، والإجراءات المتضمّنة فيها، فإن العملية الإدراكية تعتمد على:

2-1-1- العملية الحسية: التي تتضمن الإلتقاط الحسي للطاقات الصادرة من المنبهات المختلفة في شكل إشارات تنطبع على المستقبلات الحسية (عين، أذن، أنف، لسان، جلد) مما يقود إلى تأثر العضو الحسي عن طريق تنشيط الخلايا العصبية، وهنا يتم التحويل العضوي الوظيفي للإشارات الفيزيائية إلى إشارات فيزيولوجية، تقوم الأعصاب بتوصيلها إلى مراكز الحس في قشرة المخ. حيث يصل الفرد إلى مرحلة الأثر النفسي عندما ينعكس ذلك التغيير العضوي الوظيفي على شعوره ووعيه فيُخبر ما يحدث له أو ما يحدث حوله، وتتفاعل هذه العملية الأولى في الإدراك مع الذاكرة الحسية التي تتمثل في تلك المخازن المُبكرة التي يرتبط عملها بالآلية الحسية، حيث تبقى الإنطباعات وتستمر وتكون قابلة للإتاحة فترة بالغة القصر، حددتها القياسات التجريبية بـــ " ربع ثانية ".

(سولسو، 1996، 123)

وتتلاشى منها المعطيات إذا لم يُثابر الفرد للانتباه إليها، وحسب المشاهدات المخبرية فإن أكثر المخازن الحسية تكون على مستوى حاستي البصر والسمع، حيث يقدم لنا المُنظر الأمريكي " **Neisser 1967** " الذاكرة الأيقونية حيث تنطبع الملامح المتعلقة بالإحساس البصري، والذاكرة الصدوية، حيث تنطبع الملامح المتعلقة بالإحساس السمعي. وتتمثل أهميتها بالنسبة لعملية الإدراك في كونها تساعد الفرد على فحص الأحداث، والتأكد من السياق وإستخلاص المعلومات القوية والمقنعة، رغم ظرفها القصير جدا.

2-1-2- العملية الرمزية: في هذا المستوى من المعالجة لا يتم التعامل مع المنبهات الخام على أنها فارغة، وإنما يتم تشكيل الصور الذهنية، وتكوين المعاني كخبرة شعورية بتحويل وإختزال المواضيع الأصلية إلى رموز، بدائل، ونماذج عقلية.

ويشير الترميز إلى عملية عصبية ذات محددات نفسية وإجتماعية، ويعتمد الترميز لدى الإنسان على الشفرات البصرية التي تحلل الموضوع إلى شكله ثم الشفرات السمعية المرتبطة، بإسم الموضوع أو صوته ثم الشفرات الدلالية التي تتعلق بمعنى الموضوع أو المثير.

2-1-3- العملية الإنفعالية: في هذا المستوى من المعالجة يتأسس الشعور للفرد بالمواضيع الموجودة في حيز وعيه، وتلك التي تقع على ساحة ما قبل الوعي، حيث يسهل إسترجاعها ونفاذها إلى ساحة الوعي، ويترافق الوعي بمعاش وجداني مُشبع أو محبط بحسب المواقف، التي يعيشها الفرد، مواقف سارة أو محزنة.

2-2- محددات العملية الإدراكية:

يخضع التفسير الإدراكي الذي يمارسه الفرد مع المواضيع الحسية إلى عوامل كثيرة ومتفاعلة، بعضها يتعلق بخصائص الفرد الشخصية، والبعض الآخر يتعلق بخصائص الموضوع أو المجال، غير أن المحددات الشخصية تحتل مكانة هامة، فهي التي على أساسها يتم تنظيم أو إعادة بناء الموضوع أو المجال الخارجي، وتعتبر إسهامات مدرسة الجيشطلت في تحديد القوانين الموضوعية للإدراك، أهم مصدر علمي يوضح هذه الفكرة التي مؤادها أن الإدراك هو تفاعلية بين خصائص الأنا وخصائص الموضوع.**(رصاص، 1987، 401)**

ولقد بلورنا محددات الإدراك في المخطط الآتي:

مخطط رقم (03) يبين عوامل ومحددات عملية الإدراك

وبالتالي فإن الإدراك عملية نرجسية قصدية لدى الفرد يفسر بها المعطيات، بناءا على فهمه الذاتي واللحظي (معطى الزمن)، إذ لا وجود للإدراك الموضوعي خارج حدود وعي الفرد، وهو عملية ديناميكية تتزايد وتتغير وتتطور بالخبرات التي يتعرض لها الفرد، وليس عملية ستاتيكية ثابتة، ومنه فإن الإدراك يتأثر بسن الفرد وجنسه واستدخالاته الأولى، بناءا على علاقته مع الوالدين، والقيم

والإتجاهات التي يحملها. كما أن عقلنا يميل إلى التنظيم الإدراكي للموضوعات في المجال وعليه حتى يسهل الإدراك لا بد من الإختلاف بين المثير وسياقه، وعرض المثيرات المتشابهة والقريبة معا، ووضع الفرد في مشكلات ليمارس قانون الإغلاق (الوصول إلى الكل) وهذا خاصة في العملية التعليمية لتشجيع الدافعية المعرفية لدى المتعلم.

2-3- نموذج الإدراك في منحى معالجة المعلومات:

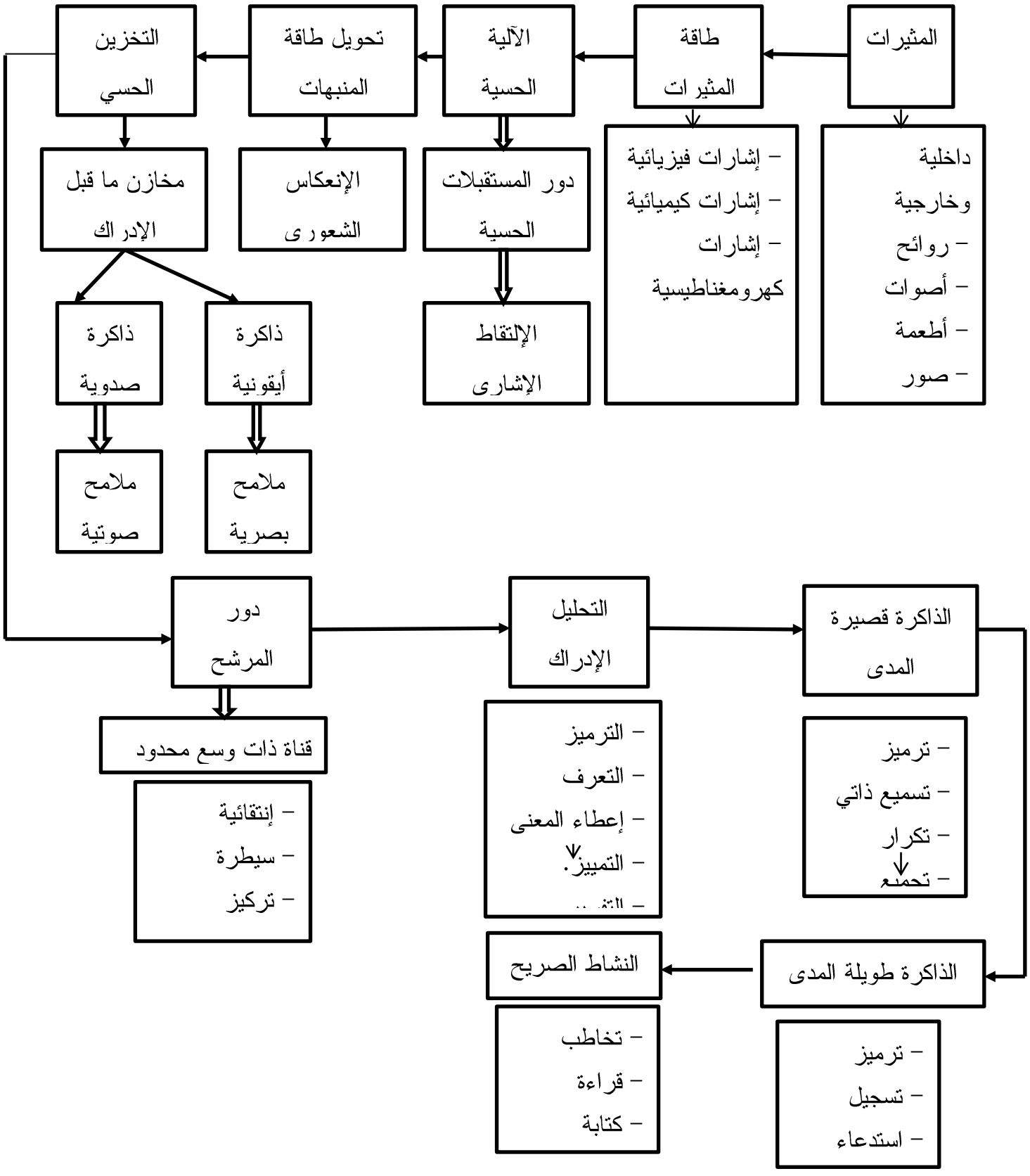
ينشط الإدراك ضمن دورة متجددة من المعالجة الذهنية التي يمارسها الإنسان الذي يتنبّه حسيًّا، ويحول الإشارات إلى طاقة عصبية يحفظها للحظات، في المخزن الحسي ثم يعرضها للترميز والتخزين والتحويل. غير أن نشاط الإدراك محكوم بوسع المعالجة لدى الإنسان على إعتبار أن عدد المنبهات في العالم الطبيعي يفوق الإمكانات التفسيرية لدى الفرد.

لهذا فإن الإنتباه كعملية استحواذ عقلي شعوري على مثيرات معينة وإهمال مثيرات أخرى، يلعب دورا كبيرا في خريطة الإدراك، لهذا يتصف عقل الإنسان بمؤشرات الإنتقائية والسيطرة والبأورة، والتركيز والقدرة على عزل المعطيات غير المهمة، وإبقاء المعطيات المهمة ضمن حيز الوعي لتحظى بفعالية المعالجة.

وتخضع عملية الترشيح هي الأخرى لمحددات الفرد، والمحددات المتعلقة بالمجال حيث تكون هناك إشارات قوية تمر إلى التحليل الإدراكي، وإشارات أخرى يتم إضعافها، والأمر وقف على إهتمامات وحاجات وسن وجنس الشخص المُلاحظ، وكذلك شدة أو قوة أو حركة، أو حداثة المثير.

وبالتالي فإن الإدراك يتحدد كذلك في الخريطة المعرفية للفرد، بنشاط المُرشح وقوته ويشير المرشح **(Filtre)** إلى ذلك المختنق ما بين الإحساس والإدراك، أين يتم إختيار المثيرات وإرسالها لتخضع لمزيد من المعالجة إلى الإدراك والذاكرة.

ولقد ضمّنا عملية الإدراك ومراحلها في الخريطة المعرفية الآتية:

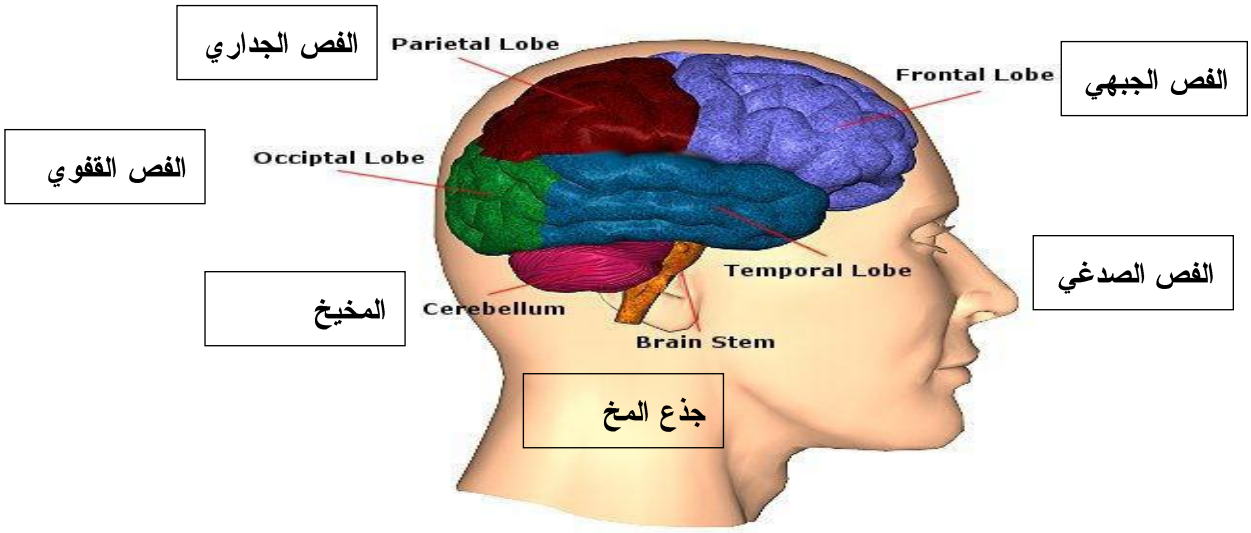


مخطط رقم (04) يبين خريطة معرفية لعملية الإدراك

ويعتبر المخ هو عضو النشاط النفسي بنصفية الكرويين **Tow – Hemispheres** حيث أن لكل منهما نمطا إدراكيا معرفيا يتميز به عن الآخر من حيث نظام البرمجة، ونوع محتوى المعلومات، ولكن هناك تكامل وظيفي بينهما في عمليات الإدراك، والتخيل، والوعي، والتذكر.

وفي الشكل الآتي يتضح لنا أن المراكز التفسيرية الإدراكية تقع على مستوى الفص الجبهي فهو مسؤول عن التفسير، والكلام، والسلوك الإنفعالي، والتفكير، وحل المشكلات، وتكوين المخططات المعرفية في موقف التعلم، كما أن الفص الجداري له دور في إستقبال المعلومات الحسية، والقيام بتشغيلها لإعطاء إدراك جيد للعالم حولنا ، على مستوى الفص الصدغي تقع الإدراكات السمعية والبصرية، وعلى مستوى الفص القفوي تقع منطقة الإحساسات والإدراكات البصرية.

وبالتالي فإن الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " ينبثق عن طريقة الفرد في ممارسته لوظيفة الإدراك التي ترتبط تشريحيا بعمل المخ بما فيه من قشر، وفصوص، حيث تتم عمليات تنظيم الحركات الإرادية، وترجمة الإحساسات والتذكر، والعمليات النفسية، والذهنية (الإنفعال والسلوك) ومراكز الكلام.



شكل رقم (05) يوضح مناطق التفسير الإدراكي، المصدر " بن حفيظ، 2015، 22 "

3- مفهوم أسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي:

يعد أسلوب " الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي " واحدا من أكثر الأساليب بروزًا في التصنيفات والأدبيات، التي قدّمت للأساليب المعرفية عمومًا، حيث تبين وجود علاقات تربطه بكثير من الأبعاد الهامة في الشخصية، ومجالات السلوك الأخرى.

ويوثق " **أنور الشرقاوي** " بأنه أول أسلوب معرفي تناولته البحوث والدراسات العربية.

(شرقاوي، 1988، 15)

ونعرض فيما يلي جملة من التعريفات التي قدّمت لهذا الأسلوب المعرفي:

– يقول " **ويتكين Witkin** ": " بأنه مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال سواء في إعتماده أو إستقلاله عن المجال "، ويشير إلى الفرد المعتمد مجاليا بأنه الذي لا يستطيع إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل كلي للمجال، بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة ويطلق عليه بالفرد ذو النمط الكلي. أما الفرد المستقل مجاليا فيقصد به الذي يستطيع إدراك الموضوع منفصلا عما يحيط به من عناصر أخرى، وهنا يستطيع أن يحلل المجال المركب، ويطلق عليه بالفرد ذو النمط التحليلي ". **(العتوم، 2004، 303)**

كما يناولنا **الشرقاوي** هذا الأسلوب بإعتباره: " الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي أنه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي ".

(الشرقاوي، 1995، 32)

ويذكر **جوناسين Jonassen 1979** بأن هذا الأسلوب يعني: " إتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد، الذي تختفي فيه المعلومات، فالأفراد ذوي الإستقلال عن المجال عكس الأفراد ذوي الإعتماد على المجال، يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق

وبالتالي فإن هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات، وتعلم المفاهيم، وإدراك الذات ومفهوم الجسم، بل أيضا في الأدوار الإجتماعية. **(الخولي، 2002، 76)**

ويؤكد **جيريكو وماكلونج** " **Gereco And Mclung** " **1979** من خلال دراستهم لهذا الأسلوب " أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية، عن سياقها بسهولة كبيرة ،وكذا على معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية، كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية مقارنة بالأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي.

(العمري، 2007، 17)

في حين يرى **جيلفورد** " **Guilford** " **1980** أن هذا الأسلوب " يعبر عن إستعداد الفرد لعمل أي تعديل أو تغيير في المعلومات التي توجد في المجال الإدراكي، ويعبر بالتالي عن عملية مرونة بدلا من إعتباره عملية تحليل ". **(محسن، 2001، 559)**

ويقول " **عبد الرحمن عدس** " بأن هذا الأسلوب " هو بعد يمثل مقياسا لدرجة قدرة الأفراد في السيطرة على تأثير عوامل المجال المشتتة، عندما يحاولون التفريق بين الجوانب المختلفة للموقف فكلما كان الفرد مستقلا عن العوامل المشتتة، كلما كان أكثر قدرة على مهارة التحليل أو مستقلا عن المجال، وكلما كان الشخص غير قادر على تجاهل العوامل المشتتة، كلما كان يميل إلى العمومية أو معتمدا على المجال ". **(عدس، 1999، 83)**

بينما يرى "**هشام محمد الخولي**" بأن هذا الأسلوب " يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المُدرك عما يتداخل معه من المعلومات الأخرى، ومنه يمكن القول أن أسلوب الإستقلال الإعتماد على المجال الإدراكي " يفسر تأثير المجال الإدراكي الذي يحتوي على مجموعة من المثيرات المعلوماتية، على عملية الإدراك لدى الفرد، وحيث أن العمل بهذا المتغير المعرفي يؤدي إلى تحديد نمطين متمايزين للإدراك هما:

* **النمط الشمولي:** وهنا الإدراك كعملية لدى الفرد يتأثر تأثيرا كبيرا بعوامل المجال وتعقيد الخلفية أو الأرضية.

* **النمط التحليلي:** وهنا الإدراك كعملية لدى الفرد يتأثر تأثيرا ضعيفا بعوامل المجال.

(الخولي، 2002، 25)

ونستخلص من هذه التعاريف أن المفهوم الذي قدمه " **أنور الشرقاوي** " يُشخص بدقة جوهر هذا الأسلوب المعرفي، وذلك إنطلاقا من جوهر الإدراك في حد ذاته كعملية عقلية، يسعى الفرد من خلالها إلى تكوين المعنى للمواضيع الحسية بالتركيز على الجزء أو الكل. ومنه فإن الإستقلال عن المجال يستلزم من الفرد التوجه إلى معايشة الفقرات، أو العناصر بعيدا عن خلفيتها، أي أنه يعكس القدرة على تجاهل السياق والتعرف على التفاصيل دون الوقوع في ضوضاء إدراكية.

في حين أن الإعتماد على المجال يقود الفرد إلى التركيز على الفقرات بخلفيتها، وبالتالي ضعف القدرة على الفصل أو العزل مما يجعله يعيش في غموض إدراكي، ومنه يمكننا القول أن هذا الأسلوب المعرفي يعد بمثابة خاصية نفسية عقلية خاصة بإدراك المجال المحيط بالفرد، وما يتضمنه من عناصر وتفاصيل.

4- الخصائص الشخصية لذوي الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي":

إن دراسة الأساليب المعرفية أدت إلى تجاوز الحدود التقليدية، والفصل الكلاسيكي بين ما هو عقلي، وما هو عاطفي في الشخصية، بحيث ننظر إلى هذه الأخيرة على أنها قالب كلي شامل لا يتجزأ، و يحوي المحددات العقلية، والمحددات النفسية، والمحددات الإجتماعية معا.

ومن هذه الفكرة تم إعتماد الأساليب المعرفية كأساس للتمييز بين الأفراد تمييزا كيفيا وكميا، بحيث يمكننا معرفة الطريقة المفضلة والسائدة لدى الفرد والتي يسلكها في معالجته للمعلومات وفي

تفاعلاته مع المواضيع المختلفة وكذلك تحديد درجة أو مقدار إمتلاكه لسمة أو خاصية أو قدرة ضمن الأسلوب المعرفي.

وهناك أبحاث كثيرة قامت بدراسة الفروق بين الأفراد المستقلين إدراكيا والأفراد المعتمدين، وذلك بالنسبة لسمات شخصية عديدة بإرجاعها إلى متغيرات ديموغرافية كالسن والجنس، أو بالنسبة لسلوكيات عديدة على المستوى التربوي، والمهني، والإجتماعي، وحتى على مستوى مفاهيم الجسم والذات وإستخدام الميكانيزمات الدفاعية على المستوى الدينامي. **(قطامي، 2000، 2019)**

وسنعرض فيما يلي مجموعة من الخصائص الشخصية المميزة للأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي، والأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي، بناءا على الرؤى النظرية والوقائع البحثية التي توصل إليها الباحثون:

فقد أكد المُنظر الأمريكي " **ويتكين Witkin** " بناءا على دراساته التجريبية أن الأفراد المعتمدون مجاليا يستفيدون من تنظيم المجال بما فيه من مكونات ويعتبرونها بمثابة مراجع خارجية، بينما الأفراد المستقلون عن المجال يستفيدون من المعلومات الصادرة عن إحساساتهم الداخلية، وبالتالي تكون ذواتهم بمثابة مراجع أساسية بالنسبة لهم، كما يذكر أن المعتمدين مجاليا هم غالبًا إجتماعيون ويحبون الاختلاط بالآخرين وينظرون إليهم في تحديد إتجاهاتهم ،واعتقاداتهم، ويحبون الوظائف التي تضمن لهم هذا الاختلاط كما يفضلون المجالات الأكاديمية الخاصة بالعلوم الإجتماعية، وبالمقابل فإن المستقلين عن المجال يهتمون أكثر بالجوانب المجردة كالفلك والهندسة، والتي يكون فيها تركيز أقل على العلاقات مع الأفراد، ولا يؤثر فيهم التعزيز الإجتماعي. **(سليمان، 1989، 384)**

ويوضح **شاد Shade 1982** أن ما يميز الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي هو مدى قدرة الفرد على عزل جزء من هذا المجال الإدراكي المحيط به، وإستخدام هذا الجزء في سياقات أخرى مختلفة، فالأفراد المستقلون مجاليا يستطيعون القيام بعملية العزل وإعادة التنظيم الإدراكي

للمجال في حين يواجه المعتمدون مجاليا مشكلة في عملية العزل، وبالتالي يكون إعتمادهم كليا على تنظيم المجال كما هو. **(الخولي، 2002، 219)**

ويرى **طلعت الحامولي 1997** أن المستقلين إدراكيا يتسمون بعدة سمات أهمها:

- يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية، كما أنهم يدركون أجزاءه كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، فهم أكثر قدرة على تحليل المواقف المعرفية وإعادة بنائها بطريقة جديدة.
- لديهم القدرة على تمييز ذواتهم عن ذوات الآخرين.
- يمكنهم التعرف على المتناقضات التي يتضمنها الموقف، ولهم القدرة على تمييز المعوقات ولهم أسلوبهم المفضل في التفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة بهم.
- يعتبرون ذواتهم إطارًا مرجعيًا ويعتمدون على خصائصهم الذاتية، في مواجهة المواقف والمشكلات.
- يميلون إلى أن يكونوا منفردين ومنسحبين عن الآخرين.
- يتميزون بالثقة في قدراتهم المعرفية، وعلى الصعيد الانفعالي يتميزون بسرعة الغضب.
- يتمتعون بأداء عقلي متمكن في ممارسة العمليات العقلية.
- تهمهم القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل: الكفاية والإستقلال، والتميز والإنجاز.
- لا يهتمون بالعلاقات الإنسانية والإجتماعية، بقدر كبير ولا يهتمون لآراء الآخرين.
- لا يهتمون بالتعابير الإنفعالية على وجوه الآخرين.
- يفضلون ممارسة الأعمال التقنية ذات الأداء الفردي. **(العتوم، 2004، 480)**

وقد أشار كل من **جستس وهولي وجرين** " **Justice Holly And Green** " **1970** أن أصحاب الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي، يفضلون العمل وهم قريبون ماديا وحسيا من الآخرين، عكس المستقلين إدراكيا.

كما وجد المنظرون **نوفيل وربيل وناكامورا** **Novill Ruble And Nakamura 1971** بأن أصحاب أسلوب الإعتماد على المجال في حاجة دائمة إلى تأييد الجماعة لهم، وأنهم مهتمون أشد الإهتمام بمعرفة الجماعة عن سلوكهم، ويفضلون الأعمال التي تتطلب قدرًا من الإلتصاق والإندماج والتفاعل مع الغير، ويفضلون دراسة الإنسانيات بصفة عامة، أما أصحاب الأسلوب المستقل عن المجال لا يُولون إهتماما كبيرا للعلاقات الإجتماعية ولا يهتمون كثيرا برأي الآخرين عنهم ويفضلون المجالات العلمية بصفة عامة. **(شريف، 1982، 42)**

في حين يقدم **العتوم 2004** أهم خصائص المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال كما يلي:

خصائص المستقلين مجاليا:

- يتمتعون بالقدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف وإعادة بناءه وتنظيمه.
- الميل إلى العزلة عن الآخرين والتمركز حول الذات.
- الطموح العالي.
- وضوح الحاجات والمشاعر.
- الأداء العالي في التخصصات التكنولوجية والعلمية كالحاسوب والعلوم والرياضيات والهندسة والفنون.
- عدم الإكتراث بالعلاقات الإنسانية.
- عدم الإكتراث للشعور بالتقدير والاعتبار من الآخرين.

في حين تتمثل أهم خاصيات الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي فيما يلي:

- أقل قدرة من المستقلين على تنظيم وتجهيز المعلومات المرتبطة، بالمهام ذات الطبيعة المعرفية.
- لا يستطيعون تمييز ذواتهم عن الآخرين، فالبيئة الخارجية هي إطارهم المرجعي.
- يوجهون سلوكهم بالطريقة التي تجد قبولا من المحيطين بهم.
- لا يمكنهم إدراك المتناقضات المتضمنة في الموقف.
- طموح عادي ومعتدل.
- يميلون إلى التفاعل الإجتماعي، ويهمهم الشعور بالتقدير، والإعتبار من الآخرين.
- تفضيل المهن التي تتطلب العمل الجماعي، والإهتمام بالعلاقات الإنسانية. **(العتوم، 2004، 304)**

ويتحدث كل من " **مينارد ومونى Minard Et Monny 1969** عن الفروق بين المستقلين عن المجال، والمعتمدين على المجال في إستخدام الدفاعات النفسية، حيث يستخدم المستقلون بكثرة دفاعات إنعزالية وانسحابية، في حين يعتمد المعتمدون على الإنكار والكبت كحيل دفاعية.

(يعقوب، 1996، 75)

ويقدم لنا " **الشرقاوي 2003** " الفروق بين ذوي الإستقلال الإدراكي وذوي الإعتماد الإدراكي في مجال العلاقات الإجتماعية، ومجال المعالجات المعرفية بحيث يرى أن المعتمدين مجاليا يتميزون بأنهم:

- لديهم ميول نحو الانتماء الانبساطي.
- يظهرون إستعدادهم للمشاركة وحاجتهم للصداقة.
- دائرة معرفتهم بالناس متسعة.
- يفضلون أن يكونوا أقرب من الناحية الجسمية إلى هؤلاء الذين يتفاعلون معهم.
- يتمتعون بذاكرة بصرية قوية خاصة فيما تعلق بتذكر أنماط الوجوه.

- يتذكرون جيدا الكلمات الإجتماعية.
- أكثر إنتباها إلى مؤشرات السياق.
- أقل كفاءة في إدراك الإستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات.

في حين يتميز الأفراد المستقلون على المستوى الإجتماعي والمعرفي بأنهم:

- يفضلون الأنشطة الفردية.
- لا يشعرون بالميل إلى الإلتصاق بالآخرين.
- متباعدون في علاقاتهم مع الآخرين.
- لا يهتمون بالعلاقات الإنسانية.
- ذاكرتهم البصرية فيما تعلق بأنماط الوجوه، أقل كفاءة من المعتمدين.
- أكثر فاعلية في حل المشكلات الأكاديمية، من خلال تحليل الموقف وإعادة تنظيمه.
- يكونون أكثر كفاءة في إدراك الإستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات.
- درجات عالية في إختبارات الذكاء. **(الشرقاوي، 2003، 148)**

ويمكننا إستنتاج أهم الفروق بين المستقلين والمعتمدين مجاليا بوضعها في الجدول الآتي:

جدول رقم (05) يبين المقارنة بين خصائص المستقلين والمعتمدين مجاليًا

مجالات المقارنة	الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي	الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي
التفضيلات المهنية	المهن الدقيقة، والعلمية كالهندسة والميكانيكا والعِمارة.	المهن الإجتماعية والتشاركية كالتدريس والتمريض والمساعدة الإجتماعية.
التفضيلات الأكاديمية	العلوم الطبيعية والفيزيولوجية وعلوم المادة.	العلوم الإجتماعية والسلوكية وعلوم الذات والفروع الأدبية.

المعالجة العقلية	– الإعتماد على الطريقة التحليلية – القدرة على العزل بين العناصر والخلفيات – انتباه مركز على المصادر الداخلية.	– الإعتماد على الطريقة الشمولية – عدم القدرة على العزل بين الأجزاء والخلفيات – إنتباه مركز على مصادر السياق الخارجي.
بناء العلاقات الإجتماعية	– أكثر تمايزا عن الجماعة وأكثر مقاومة لتضمينات المعتقدات – أقل إندماجا وأقل إهتماما بالدخول في دائرة الآخر	– مسايرة إجتماعية للآخر، ولمعتقدات الجماعة – أكثر إندماجا وأكثر إهتماما بالدخول في دائرة الآخر
	– الميل إلى تكوين عدد أقل من الصداقات.	– الميل إلى تكوين عدد أكبر من الصداقات.
التنظيم النفسي	– الميل إلى إثبات الذات – إنفعالات واضحة – الإنعزال حيلة دفاعية أساسية.	– الميل إلى انكار الذات – إنفعالات متغيرة – إخفاء المشاعر حيلة دفاعية أساسية.

ويمكننا الوصول إلى أن هذا الأسلوب المعرفي بخاصيته الثنائية القطبية، حيث يتوزع الأفراد على متصل بين الإستقلالية والإعتمادية، لا يعني بالضرورة وجود أشخاص سلبيين وأشخاص إيجابيين وإنما هناك صفات وسمات للأفراد في كل قطب، تسمح لهم بالسلوك في المواقف الحياتية المختلفة ووجود القطبين، لا يشير إلى أن يكون الفرد معتمدا خالصا، أو مستقلا مطلقا عن المجال الإدراكي، إنما يميل إلى أحد القطبين وهذا بالرجوع إلى أثر البيئة والتعلم، ودور مؤسسات التنشئة الإجتماعية

وطبيعة، وإرتقاء مفهوم الذات لدى الفرد مُبكرا، ودور النماذج الوالدية، وطبيعة الأنماط الثقافية السائدة.

5- أهمية دراسة أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ":

يعتبر أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " أسلوب حياة له وجود فعلي في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يفيد في فهم النواحي النفسية والإجتماعية، ولا يقتصر على النواحي المعرفية حيث أن له ملامح ترتبط بتكوين شخصية الفرد، فالإختلاف في الأسلوب المعرفي، يصحبه إختلاف في الكيفية التي ينتهجها الفرد لإشباع حاجاته، وتكوين إتجاهاته.

وتأتي أهمية هذا الأسلوب المعرفي من كونه يرتبط بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد، ومدى الثبات النسبي الذي يُلاحظ في سلوك الأفراد، في التفاعل مع عناصر الموقف المحيط، إما مستقلين أو معتمدين.

ويذكر " **هشام محمد الخولي 2002** " أن هذا الأسلوب المعرفي يقودنا إلى معرفة الطريقة المتبعة من قبل الفرد للإقتراب من الهدف، فإذا كان الهدف هو تحقيق علاقات إجتماعية ناضجة أو القيام بخدمة هذه الجماعة، فسوف يكون الفرد الذي يتميز بالإعتماد على المجال الإدراكي هو الأكثر نجاحا، في حين سنجد الفرد الذي يتميز بالإستقلال عن المجال الإدراكي، أكثر نجاحا في المجالات العلمية غير الإجتماعية، والتي تتطلب الإرتباط بالمهام المحددة ،والتي تتميز ببُعدها عن تأثير المجال الخارجي. **(الخولي، 2002، 82)**

وتظهر كذلك أهمية هذا الأسلوب المعرفي من خلال التوجه إلى دراسة نمو الوظيفة الإستقلالية عند الطفل، ومدى إرتباط نمو هذه الوظيفة بالمراحل العمرية المختلفة، فضلا عن خصائصها في الدراسات عبر الثقافية، كما تم الإهتمام بدراسة كيفية تنظيم الطفل لإدراكه، والكيفية التي يطور بها مفاهيمه حيث توصل كل من " **سيدر و ويتكين وديك Seder And Witkin And Dyke 1969** "

إلى العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وبين كون الطفل مستقلا أو معتمدا على المجال، فإستخدام الإرغام والتهديد، والنبذ والعقاب البدني، كلها تلغي الخبرة الذاتية، وتخفض من إستقلالية الطفل وتشجعه على الإستعانة بالمراجع الخارجية، والنماذج الجاهزة، وهذا ما يجعله أقل تمايزا وأقل قدرة على مقاومة تضمين عناصر المجال في حين أن نظم التربية التي تقل فيها الهيمنة والتسلط الوالدي وإرغام الطفل، وتكون مشجعة على الخبرة الذاتية، تؤدي إلى نمو الوظيفة الإستقلالية.

(شلبي، 2001، 119)

ويمكن توظيف دراسة هذا الأسلوب المعرفي في مجالات عديدة نذكر منها:

5-1- إختيار التخصصات التربوية: حيث تظهر أهمية هذا الأسلوب في معرفة توجهات الأفراد نحو الفروع التربوية العلمية، أو الأدبية، أو الرياضية. حيث أثبتت الدراسات أن الأفراد يميلون إلى إختيار المجالات التي تتفق مع أسلوبهم المعرفي، حيث توصلت الدراسات إلى أن الأشخاص المستقلين يفضلون المجالات التي تتميز بالتحليل والتجريد، في حين يفضل المعتمدون مجاليا تخصصات إجتماعية. **(الشرقاوي، 1988، 16)**

5-2- الكشف عن الميول المهنية: حيث تظهر أهمية هذا الأسلوب المعرفي في تحديد الميول نحو ممارسة المهن لدى الأفراد، فهناك الميول نحو الخدمات الإجتماعية، والميول الحسابية والميول الميكانيكية. **(زغلول، 2003، 02)**

5-3- الكشف عن أساليب التعلم: حيث تظهر أهمية هذا الأسلوب المعرفي في توضيح ما يتبعه المتعلمون من طرق لإستيعاب المادة التعليمية، فهناك من يُفضل إعادة تنظيم المادة، ويسعى إلى إستكشاف العناصر، وهناك من يجد صعوبة في إعادة تنظيم المادة ويفضل أن تكون المادة واضحة ومنتظمة، وهذا ما يتفق مع قطبي الإستقلالية أو الإعتمادية، حيث كلما كان المتعلم مستقلا كلما إهتم

باستكشاف الأجزاء، والعكس فإن المتعلم المعتمد، يركز على الخلفية أكثر ويتأثر بوضوحها أو غموضها. **(يعقوب، 1996، 106)**

5-4- الكشف عن مفهوم الذات والصورة الجسدية: حيث يمتد هذا الأسلوب المعرفي إلى مدى قدرة الطفل وحتى الراشد على إدراك الصورة الجسدية بمكوناتها المحددة ،وإلى تمييز الذات عن الآخر فالذين يعتمدون على المجال الإدراكي يُخبرون الجسم بشكل عام، في حين أن الذين يستقلون عن المجال يدركون الجسم بشكل تحليلي. **(الشرقاوي، 1988، 18)**

5-5- الكشف عن أنماط الشخصية: إذ يُساعد هذا الأسلوب المعرفي على تحديد أنماط مختلفة من الشخصية، حيث يذكر " **هشام محمد الخولي** " أن هناك أفرادا يتميزون بالخضوع ونكران الذات، والقابلية للتأثر بالآخرين، وهناك أشخاص يتميزون بسلوك التوجه نحو المهمة التي يقومون بأدائها أكثر من التوجه الإجتماعي، ويقر بأن الأفراد المعتمدين على المجال أكثر إرتباطا بالمهمة، ويكونون أكثر عاطفية وأكثر حساسية، في حين أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي يكونون أكثر فردية، وأكثر تلقائية، وأكثر ميلا لعدم الغموض، وأن الأفراد المعتمدين على المجال يستغلون المدلولات الإجتماعية إستغلالا كبيرا في المواقف الغامضة أكثر من الأفراد المستقلين عن المجال. **(الخولي، 2002، 83)**

5-6- الكشف عن مهارات التفكير: حيث يمكننا أن نستدل على المعالجات العقلية وتحويل المعلومات، إلى أشكال جديدة لدى الفرد من خلال أسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي، حيث يذكر " **جيلفورد Guildford** " أن هذا الأسلوب يكشف عن أبعاد التفكير الإبتكاري خاصة المُرونة والتي تُشير إلى قدرة الفرد على الإنتقال بين البدائل، والتكيف مع التغييرات، بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يكشف عن المضامين البصرية ومضامين المعاني.

ويذكر العالم " **كارب Karp 1963** " أن دراسة الإستقلال عن المجال في مقابل الإعتماد على المجال، تكشف عن مهارات التفكير الرياضي، وعن التفكير التقاربي، والتفكير التباعدي. **(حميدة، 1986، 133)**

حيث يشير التفكير التقاربي إلى إنتاج الفرد لاستجابات مألوفة لدى باقي الأفراد، في حين يختص التفكير التباعدي بالإنتاجات المتشعبة وغير الشائعة بين الأفراد.

وبناءا على هذا العرض يمكننا الحُكم على أهمية هذا الأسلوب المعرفي من خلال اعتباره أولا كمحرك للسلوك بما أنه يمثل الطريقة المفضلة لدى الفرد، والتي تجعله يتصرف تصرفا خاصا به تجاه المواضيع، وهذا يضعه مع المحركات الأخرى للسلوك الإنساني كالإتجاهات والميول، وثانيا من خلال إعتباره محكا لتقييم نواحي عقلية، وعاطفية، وإجتماعية، تقييما فارقيا بين الأفراد.

6- تقنيات قياس الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي ":

يعد القياس شرطا لقيام الدراسة العلمية أين يتم تحديد مقدار أو درجة توافر السمة أو الخاصية لدى الفرد، وذلك بالإستناد إلى تقنيات، وطرق، وفنيات لجمع البيانات، وإن معظم المصادر النظرية والتفسيرية لهذا الأسلوب المعرفي، تم تحصيلها بناءا على إستخدام طرق القياس المختلفة، واعتماد المشاهدات المعملية، وذلك بتعريض الأفراد إلى مواقف إختبارية. ولعل الإسهامات الأولى للمُنظر الأمريكي "**ويتكين Witkin** " في تجاربه حول التمايز النفسي هي التي مهّدت فيما بعد لظهور طرق لقياس هذا الأسلوب المعرفي.

ويمكننا عرض هذه التقنيات بتقسيمها إلى:

6-1- المواقف الإختبارية أو الأدائية: بدأ "**ويتكين Witkin** " بتصميم أولى المواقف التجريبية القائمة على عملية الإدراك بوضع الفرد في مواقف تتطلب الحركة، أكثر من اللغة اللفظية وذلك ليتجنب أثر العامل الثقافي والفروقات اللغوية. وتمثلت هذه الإختبارات الأدائية في:

6-1-1- موقف إختبار تعديل وضع الجسم Body adjustment Test: إهتم "**ويتكين Witkin** " أولا بمعرفة كيفية إدراك الفرد لوضع جسمه في الفراغ والبيئة المحيطة به، ويتضمن هذا الموقف حجرة صندوقية الشكل، ومائلة ويجلس الفرد على كرسي بداخلها ،ويطلب منه تعديل وضع جسمه في اتجاه رأسي بينما تبقى الحجرة الصغيرة في وضعها المائل. **(الشرقاوي، 1992، 11)**

وقد أكدت نتائج هذا الموقف التجريبي الأدائي أن الأفراد، الذين يتميزون بالإعتماد على المجال الإدراكي، يقومون بتعديل وضع الجسم في اتجاه ميل، الحجرة مستندين إلى المجال المرئي المحيط والذي يعتبرونه، بمثابة مرجع أساسي في تحديد وضع الجسم، بينما الأفراد الذين يتميزون بالإستقلال عن المجال الإدراكي، فإنهم يستطيعون تعديل وضع الجسم، بحيث يصبح في وضع رأسي دون إعتبار لدرجة ميل الحجرة مستندين إلى خبراتهم، والمعلومات الناتجة عن إحساساتهم الداخلية كمراجع أساسية في إدراك الموقف. **(الخولي، 2002، 52)**

6-1-2- موقف إختبار المؤشر والإطار Road and Frame Test: يحوي هذا الموقف غرفة مظلمة تتضمن إطارا مربعا مضيئا، ومائلا وبداخله مؤشر مضيء، أيضا قابل للحركة مع عقارب الساعة أو ضدها مع إمكانية التحكم في جعل الإطار مائلا أو معتدلا، ويتطلب الأداء من المفحوص تحديد ما إذا كان قادرا على جعل المؤشر في وضع رأسي، في حين يبقى الإطار في وضعه المائل.

(الفرماوي، 1994، 71)

ويتبين من المشاهدة لأداء الأفراد أن المفحوصين المعتمدين على المجال، يميلون إلى ضبط المؤشر في إتجاه ميل الإطار المضيء، وهم في ذلك مستندون إلى إتجاه زوايا الإطار في إدراكهم، أما المفحوصون المستقلون مجاليا فيميلون إلى ضبط المؤشر، أو تحريكه في اتجاه رأسي، أو مقترب من الوضع الرأسي، دون الإهتمام باتجاه ميل الإطار المضيء، وهم يستندون إلى إحساساتهم الذاتية في إدراكاتهم. **(الخولي، 2002، 92)**.

6-1-3- موقف إختبار الغرفة الدوارة The Rotating Room Test: يحوي هذا الموقف التجريبي غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية، وفي نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه التجربة، ويتحكم الفاحص في هذه الذراع ،بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية حول المحور، وأيضا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص، إما يميل في اتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، وإما أن يعمل على جعل جسمه مستقيما بشكل حقيقي، مع إستبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران. وتوصل "**ويتكين Witkin** " إلى أن المعتمدين على المجال الإدراكي أظهروا خداعا بصريا أكثر إتساعا من المستقلين عن المجال، وذلك عندما يدور المجال البصري حولهم، بينما المستقلون عن المجال أكثر خداعا بصريا من المعتمدين عندما يدورون حول أنفسهم.

(الفرماوي، 2009، 78)

6-2- المقاييس وإختبارات الورقة والقلم: في هذه التقنيات يعتمد قياس الأسلوب المعرفي على الإختبارات اللغوية، أو اللفظية، حيث تتطلب تقديم إجابات من المفحوص، على الفقرات المعدّة ومن هذه الإختبارات نجد:

6-2-1- إختبار الأشكال المتداخلة Overlapping Forms Test: قام المُنظر الأمريكي " **جينر Gainer** " **1974** بإعداد هذا الإختبار ثم قام " **هشام محمد الخولي** " بتعريبه عام 2000، وتكييفه على خصائص البيئة المصرية ليلاءم المتعلمين في المرحلة الإبتدائية والإعدادية. ويتكون هذا الإختبار من قسمين، ويتطلب الأداء على كل قسم 5 دقائق، وكل من هذين القسمين عبارة عن 7 فقرات متدرجة الصعوبة، ويعتبر القسم الأول مكافئ للقسم الثاني من الإختبار، ويسبق هذه القسمين مجموعة من الأمثلة لتدريب المفحوصين على الأداء في الإختبار ويتضمن أشكالا متداخلة لحيوانات منها الطيور، وعلى كل مفحوص أن يقوم باكتشاف وتعيين الحيوان بالقلم في الأشكال المتداخلة، وقد تم مراعاة ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي والأشكال المتداخلة في وقت واحد. ومن خلال هذا الإختبار

فإن أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المُدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى. **(الخولي، 2002، 94 – 95)**

6-2-2- إختبار الأشكال المختفية The Hidden Figures Test: أعده كذلك " **هشام محمد الخولي 2000** " ليكون صورة مكافئة للإختبار السابق وطبق على نفس العينة، ويتكون كذلك من قسمين ويتطلب الأداء عليه 3 دقائق وكل من هذين القسمين عبارة عن 5 فقرات متدرجة الصعوبة، هذا ويعتبر القسم الأول مكافئ للقسم الثاني، من الإختبار، ويحتويان على مجموعة من الأمثلة لتدريب المفحوصين. ويتضمن كل قسم 3 أشكال لحيوانات، وطيور، وهذه الأشكال توجد في صور منفردة بعيدة عن بعضها في أعلى الصفحة، ويوجد في أسفل الصفحة، الأشكال الثلاثة السابقة ولكنها متداخلة، ويكون شكل واحد فقط هو الذي يكون كاملا ومطابقا، مع أحد الأشكال في أعلى الصفحة، ويترتب على المفحوص تحديد ملامح الشكل الصحيح بالقلم الرصاص. **(الفرماوي، 2002، 96)**

6-2-3- إختبار الأشكال المتضمنة The Embedded Figures Test: يعد هذا الإختبار أكثر إستخداما وشيوعا، وله صورة جمعية وأخرى فردية، وتعتمد فكرة هذا الإختبار على تفضيل الفرد في إستخدام أو عزل الشكل البسيط الذي يكون مطمورا، داخل كل شكل من الأشكال المركبة أو المعقّدة. أعد هذا الإختبار في الأصل المُنظر "**ويتكين Witkin** " وزملائه وقام بإعادة بنائه وتكييفه في البيئة المصرية كل من " **أنور الشرقاوي** " و" **سليمان الخضري الشيخ**" **1977** ويحوي 3 أقسام تحوي أشكال مركبة تتضمن داخلها شكلا بسيطا، بحيث يُطلب من المفحوص تحديد أبعاد الشكل البسيط بالقلم الرصاص داخل الشكل المعقد، وبالتالي تدل الدرجة المرتفعة في الإختبار على ميل الفرد نحو الإستقلال عن المجال الإدراكي. **(الشرقاوي، 1989، 05)**

خلاصة

في ضوء هذا الطرح للأطر المفاهيمية التي هيكلت لموضوع الأساليب المعرفية فإنه يبرز دورها في الإستدلال على الإرتباط الحاصل بين الطرق الداخلية للإدراك، والتفكير، لدى الفرد وبين السلوكات الصريحة الخارجية، كما يتضح الإهتمام المتزايد بالتقنين لها كمجال دراسي رئيس في علم النفس المعرفي، وإستثمارها في التشخيص النفسي، والعقلي للفروق بين الأفراد، في تكويناتهم الذهنية وتنظيماتهم العاطفية واتجهاتهم العلائقية، حيث لا تقف هذه الأساليب المعرفية عند مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات على مستوى العقل فقط، وإنما تدمج في أبعاد الشخصية، الوجدانية لتشكل ضوابط بالنسبة للأنا على ساحة الرقابة الشعورية، وتمثل تفضيلات إختيارية لدى الفرد، في السياقات المختلفة، ولقد تحمسنا إلى دراسة الأسلوب المعرفي الإستقلال الإعتماد على المجال الإدراكي مرتكزين على دور الإدراك في إستنطاق المعرفة من المثيرات الخام، وتمثيلها في عالم الشعور الداخلي المشبع بالمعاني لدى الفرد، حيث يتداخل الأسلوب مع متغيرات عديدة، ليصنف الأفراد على بعد متصل يتوزعون فيه على ثنائية قطبية، ويسوقنا إلى إعتبار المستقلين مجاليا، أكثر قدرة على التحليل وعلى فصل الذات عن المراجع الخارجية، وفق مبدأ " التشاكلية " (جزء + سياق) عند جماعة الجشطلت.

حين أن المعتمدين أكثر شمولية وإستنادا إلى المراجع الخارجية، وأقل قدرة على إدراك الذات، كمرجع داخلي، وفصل الأجزاء عن سياقاتها، غير أن هذه القطبية لا تتموضع في مجال البعد الإيجابي، والبعد السلبي، وإنما تعزز ما يحبه الفرد، وما يُنمط طريقة مميزة لديه في التعامل مع المعطيات، أو المواضيع، شكلتها خصائص داخلية وأخرى مرتبطة، بأثر التعلم والتنشئة الإجتماعية.

الفصل الثاني: الخلفية النظرية لدافعية الإنجاز

تمهيد

أولا – الدافعية

1– الخلفية التاريخية لدراسة الدافعية

2– مفهوم الدافعية

3– المصطلحات ذات العلاقة بمفهوم الدافعية

4– وظائف الدافعية

5– خصائص الدافعية

6– مصادر الدافعية

7– تصنيفات الدوافع

8– الإتجاهات النظرية المفسرة للدافعية

ثانيا – الدافعية للإنجاز

1– المقاربة التاريخية لدراسة دافعية الإنجاز

2– مفهوم دافعية الإنجاز

3– السياقات التنظيرية لدافعية الإنجاز

4– مكونات دافعية الإنجاز

5– محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين

6– العوامل المتحكمة في دافعية الإنجاز لدى المتعلمين

7– خصائص المتعلمين المنجزين

8– عوامل تدني دافعية الإنجاز لدى المتعلمين

9– أساليب إستثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين

10– تقنيات قياس دافعية الإنجاز

خلاصة.

تمهيد:

يختصر مدلول الدافعية الإنسانية الهدف الرئيس من الدراسة في مجال علم النفس، الذي يبحث في تفسير أسباب وعوامل السلوك الانساني، وإنطلاقا من تصور أن كل تصرف ونشاط هو مدفوع، فإن هناك قوة داخلية وخارجية تعمل على إستثارة الفرد، وتشكيل النزوع لديه نحو الممارسة والفعل، وتحافظ على استمراريته في الأداء. وقد اتسمت المعالجات الأولى، لهذا التضمين السيكولوجي بدمجه مع مفاهيم أخرى، واتضحت معالمه في النصف الثاني من القرن العشرين، لتمتد التناولات إلى البحث في الدوافع المعرفية، والإجتماعية خارج الدائرة الضيقة للأصول الفيزيولوجية للنشاط الانساني، وقد مثل الدافع إلى الانجاز ملمحا هاما في مجال دراسة الدافعية الإنسانية، لأنه يرتبط بحاجة أساسية تتكون لدى الفرد وهي الحاجة إلى التفوق، وتحصيل النجاح، وتحقيق المركز الإجتماعي. ونعرض في فصلنا هذا المقاربة التاريخية لدراسة الدافعية والدافعية إلى الانجاز، مبينين أهم التعاريف، والإتجاهات النظرية المفسرة، وخصائص ومكونات ومصادر الدافعية والدافعية إلى الانجاز، لنعرج إلى المحددات والعوامل المتحكمة في الدافعية إلى الانجاز لدى المتعلمين، ونعرض بعض أسباب تدني الدافعية إلى الانجاز، وبعض أساليب إستثارتها لدى المتعلمين، ونذكر أهم التقنيات المستخدمة في قياسها.

أولا – الدافعية:

1– الخلفية التاريخية لدراسة الدافعية:

تصدرت أعمال كل من السيكولوجي الإنجليزي ذو التوجه الإجتماعي " **ماكدوجال Macdogall** " والسيكولوجي الأمريكي ذو النزعة الوظيفية " **وودورت Woodworth** " قائمة التناول العلمي المنظم لمفهوم الدافعية في القرن العشرين، إلا أن الإهتمام بمصادر ومحركات السلوك عند الفرد، والبحث في كون الفعل الانساني موجها وهادفا، قد بدأ في مراحل سابقة من خلال ملاحظة الأنشطة التي يمارسها الفرد، وما تنطوي عليه من مثابرة وجهد.

ونضمن تاريخية دراسة الدافعية عبر مرحلتين أساسيتين هما:

1-1- المرحلة الفلسفية (الفكر التأملي):

حيث عالج الفلاسفة الإغريق أسباب السلوك الانساني إنطلاقا من فكرة البحث عن اللذة، وتجنب الألم، كما إستخدموا مسمى الغريزة التي يولد بها الانسان، وتجعل نشاطاته هادفة وغائية، غير أن التوجهات الفلسفية تختلف بإختلاف نظرة المفكرين إلى طبيعة الانسان، حيث نجد أن الفيلسوف اليوناني " **سقراط** " **Sukrat** يركز على أن هدف الإنسان هو البحث عن السعادة وتحقيقها، كما أن إعتماده على الطريقة التدريسية التوليدية التي تجعل التلاميذ يناقشون، ويستكشفون الفرضية الصحيحة من بين عدة أحكام وفرضيات، يدل على وعيه بضرورة تحريك الرغبة في التعلم لدى الطلاب، وإستثارة عقولهم مما يؤشر على الدافعية. **(محمود، 1964، 43)**

بينما يرى رائد الفلسفة الميثالية " **أفلاطون Platon** " أن سلوك الفرد محكوم بثلاث قوى رئيسية محركة، وموجودة في النفس وهي: القوة العاقلة مقرها القلب، وتعمل على مستوى الأفكار، والتأمل، وإدراك الحقائق، والقوة الغضبية مقرها الدماغ، وتمثل العواطف، والغرائز الروحية، وهي مصدر المنافسة، والطموح، وتأكيد الذات، والقوة الشهوانية، وتعمل هذه على مستوى الغرائز الجسدية والحسية، ومقرها البطن، كما يركز هذا الفيلسوف على سعي الانسان للحصول على كمال الذات، والرقي في كل الجوانب. **(مرسي، 25:1988)**

أما الفيلسوف " **أرسطو Aristot**" الذي يتسم بالفكر الحسي العقلاني، فيعتبر أن الفرد يسلك لتحقيق التكيف مع العالم الطبيعي الواقعي، وليس مع عالم المثل كما يقر " **أفلاطون Platon** "، ويرى بأن كل فاعل يصدر سلوكه من أجل هدف، ويمكنه تعديل سلوكه من خلال إرادته وأحاسيسه.

(أمين، 1955،173)

وقد إستمرت الاشارات الفلسفية حتى العصور الوسطى في أوروبا، بسبب التعتيم الفكري الذي مارسته الكنيسة، وسيطرتها على حرية التعبير والتفكير، خارج التعاليم المدرسة في الدير، وبالتالي كانت التفسيرات المقدمة للسلوك الإنساني مرتبطة بالرغبة في الحصول على الغفران، والتكفير عن الذنوب والخطايا.

بينما إزدهر الفكر والتناول الفلسفي، وكذلك العلمي، لدى المسلمين في هذه الفترة، من خلال الإستناد إلى الهدي القرآني والسني، وكذلك إعتماد الترجمة، وبالتالي درسوا الجوانب الإنسانية العقلية، والإنفعالية، والجسدية، والإجتماعية، كما أدركوا حقيقة محددات السلوك الانساني، والفروق القائمة بين الأفراد في القدرات، والسمات وأشاروا إلى الخصائص المزاجية والعاطفية، وتَأَثُرُ الانسان بالتنشئة الإجتماعية والتعلم، وتحضرنا إسهامات العلامة " **الغزالي**" الذي بين أن السلوك مهما تكن صفته لابد له من دافع أو باعث، ويتضمن معنى النية أو الميل، كذلك العلامة " **الفاربي**" وصف قوى النفس و إعتبرها وحدة كاملة كما تحدث الطبيب المسلم " **إبن سينا** " عن الأفعال والحركات، والإدراك كسمات للنفس الإنسانية، توجهها في سلوكها.(**بالرابح، 20.19.18.2011)**

1-2- المرحلة العلمية (التحكم والواقعية):

نسجل في هذه المرحلة أعمال عديد المفكرين الذين إهتموا بالطبيعة الإنسانية، فيما بين القرنين الثامن عشر، والتاسع عشر، كأفكار التربوي الفرنسي " **روسو**" **Roussau** الذي دعا إلى إشباع حاجات ودوافع الفرد من خلال مقالاته في تربية الطفل. كما ظهرت نظرية " إرتقاء الأنواع" التي قدمها العالم البريطاني " **داروين Darwin**" **1886**، أين أشار إلى التفسير الغريزي لسلوك الانسان، وبين أن هناك خصائص نوعية تتمتع بها، بعض الكائنات تسمح لها بممارسة أفعال معقدة أكثر من المنعكسات البسيطة، وأن هذه الممارسات تنشأ نتيجة الإنتخاب، أو الإنتقاء الطبيعي.

(المليجي، 1972، 95)

وبانفصال علم النفس عن الفلسفة **1879**، بريادة السيكولوجي الألماني " **فونت Wundt** " تم تناول السلوك في إطار البحث في الأبعاد العقلية، والسمات الإنفعالية، والمظاهر النزوعية، حيث إعتبرت الدافعية ضمن المجال النزوعي، الذي يؤدي إلى المرور أو عدم المرور إلى الفعل، بإعتماد المنهج الإستبطاني الذي يعتمد على وصف الفرد لخبرته الشعورية. **(فرج، 1978، 38)**

وفي نفس الفترة أخرج العالم النمساوي " **فرويد Freud** " فكرة اللاشعور، ورغبة الفرد في الحصول على اللذة، وتجنب الألم، ليتطور مفهوم الغريزة مع بحوث المنحى الوظيفي، في أمريكا مع المنظر "**جيمس James** " **1910** ذو التوجه البرغماتي الذي إعتبر الدافعية، في حد ذاتها قوة ونزوعا ودافعًا. ليدعم فكرته فيما بعد بأثر التعلم للتفريق بين الإنسان والحيوان، كما أنه ذكر في مؤلفه "أصول علم النفس" 1890 أن ما يتوفر لذى الإنسان، من غرائز أكثر بكثير، مما هو عند الحيوان .

(رمضان، 1957، 61.)

تم تدوين مصطلح "دافعية" في كتابات المنظر الأمريكي " **وودورت Woodworth**" على أساس فكرة " **الحافز**"، وعرفه بأنه طاقة داخلية شديدة تحرض الكائن الحي من أجل الحركة. ثم ظهر المفهوم مجددا في بحوث المنظر البريطاني " **ماكدوجال Macdogall**" الذي بين بأن السلوك الهادف يجب أن يحوي أربعة خاصيات هي: المثابرة، والقابلية للتغيير، وتكرار السلوك، وإنتهاء النشاط بتحقق الهدف.**(فهمي، 1998، 109)**

كما دعمت البحوث الفيزيولوجية مجال دراسة الدافعية، من خلال مفاهيم الإستثارة وعدم التوازن الحيوي الذي ينشأ من الجسم وبالتالي تحرك العضوية، نحو السلوك لإستعادة الإتزان، وخفض التوتر. **(قشقوش، 1979، 15)**

ونلحظ من خلال هذا العرض تطور مفهوم الدافعية من مسمى " **الحافز** " و" **الغريزة** " إلى مصطلح "**الدافع** " الذي يُعد أقرب إلى وصف الحالة الإنسانية، من المفاهيم السابقة لأنها تعطي ملمح موروث ولا عقلاني، وقريب من المستوى البيولوجي الحيواني، خاصة مصطلح " الغريزة ".

2- مفهوم الدافعية:

قامت العديد من التحليلات النظرية بمحاولة ترسيم مفهوم للدافعية، منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين، في ضوء الإجرائية والقابلية للقياس، إنطلاقا من افتراضيتها كمدلول، وبالتالي لا تكفي الأوصاف المعزولة عن ربطها بمتغيرات شخصية أخرى، في تقنين مفهوم دقيق لها. لذلك إختلف السيكولوجيون في تشكيل متضمنات الدافعية وطبيعتها وإستبصار جوانبها، ونعرض فيما يلي بعض التناولات لمفهوم الدافعية:

حيث يعرفها " **سيد خير الله** " بأنها: " طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على إستثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق إختيار الإستجابة المفيدة وظيفيا له، في عملية تكيفه

مع بيئته الخارجية ووضع هذه الإستجابة في مكان الأسبقية على غيرها، من الإستجابات مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة، أو الحصول على هدف معين. **(خير الله، 1983،37)**

ويشير " **عبد الستار ابراهيم** " بأنها: " حالة من التوتر الداخلي توجه السلوك حركيا، كان أم ذهنيا أم إجتماعيا نحو هدف معين ". **(عبد الستار، 1982، 376)**

كما يعرفها " **السلمي** ": بأنها " مجموعة من القوى الداخلية الدافعة التي تؤثر في إدراك الفرد للأشياء، والأشخاص من جهة، وتثير السلوك فيه وتوجهه نحو غايات محددة، من جهة أخرى، وتهدف إلى إشباع الحاجات. **(السلمي، 1975، 179)**

ويقدم " **محي الدين توق** " الدافعية بأنها: " مجموعة من الظروف الداخلية، والخارجية، التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل ". **(توق، 2003، 201)**

ويناولنا " **يونج Young** " الدافعية بكونها: " عملية إستثارة وتحريك السلوك، والمحافظة على النشاط العام للفرد وتقويته، بالإضافة إلى توجيهه وجهة معينة ". **(خليفة، 2000، 69)**

كما عرفها " **أتكنسون Atkinson** " بأنها: " تعني إستعداد الانسان لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين ". **(السيد، 1990، 439)**

ويعتبرها " **ماسلو Maslow** ": " خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة وعامة، تمارس تأثيرا في كل الأحوال على الكائن الحي ". **(القضاه، 2006، 173)**

ونلاحظ مما سبق أن مفهوم الدافعية يؤسس لفعل التحريك أو الدفع كميكانيزم مجسد للسلوك، وهذا ما ساق المُنظرين إلى التمييز بين مفهومي " **الدافع** " و" **الدافعية** " حيث يُفسر " **موراي Murray**" الدافع بأنه: " عبارة عن عامل داخلي يسير سلوك الإنسان، ويوجهه ويحقق فيه التكامل، ونحن لا نملك أن نلاحظه مباشرة، وإنما نستنتجه من سلوكه، أو نفترض وجوده حتى يمكننا تغيير سلوكه ". **(Murray, 1938, 28)**

ويضيف " **هب Hebb** " بأن الدافعية هي: " عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد ". **(سلامة، 1988، 19)**

ويعرفها كذلك " **أتكينسون Atkinson** " بأنها: " عامل إنفعالي يعمل على توجيه سلوك الانسان، إلى تحقيق هدف معين ". **(Atkinson, 1974, 111)**

كما يقرر **أحمد زهران** بأن: " الدافع طاقة حيوية كامنة أو إستعداد فسيولوجي، أو نفسي يثير في الفرد سلوكا متواصلا، لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن مشاهدته ". **(عياصرة، 2006، 88)**

ويضيف " **ماكليلاند Macclelland** " بأنها: " تعني إعادة التكامل وتجديد النشاط الناتج، عن التغير في الموقف الوجداني ". **(Macclelland , 1961 , 52)**

كما يعرفها " **المليجي** " بأنها: " مثير قوي يدفع الانسان إلى أن يسلك بصورة ما، حتى تخف حدة هذا المثير ". **(المليجي، 1972، 302)**

ويرى " بارون **Baron** " بأن: " الدافعية تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الانساني وتوجيهه والمحافظة عليه ". **(الريماوي، 2004، 201)**

وإستنادا إلى هذه المعطيات التي تم عرضها في التعاريف، نلحظ أن معظمها يعزز لفكرة أن الدافعية تقود فقط إلى التخفيف من الإثارة وخفض التوتر، ونستقرئ هذا لدى التضمينات الكلاسيكية الأولى التي ربما إنساقت إلى مبادئ المدرسة السلوكية التي تثمن دور المثيرات، وتركز على قوتها في إصدار المخرجات، حيث حدث اتفاق على أن الدافعية هي وجود حالة من الإستثارة العامة تنشأ من عدم التوازن الذي يشعر به الفرد، بحكم ما لديه من حاجة مُلحة للإشباع. في حين أن مفهوم الدافعية إتسع أفقه ليشمل معنى منظومة من العوامل المسببة للسلوك، وكذلك ليصف عملية تقود إلى إستثارة ومساندة النشاط السلوكي في مستوى معين، كما أن الدافعية خاضعة للعلاقة بين الخبرات الخاصة للفرد والسياق الإجتماعي، هذا يدعونا إلى إعتبارها طاقة داخلية مهيكلة من الإثارات، والحاجات توجه السلوك وفق خصائص الفرد، مع تدخل العوامل الموقفية.

3- المصطلحات ذات العلاقة بمفهوم الدافعية:

تمت معالجة مدلول الدافعية في إطار مساهمة رواد الدراسات السيكولوجية، الذين حملوا على عاتقهم إقامة قالب منهجي، معرفي، وتطوير أدوات تصورية إجرائية، يكون من شأنها تضمين الأبعاد، والمحددات التي يحويها هذا التنظيم المفاهيمي، وبالتالي تم التعامل مع الدافعية إنطلاقا من فكرة

المفهوم المركّب، الذي يتألف من معالم إصطلاحية، يمكن إعتبارها بمثابة مكونات، أو متغيرات لا تفسر الدافعية، إلا بالرجوع إليها، وفيما يلي نقدم بعض المصطلحات ذات العلاقة بمفهوم الدافعية:

3-1- الحاجة (Need): ويشير هذا المصطلح إلى حالة من النقص، أو الافتقار، أو الحرمان من متطلب معرفي، أو نفسي، أو إجتماعي، أو جسمي، تثير لدى الفرد نوعا من التوتر، والقلق يزول عند الإشباع. وتتفاوت الحاجات في درجة إلحاحها وفق أهميتها وموقعها، في سلم الإشباع.

(الحسيني، 1990، 420)

وبهذا المعنى فإن الحاجة هي أساس مشاكل التكيف والتوافق عند الفرد، حيث أن عدم الإشباع يقود إلى معاش الإحباط، وعدم التمتع بالصحة النفسية، وإنخفاض مستوى الرضا مما يصعب توافق الفرد مع بيئته المادية والإجتماعية، على إعتبار أن الحاجة تنشأ عندما تنقص الشروط البيولوجية أو العاطفية أو المعرفية أو الجسدية، للحفاظ على حالة الإتزان والإستقرار لدى الفرد، فإنها تعتبر من بين محددات السلوك التي تثير القوة، التي من شأنها تحريك الشخص، نحو المرور إلى الفعل. وعليه فالعلاقة إحتوائية بين الدافعية والحاجة، وبالإحتكام إلى خصائص الحاجة كمفهوم نفسي فإنها تتميز بالإرتقائية عبر المراحل النمائية للفرد، أي تتحدد تبعا للتغيرات التي يعيشها الفرد، بحكم النضج وأثر التعلم، وبالتالي فهي تقع في سيرورة الدافعية المستمرة والمتغيرة.

3-2- الحافز (Drive): ويتضمن تلك الحالات السيكولوجية، والفيزيولوجية الموجهة للفرد نحو العمل من أجل تحقيق أهدافه، ويظهر في صورة لشعور بالتوتر والضيق، والألم مما يتطلب القيام بإستجابة توافقية، وينشأ الحافز من الحاجة، لأن كلاهما يُسبب حالة عامة من عدم الإتزان. وقد اعتبر بعض المُنظرين أن الحافز يشير فقط إلى الناحية الفسيولوجية، العضوية.**(جمجموم،1990، 49)** إلا أن تعدد الحاجات بين بيولوجية، وعاطفية، وإجتماعية، عدّل التناول العلمي لمفهوم الحافز ليشمل تلك العملية الداخلية التي تصاحب الحاجة مهما كانت طبيعتها.**(أبو حويج، 2002، 144)** وإنطلاقا

من هذا الطرح فإننا نجد أن الحافز هو الذي يعطي للدافعية سمة الإثارة، بحيث أن الشعور بالحاجة يحث الفرد إلى السعي لتحقيق الإشباع، وهنا يقع دور الحافز، وكأنه يتوسط بين الحاجة وبين القوة المحركة، الموجهة للسلوك ضمن الدافعية، فهو مصدر تعبئة الطاقة داخل الفرد.

3-3- الباعث (Incentive): ويعني هذا المفهوم المواضيع التي يُوجه الفرد نحوها إستجاباته ويختلف الموضوع ،بإختلاف الحاجة، فقد يكون فكرة أو مسألة أو شخصا، تبعا لتوقعات الفرد تجاه تحقيق الإشباع، وبالتالي فإن هذا المفهوم يشمل كل المثيرات الخارجية المادية، أو الإجتماعية، أو المواقف، التي تجعل الفرد يعدل أو يوجه سلوكه، أو يتخذ مسارا معينا لتحقيق أهدافه.

(زيدان، 1990، 45)

ونُثَمن الوظيفة التي يمارسها الباعث ضمن الدافعية، فهو بمثابة المعيار المُنظم، لحالة النشاط التي يُخبرها الشخص أثناء الإستثارة الصادرة عن الحاجة والحافز، كما نضمّن خصائص الأنا من إنتقائية للموضوعات، وممارسة للتوقعات، في العلاقة بين الدافعية والباعث، إذ يكون إختيار الباعث خاضعا لقرار شخصي، من الفرد تُمليه إهتماماته وميوله، وحاجاته، كما يتحدد بسنه وجنسه، وغيرها من الشروط الذاتية، وهو قريب جدا من مفهوم الهدف، أو الغاية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

3-4- الغريزة (Instinct): لقد ضمّن المنظر الإنجليزي "**ماكدوجال**" " **Macdogall** " هذا المصطلح في كتاباته الأولى في علم النفس الإجتماعي، ليعبر به عن قوى موروثة لا عقلانية، وإستعدادات فطرية وجسمية، تدفع الإنسان نحو السلوك، وإعتمد في التأسيس لهذا المفهوم على منطلقات العالم البريطاني " **دراوين Drawin** " حول نشوء الأنواع، والذي تحدث فيه عن سلوكات الطيران، عند الطيور والسباحة عند الإسماك، ونسج العنكبوت لبيته. **(الوقفي، 2003، 309)**

ونموضع العلاقة بين الدافعية والغريزة، ضمن التطور التاريخي لمفهوم الدافعية حيث تم إعتماد مفهوم الغريزة، بإعتبارها قوة محركة تسمح للسلوك، بأن يتغير بحسب الموقف الذي يُواجهه الفرد، وبالتالي فإن الإستثارة الإنفعالية الناتجة عن الغريزة، هي منشأ إستجابات الفرد.

3-5- الإنفعال (Emotion): يشير الإنفعال إلى الحالة الوجدانية، التي تنعكس على الخبرة الشعورية للفرد، وتصحبها مظاهر فسيولوجية عضوية داخلية، تشمل أجهزة الجسم العضلية والدموية والتنفسية والغُدية، ويتوزع الإنفعال على الخبرات السارة المُرضية، وكذلك المواقف المُحبطة أو المُعيقة أو غير السارة. **(زيدان، 1990، 45)**

وبالتالي يتضمن الخوف والكراهية، والغضب والسعادة، والبهجة والإستثارة، وينظر الباحثون إلى أن الدوافع هي نتيجة مترتبة عن ظهور الإنفعالات، غير أن الإنفعال يُعد أقل عقلانية، بالمقارنة بالدافعية. **(زايد، 2003، 104)**

3-6- الرغبة (Desir): هي شعور الفرد بهدفه، وهي تشكل خالة من الضغط، لا يمكن التعرف عليها إلا من خلال تجربة الحاجة المُعاشة، ولا يمكن إدراكها بوضوح إلا في حالة الإحساس بهذه الرغبة، بينما تلبيتها تبدو بعيدة غير مؤكدة، ومشبوهة، لا تظهر فكرة الضغط بصورة مباشرة ولكن يُستدل عليها من الملاحظات التي تبين العلاقة الوطيدة بين النشاط والرغبة. **(Delay, 1965, 377)**

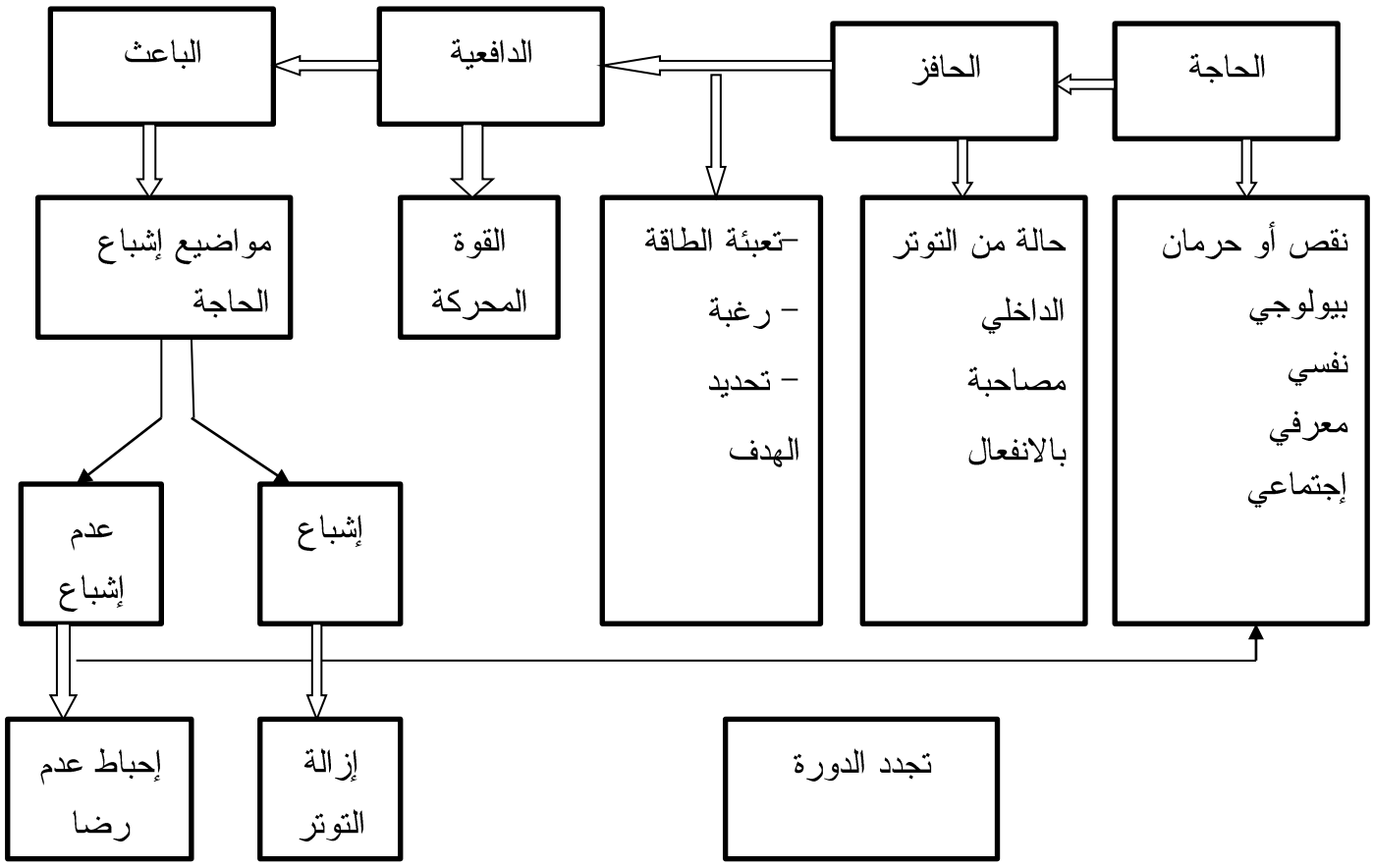
كما يتصور الفرد أن الرغبة تُرضي حاجة لديه كالرغبة في قراءة كتاب معين، أو مكالمة إنسان معين، وتتميز الرغبة بإحتواء الشوق والولع. **(مرعي، 1984، 79)**

وبالتالي فإن الرغبة تؤدي دور التحفيز، الذي يُشكل الشعور بضرورة إشباع الحاجة، وهذا يدفع الفرد إلى ممارسة السلوك لتحقيق الرغبة.

وإستضاءة بما تقدم من مفاهيم يمكننا القول أن الدافعية، تُشكل تنظيما تفاعليا من عوامل ذاتية وخارجية، تظهر لدى الأفراد بصورة متفاوتة وبدرجات مختلفة، وتبدأ الدافعية بحالة من التوتر الداخلي

يمثله الحافز نتيجة الشعور بالحاجة، وتنشط في وجود المواضيع المُحققة للحاجة، وهي البواعث، ويمكن أن تتضمن غرائز الفرد وتُولد كذلك إستجابات إنفعالية مرتبطة بأهدافه ورغباته.

ولقد لخصنا في المخطط الآتي العلاقة بين الدافعية والمفاهيم التي تتركب منها، ضمن دورة من النشاط الإنساني كما يلي:



مخطط رقم (06) يبين دورة الدافعية ومفاهيمها

4- وظائف الدافعية:

تؤكد الدراسات أن الدافعية تسهم في السلوك، في إطار عمليتين أساسيتين، تتمثل الأولى في دورها التفسيري لإختيار الفرد نمطا سلوكيا معينا، دون غيره من الأنماط، وتشير العملية الثانية إلى أنها تشرح قوة وحجم الأداء الذي يُظهره الفرد، ويتجه به نحو تحقيق أهدافه المرجوة.

ويمكننا توضيح ما تقوم به الدافعية في سلوك الفرد من خلال الوظائف الآتية:

4-1- الوظيفة التنشيطية الإستثارية للسلوك: على هذا المستوى يتم تحرير الطاقة العقلية والإنفعالية والكمونات المخزنة لدى الفرد، وبعث نشاطه للمرور إلى إشباع حاجاته، وتحقيق أهدافه وتمثل هذه الطاقات المُستثارة ،الأسس الأولية لعمليات الإكتساب والتعديل من أنماط السلوك. وتتحدد الإستثارة نحو المواضيع ببواعث خارجية كالمعززات، والآثار الطيبة، كما تتحدد بخصائص داخلية كالميول والإهتمامات الفردية. **(توق، 2002، 233)**

ويعبر سيكومتريا عن هذه الوظيفة بتحديد العلاقة بين درجة الإستثارة، وبين الجهد المبذول من طرف الفرد، حيث تشير الأبحاث إلى أن زيادة الدافعية، فوق حد أمثل يمكنه إعاقة الأداء ويجعل الفرد في حالة من القلق والتعب، والاحتراق النفسي، كما أن نقصها يقود إلى الرتابة، والملل لذلك فإن أفضل مستوى من الدافعية لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، ولا يجب أن نموقع هذه الفكرة خارج قالب الفروق الفردية، فقد يجعل الدافع المرتفع بشدة أداء الفرد متميزا.

4-2- الوظيفة التوجيهية: تعمل الدافعية على تحديد أوجه النشاط المطلوب من الفرد، من خلال تفعيل ميكانيزمات التركيز والانتقائية لدى الفرد، بحيث ينزع إلى ما يخدمه من العناصر أو الأحداث ويهمل غيرها.

وبالتالي يتجه نحو المواضيع المُناسبة التي تمليها عليه إحتياجاته ورغباته ليستجيب لها. وقد حدد " أتكنسون **Atkinson 1957** " الوظيفة الأساسية للدافع في توجيه الفرد نحو إختيار السلوك المناسب، ونحو إجراء المقارنة بين ما يُخطط له من أهداف، وبين ما توفره البيئة الخارجية من معطيات وفرص. **(السلمي، 1995، 98)**

4-3- الوظيفة التدعيمية: يتضح على هذا المستوى دور الدافعية، في تحفيز الفرد على تكرار إستجاباته وزيادة المحاولات، التي تقود إلى إشباع الحاجات الناشئة لديه، مما يؤدي إلى الشعور بمستوى من الرضا وزوال التوتر، وهذا مُرتبط بتوفر البواعث الخارجية، التي تعزز سلوك الفرد،

وبالتالي فإن عامل التعزيز، يجعل الدافع بمثابة مُدعم للفرد، لإظهار السلوك مرة أخرى، في مواقف مُشابهة. **(زكي، 2001، 101)**

4-4- وظيفة المحافظة على إستمرارية السلوك: إن الدافعية هي التي تحرك الميول الفردية وتحفز الشخص لإشباع حاجاته الديناميكية غير الثابتة، وبالتالي فهي تضمن دفع القوى النفسية والجسدية والعقلية، نحو الممارسة الأدائية في مختلف المجالات، وعليه فإن الكفاية الإنتاجية والتحصيلية ترتبط إرتباطا وثيقا بزيادة أو نقص الدافعية، كما أن الدافعية هي التي تجعل الأفراد يتدرجون في تحقيق حاجاتهم ويُثابرون للإرتقاء بها من أجل إكتساب الخبرات الجديدة والوصول إلى مستوى مُرض من التكيف، بجميع أبعاده الذاتية والإجتماعية، والفيزيقية. **(الغريب، 2002، 274)**

4-5- الوظيفة التوقعية: تمكن الدافعية الفرد من الإستفادة من خبرات النجاح والفشل، التي يعايشها عبر تحديد ما ينتظره من المواضيع، ودرجة إدراكه ومستوى طموحه، فهناك تفاعلية دائمة بين ما يبذله الفرد من جهود، وبين ما يحصل عليه من توابع خارجية. وعليه تنتظم إدراكات الفرد وتوقعاته لنتائج سلوكه مما ينعكس على إختياراته، وهذا خاضع لمتغيرات ثقافية ومستوى نمو وجنس الفرد وخبراته الذاتية، ومستوى الطموح. **(بن زاهي، 2007، 65)**

يتضح لنا من خلال هذه الوظائف التي تمارسها الدافعية في السلوك أهميتها التفسيرية والتنبؤية التي من خلالها نتعرف على المسببات، والعمليات التي تقف وراء أي شكل سلوكي يُصدره الفرد، ومدى تأثر الدافعية بالسياق الخارجي، وكذلك بالكيفيات العقلية والعاطفية الداخلية، التي يحملها الفرد، ومنه فهي بمثابة الدعامة الأساسية التي تحفظ تنشيط وإستمرارية وتوجيه السلوك، في ضوء توقعات الفرد ومتطلبات البيئة.

5- خصائص الدافعية:

من وجهة نظر إبسيمولوجية تتميز المتغيرات الخاصة بالعلوم الإنسانية، والإجتماعية، التي تعتبر الذات موضوعا للدراسة، بالتركيب والتداخل، والتغير مقارنة بالمتغيرات المدروسة، في العلوم المادية كون الذات الإنسانية معقدة ومتشابكة الجوانب، ومتقلبة وبالتالي فإن الدافعية كمتغير هام في دراسة الذات على إعتبار أن ما يقوم به الفرد من أداء يتحدد من خلال وجود الدافع تتميز بمجموعة من الخاصيات نُبرزها كما يلي:

5-1- خاصية الإفتراضية: فالدافعية متغير غير قابل للملاحظة المباشرة، ولا يتم إستنتاجها إلا من خلال النشاط أو الأداء، أو ما يصدره الفرد من إستجابات.

5-2- خاصية الإجرائية: فالدافعية مفهوم قابل للقياس، بحيث يمكن إشتقاق الأدلة على وجودها ووضع المؤشرات السلوكية المعبرة عنها، ويمكن الحصول على درجتها لدى الفرد ومستواها سواء كان قويا أو متوسطا أو منخفضا، بإستخدام تقنيات القياس المختلفة.

5-3- خاصية قابلية التقييم والتقويم: بحيث يمكن إصدار الحكم على مستوى الدافعية لدى فرد معين وتثمينها، فزيادة على القياس الذي يُقدم الدرجة فإننا نحكم كيفيا كذلك على تمتع الفرد بدافعية جيدة أو ضعيفة أو حسنة، ومن جهة أخرى يمكن تعديل وتحسين المستوى المنخفض من الدافعية بإستخدام برامج تدريبية أو إستخدام استراتيجيات لتنميتها أو برامج إرشادية. **(سلامة، 1988، 24)**

ونحن نصب هذه الفكرة في السياق المدرسي كون أكثر المواقف التي يبرز فيها مستوى الدافعية هو موقف التعلم والتفاعلية الصفية بين المعلم والمتعلمين أين تُمارس عملية التقويم والتقييم لكل ما يتعلق بسلوك التلميذ معرفيا ووجدانيا ومهاريا.

5-4- خاصية الإستمرارية: حيث أنها لا تتوقف لأن وجودها محكوم بوجود الحاجات، والرغبات عند الفرد، وهذه الأخيرة لا تنقطع إلا بوفاة الشخص.

5-5- تتميز بأنها عملية مستقلة بمكوناتها ووظائفها، غير أنها تتكامل وتتداخل، مع سمات الشخصية الأخرى.

5-6- خاصية التجديد والتغير: على إعتبار أن إشباع حاجة معينة يولد الرغبة في إشباع حاجات أخرى، كما أن الدافعية مرتبطة بسن الفرد وجنسه وغيرها، من العوامل التي تجعلها متغيرة ومتعددة.

5-7- تتميز بأنها متغير فارقي: حيث تختلف الدافعية بين الأفراد من حيث شدتها ودرجتها.

5-8- عملية مركبة ناتجة عن ثنائية تفاعلية بين المحددات الداخلية الذاتية (فسيولوجية ونفسية) من جهة والمحددات الخارجية الموضوعية (مادية وإجتماعية). **(سعداني، 2000، 116)**

6- مكونات الدافعية:

تختصر الدافعية كل التناولات السيكولوجية للسلوك الإنساني كوحدة كلية بمتضمناتها العقلية والجسدية والإجتماعية، التي توجه الفرد في مختلف مناشطه الحياتية. وقد حدد بعض المُنظرين تركيبة الدافعية بتحليلها إلى عواملها.

ويُناولنا المُنظر " **كوهين Cohen** " الأبعاد الآتية في الدافعية وهي: الطموح والحماسة والإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أو المثابرة. **(جرادات، 2008، 72)**

بينما يرى " **محي الدين حسين** " **(1988)** أن هناك ستة عوامل مُكونة للدافعية وهي: المثابرة، والرغبة المستمرة في الإنجاز، والتفاني في العمل، والتفوق والطموح، والرغبة في تحقيق الذات.

(حسين، 1988، 92)

في حين يقدم " **صالح محمد علي أبو جادو** " **(2000)** المكونات الآتية ويعتبرها عامة عند الجنس البشري وهي:

* **المكون الذاتي أو الداخلي:** ويشتمل على المكونات المعرفية والإنفعالية والفيزيولوجية معا.

* **المكون الموضوعي أو الخارجي:** ويضم المكونات المادية والفيزيائية والكيميائية وكذلك المكون الإجتماعي. **(أبو جادو، 2000، 330).**

وإستخلصنا مما تقدم أن الدافعية لدى الإنسان تشمل عملياته الذهنية، من إدراك وانتباه وذاكرة وتفكير، والتي تعمل على تحديد طريقته في التعامل مع المواضيع، وكذلك حياته الوجدانية من خبرات شعورية مؤلمة أو مفرحة تعمل على تحديد إستجاباته تجاه المواضيع. وكذلك تتفاعل الدافعية مع ما تصدره الأعضاء الداخلية الحشوية، من إشارات، كذلك الصادرة عن المعدة والقلب وحتى النشاط الهرموني من الغدد المختلفة، والتي تساهم في تفعيل وزيادة أو نقص وخفض التوجه نحو الحِراك، ومن جهة ثانية تتقابل هذه العوامل الداخلية مع ما يعترض الفرد من مثيرات بيئية سواء كانت أشياء أو موارد طبيعية أو أشخاص، عن طريق الإتصال الإجتماعي وكلها تحدد طبيعة الدافعية، وشدتها ونوع الهدف بالنسبة للشخص.

7- مصادر الدافعية:

أقرّ الدارسون لموضوع الدافعية بوجود علاقة قائمة بين خصائص الفرد، والسياق الإجتماعي وبين الدافعية، وبالتالي تتبع القوة المحركة للسلوك من عدة مجالات أشار لها المُنظر " **هويت Huitt** " **(2001)** كما يلي:

7-1- المصادر الخارجية: يتم اكتسابها من خلال أثر التدريب والتعلم والممارسة، أو الإشراط عبر تشكيل سلوكات معينة وإطفاء أخرى.

7-2- المصادر الإجتماعية: وتشمل خبرات التفاعل، وما يحدث ضمن الديناميكية الجماعية من تأثير وتأثر وتبادلات.

7-3- المصادر المعرفية: وتتعلق بممارسات التركيز والتفسير، وحل المشكلات وغيرها من الأنشطة العقلية، والعصبية.

7-4- المصادر الإنفعالية: تتضمن المواقف المصحوبة بالعاطفة، والمشاعر المختلفة من خوف وقلق ورجاء وكره وفرح وغيرها.

7-5- المصادر الفيزيولوجية: تتعلق بالإستثارات العضلية، والحشوية والغددية وغيرها.

7-6- المصادر التوقعية: وتشمل طموحات الفرد وما ينتظره من بيئته وأحلامه وغاياته المنشودة.

7-7- المصادر الروحية: وتتعلق بعلاقة الفرد بخالقه وإدراكه لوجوده، ودوره في هذه الحياة.

(رشاد، 1994، 87)

ونلاحظ في هذا العنصر أن الدافعية تنبع من ذات الفرد وأفكاره، وعواطفه وإحساساته الداخلية، وكذلك من الرسائل الخارجية، التي يُطلقها الآخرون وتتغذى بالمعتقدات، والتوقعات التي يحملها الشخص.

8- تصنيفات الدوافع:

عالج الباحثون أنواع الدوافع الصادرة عن الإنسان بإدماجها في منظومة من الإعتبارات، أهمها عمليات التطبيع الإجتماعي، التي يخضع لها الفرد، وكذلك الكيان الثقافي، الذي ينتمي إليه بمعاييره القيمية والدينية بالإضافة إلى نمط الشخصية، وسماتها. حيث أن مظاهر التعبير عن الدافع وحتى طبيعة الدافع في حد ذاته تختلف بين الأفراد، داخل المجتمع الواحد، ومن نسق مجتمعي إلى آخر.

ونصف في هذا العنصر بعض التصنيفات التي وضعها المُنظرون كما يلي:

8-1- التصنيف على أساس دوافع أولية ودوافع ثانوية:

حيث تشير الدوافع الأولية إلى الحالات الجسمية والفسيولوجية، التي يؤدي نقصها إلى إحداث توتر وتغير في الإتزان العضوي، كما أنها تمثل دوافع ضرورية لبقاء، وإستمرار الشخص على قيد الحياة، وهي عامة مشتركة بين أبناء الجنس البشري، مرتبطة بالتكوين البيولوجي وتساهم في تنظيم الوظائف الفيزيولوجية، تتميز بكونها فطرية موجودة منذ الولادة، ويتم إشباعها عن طريق التنظيم

الذاتي بإستخدام ميكانيزمات وأفعال منعكسة آلية، غير أنها تتأثر بالتعلم من خلال أساليب التعبير عنها وتهذيب الفرد على إشباعها، بما يوافق القواعد الإجتماعية. **(علاونة، 2004، 142)**

ويحدث إتفاق بين الدارسين على وجود معيارين، في الدافع حتى يتم تضمينه في مجموعة الدوافع الفيزيولوجية وهما:

- أن يكون غير متعلم.
- أن يكون ذا أساس فسيولوجي، بحيث يعمل تبعا لحاجة الأعضاء ونشاط الخلايا. وأكثرها شيوعا هي: الجوع والعطش، النوم، الألم، الجنس، التنفس، الإخراج، الألم، التعب وغيرها.

وقد صنفها " **عبد الرحمن عدس** " **(1992)** كما يلي:

– **دوافع الحفاظ على البقاء:** وهي التي تنتج عن نقص في الخلايا يتطلب نشاطا تعويضيا مثل: الجوع، العطش، النوم، التنفس، وهي دورية (إشباع / حرمان).

– **دوافع الحفاظ على النوع:** وهي الدوافع المتعلقة بنظام التكاثر الذي يشجع إنجاب الأطفال والعناية بهم، وتتمثل في دوافع الجنس والأمومة. **(الطواب، 2002، 19)**

في حين تمثل الدوافع الثانوية دوافع ناشئة نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وبفعل التنشئة الإجتماعية وعمليات التطبيع الإجتماعي، وهي قابلة للتعبير عبر مراحل نمو الفرد، ويتأثر بفعل التعلم وتتنوع من شخص لآخر. وكما يحتاج الإنسان إلى حفظ التوازن البيولوجي عبر الإشباعات الفسيولوجية والحشوية فإنه كذلك يسعى إلى تحقيق إتزان عاطفي، ونفسي، ومعرفي، ومن أمثلة الدوافع الثانوية: دافع الإنجاز والسيطرة، ودافع الانتماء، ودافع الإستطلاع والكفاءة. **(حسين، 1988، 374)**

وقدم " **موراي Murray** " عددا من الدوافع الثانوية أهمها:

– الدافع إلى الإستقلال: ويظهر في رغبة الفرد في رفض إملاءات السلطات المسيرة ومقاومته للقهر، وغالبا ما يكون قويا لدى الذكور، بفعل التعزيز الإجتماعي.

- الدافع إلى الاحترام: ويقصد شعور الفرد بالرضا من خلال تقدير الآخر له.
- الدافع إلى التنظيم: يعني التوجه نحو الترتيب والإتقان، وكل ما يتعلق بالنظافة والعمل المتقن.
- الدافع إلى اللعب: ويتضمن الإستمتاع واللهو والضحك، وكل ما يُساعد على الإسترخاء بعد العمل.

8-2- دافع الفضول والإستطلاع: ويتمثل في البحث عن المثيرات الحسية، وإستكشافها والتعرف عليها، ويبرز هذا الدافع في نشاط الطفل وتناوله للأشياء بيده أو في نشاط القفز والجري والإخفاء والفتح والغلق وغيرها. **(خليفة، 2000، 84)**

8-3- التصنيف على أساس دوافع وراثية ودوافع مُتعلمة:

تتحدد الدوافع الوراثية بالحاجات الفسيولوجية الأساسية، وتظهر في سن مُبكرة، غير أن إشباعها يخضع إلى ثقافة المجتمع، وتمثل هذه الدوافع تكوينات جسمية، تمكن من توجيه السلوك نحو خفض التوتر، بينما الدوافع المُتعلمة تأتي عن طريق الخبرة والإكتساب والمُحاكاة، والتأثر بالقيم والإتجاهات والعادات، والمعتقدات المُجتمعية. **(بني يونس، 2007، 33)**

8-4- التصنيف على أساس دوافع شعورية ودوافع لا شعورية:

وتظهر في هذا التصنيف مبادئ المدرسة التحليلية النفسية التي أسس لها المُنظر " **فرويد Freud** "، حيث يعتبر أن سلوك الفرد محكوم في جزء كبير منه باللاشعور، الذي يتمثل في الأفكار والخبرات والرغبات التي لا تقع في نطاق الوعي، والإدراك ويمسها الكبت، لأنها مُهددة لإستقرار الأنا وظهورها يُسبب للفرد شعورا بالنقص، أو الذنب أو القلق، وهي مرتبطة بالطاقات النزوية الأولية المُمثلة في نزوات الحياة، ونزوات الموت التي يتم إخفاؤها في الذاكرة طويلة المدى، لكنها تتجسد في مظاهر مختلفة كالأحلام الليلية، وزلات اللسان، وأخطاء القلم، والنكت والأفعال الناقصة، وغيرها من

السياقات. بينما تقع الدوافع الشعورية في مجال الوعي والإدراك، وهي كل الرغبات والأفكار التي يعرفها الإنسان.

وتتشكل الدوافع اللاشعورية بناءا على التوظيفات النفسية، التي يمارسها الأنا في علاقاته مع المواضيع الخارجية خاصة العلاقة الثنائية (أم – طفل) والعلاقة الثلاثية (أم – طفل – أب).

(زهران، 1998، 186)

8-5- التصنيف على أساس دوافع فردية ودوافع إجتماعية:

تؤسس الدوافع الفردية للحاجات الأنوية الذاتية، التي تجعل الفرد متميزا بذاته، ووظائفه وسماته عن الآخرين، بحيث تُنشط الفرد للقيام بشيء معين لنفسه، وبالتالي السعي نحو الإنجازات، ونحو إبراز كفاءته وفعاليته الذاتية، والحصول على المراكز الإجتماعية المرموقة، والرغبة في المعرفة وتحقيق الذات. في حين تشمل الدوافع الإجتماعية تلك الحاجات والرغبات التي تتحقق عن طريق التفاعلية الإجتماعية، وإتصال الفرد وتبادلاته الفكرية، والعاطفية والقيمية مع الآخرين، ويتم إستثارتها والتعبير عنها في السياق التشاركي بين الأفراد، كدافع الإنتماء والحب والقبول، والتقدير والتنافس والسيطرة.

(الريماوي، 2004، 206، 207)

8-6- التصنيف على أساس دوافع داخلية ودوافع خارجية:

حيث تنشأ الدوافع الداخلية من ذات الفرد، ورغبته في الإقبال على النشاط، وإتقان المهارات وإكتساب المعلومات، كما هو الحال في موقف التعلم، وعندما تكون الدافعية داخلية المصدر فإن الشخص يُمارس العزو السببي الذاتي، ويعتبر نفسه بمثابة المرجع لسلوكاته. في حين تنشأ الدافعية الخارجية عن أشخاص آخرين أو مصادر خارجية، كالمؤسسات أو الكتب بالنسبة للمتعلم، ويُقبل الفرد في هذه الحالة على النشاط إرضاءا للآخرين، أو رغبة في الحصول على التدعيم الخارجي، ويكون عزوه السببي

خارجيا ويعتبر الآخرين بمثابة مراجع لنجاحه أو فشله، ويستند إليهم في بناء أهدافه وتوقعاته ويتدخلون في إختياراته، وتوجهاته المختلفة. **(راجح، 1976، 76)**

8-7- التصنيف على أساس هرمية الحاجات:

إنفرد السيكولوجي الأمريكي " **أبراهام ماسلو Maslow** " **1954** بتبنيه تصنيفا للدوافع على أساس ترتيبها ترتيبا تصاعديا، وفق نظام يُوضح تطورها من الحاجات الأساسية البيولوجية إلى الحاجات الثانوية النفسية والمعرفية والإجتماعية، ويتصور بأن الدافعية ديناميكية ومتغيرة، وبمجرد إشباع حاجة ما تنقص لدى الإنسان، وتظهر على الفور حاجات أخرى، وتستمر هذه العملية إستمرار الحياة.

(رشاد، 1997، 111)

ويقدم " **ماسلو Maslow** " ضمن نظريته حول الحاجات الإنسانية ثمانية مستويات متدرجة، يُوضحها الشكل الآتي:

شكل رقم (07) يوضح مدرج ما سلو للحاجات (أبو رياش، 1996، 75)

حيث تمثل الحاجات الفيزيولوجية تلك الحاجات الأساسية، التي يتعين إشباعها لبقاء وإستمرار الحياة، بينما تمثل حاجات الأمن والسلامة: الرغبة في الحماية من المخاطر سواء كانت بدنية أو إقتصادية والتخوف من فقدان وظيفة أو الشعور بالتهديد، ويؤدي إشباع هذه الحاجة إلى الشعور بالإستقرار والإتزان نفسيا وإجتماعيا. (**الفرماوي، 2004، 229**).

بينما تتعلق حاجات الحب والإنتماء: بالرغبة في مشاركة الآخرين، والإندماج معهم وتكوين علاقات يتم فيها تبادل التعاون والتعاطف، والمحبة والشعور بالتواجد الإجتماعي، أما حاجات تقدير الذات: فتتمثل في الحاجة إلى التقبل من طرف الآخرين، وإحترامهم لذات الفرد، وشعوره بالقيمة وإحساسه بإهتمام الأسرة، أو المرؤوسين في العمل. (**Lévy, 1993, 45**).

أما الحاجات الذهنية والعقلية: فتمثل المتطلبات التي تنشأ عند الفرد للحصول على المعلومات وترميزها، وتشكيل المعارف والأفكار، والمعاني والمعتقدات، وتشمل كذلك الرغبة في حل المشكلات والمسائل وتكوين المفاهيم، وإتخاذ القرارات كما تظهر في تجنب التناقض المعرفي، وتحقيق الإتزان الإدراكي والمعرفي. (**الزيات، 1996، 117**).

وتتعلق الحاجات الجمالية: برغبة الأفراد في إشباع الرغبة تجاه التنظيم والترتيب، والحصول على القيم الإيجابية كالخير والصدق، والعدالة، وتظهر عند الأفراد، الذين تسيطر عليهم القيمة الجمالية والتذوق، للفن.

في حين تركز حاجات تحقيق الذات على رغبة الفرد، في تحقيق النجاح وإبراز مقدراته، وإظهار تفوقه في القيام بالأعمال، ويتضمن الوصول إلى الكفاءة والإقتدار والجدارة، وتؤدي هذه الحاجات إلى شعور الفرد بأنه شخص متفرد بخصائصه، وإمكاناته. (**غباري، 2008، 39**).

أما الحاجات التي أضافها السيكولوجي " **ماسلو Maslow** " في قمة الهرم فتظهر عند الأفراد الذين يصلون مرحلة من التفكير، يمكنهم معها تحصيل الحكمة والقدرة على التأمل، في الكون بعد إشباع الحاجات الأولى والوصول إلى تحقيق ذواتهم.

وعلى أساس ما تقدم في هذا العنصر يتضح لنا بأن التصنيفات التي وضعها السيكولوجيون للدافعية متداخلة، نظرا لطبيعة الحاجات الإنسانية، وما تمثله الحاجة بالنسبة للفرد، الواحد وأثر الفروق الفردية في مستوى الإشباع وتدخل العوامل البيئية كذلك، ومن جهة أخرى لا يُمكننا إختزال الدوافع الإنسانية في قائمة واحدة أو تقسيمها إلى بيولوجية ونفسية، لأنها تتطور وتتنوع بحكم النضج والتقدم العلمي والحضاري. كما أن السلوك الواحد تحركه عدة دوافع ،والدوافع تتغير بتغير متطلبات الفرد وتنمو معه إبتداءا من الحاجات الفطرية الأولية، إلى الحاجات النفسية، الثانوية المُتعلمة.

9- الإتجاهات النظرية المفسرة للدافعية:

يبرز في الأدب التربوي والنفسي، إهتمام منظري الشخصية بتناول الدافعية، كخاصية إنسانية ثابتة نسبيا، وكمتغير أساسي في الإفتراضات البحثية حول مسببات السلوك. لذلك قدمت التقارير العلمية مناحي عديدة لفهم الدافعية، تختلف بإختلاف المنطلقات، والتصورات الفكرية، التي يعتمدها كل منحى أو إتجاه. ونعرض في العنصر الآتي أهم المناحي التفسيرية للسلوك الدافعي:

9-1- نظرية الغرائز:

تمثل واحدة من الإتجاهات الأولى التقليدية، في تفسير الدافعية: حيث قدم السيكولوجي البريطاني " **وليام ماكدوجال Macdogall** " **1871**، فكرة الغريزة ليوضح بها الإستعدادات، الجسمية الوراثية أو الفكرية، التي تثير إدراك الفرد للأشياء، ليتخذ نحوها سلوكا معينا. والغرائز عامة فطرية، غير متعلمة، وتتغير تبعا لتكيف الفرد مع المواقف المختلفة، وأكثر الغرائز الإنسانية مرتبطة بالعمليات التوافقية الجسدية و الحيوية (**معمرية، 2012، 30**)

ولم يحدث إتفاق بين المنظرين حول قائمة واحدة لمجموع الغرائز عند الإنسان حيث قدم " **ماكدوجال Macdogall**" في البداية إثنتا عشر غريزة عام 1908، ثم ضاعفها، أما رائد التحليل النفسي " **فرويد feud**" فقد تبنى مفهوم الغريزة في تفسيراته الأولى وكتب عن غريزتي " الحياة والموت"، ثم قام بتعديل هذه الفكرة فيما بعد كما قام بدراستها كذلك المنظر الأمريكي " **وودوورت Woodworih**" تحت مفهوم البواعث. **(الزيود، 1999، 63)**

غير أن مفهوم الغريزة قاصر، عن تفسير جميع السلوكيات الصادرة عن الإنسان، كما أن هذه النظرية تلغي أثر التعلم والخبرة، ودور التجربة المجتمعية، والضوابط الثقافية، والدينية في تشكيل تصرفات الفرد. وتركز فقط على إشباع الغرائز البيولوجية، والعدوانية البدائية.

9-2- الإتجاه السلوكي (الإرتباطي): Behavioral Approach:

تسمى كذلك مدرسة الإشراط تأسست على يد العالم الأمريكي **Watson 1913**، تضع الدافعية كغيرها من المتغيرات في إطار التعلم، ومفهوم العادة بإعتبارها تهتم بالإرتباطات التي يعقدها الفرد بين المثيرات والإستجابات، في شروط بيئية معينة أهمها توافر التكرار، والتعزيز، والتشكيل حيث تظهر لديه إستجابات مستمرة، ومحاولات بهدف تحقيق تعزيز، وبذلك يقترن أداؤه لإستجابة ما بالحصول على المعزز، فيتكرر سلوكه مستقبلا، في حين أن العقاب، أو عدم الحصول على الإثابة يؤدي إلى الإنزعاج، ومنه إلى كف أو إطفاء السلوك .**(عبد الله 1996، 99)**

وتظهر إسهامات السلوكيين في إثراء التراث السيكولوجي حول الدافعية، من خلال عدة نظريات أهمها:

9-2-1- نظرية خفض الحافز:

حيث قدم السيكولوجي الأمريكي " **كلارك هل Clark Hull**" **1943** في أبحاثه حول التعلم فكرة أن الدافعية تنشأ عن حاجات داخلية، ذات أصل فسيولوجي مستندا إلى مفهوم " الإتزان الحيوي" ذو

الطبيعة البيولوجية، فمثلا أن الحرمان من الحاجات الأولى، كالطعام أو الماء أو الخبرة الجنسية يعكس إختلالا داخليا، وبالتالي تكون المواضيع الخارجية، هي مصادر خفض لهذا التوتر الداخلي وتصبح هذه المواضيع بمثابة معززات، فيتعلم الفرد أن يسلك إستجابات معينة للحصول على التدعيم الخارجي، فتتكرر هذه الإستجابات، وتزيد سرعتها .**حسن 1998، 07)**

9-2-2 نظرية البواعث:

مثّل هذا التصور المنظر السلوكي الأمريكي، " **هارلو Herllo** " ليشرح به دور الشروط الخارجية في تحريك السلوك، وليؤكد أثر التعلم والإشراط، حيث أن الحصول على التدعيم، يقود إلى إشباع الحاجة، ويحفز على تكرار السلوك. ويتفق مع نظرية " خفض الحافز " في أن الدافعية تنشأ أولا من إلحاح الحاجات الداخلية، التي تشعر الإنسان بالتوتر، وإختلال الإتزان. **(جابر، 1994، 174)**

ويمكننا إستخلاص أن هذه النظريات الأولى أبدلت مفهوم الغريزة، بمفهوم الباعث الذي دعمه فيما بعد عالم النفس الأمريكي " **وودورت Woodworth**" والذي أقر بإمكانية تقوية الإستجابات، عن طريق البواعث والحوافز، وتأكيدها بالتعزيز.

9-2-3- نظرية الإشراط الكلاسيكي:

ساهم عالم النفس الفيزيولوجي الروسي **ايفان بافلوف Pavlov 1849** في التأسيس، لقوانين الإشراط باكتشافه للمنعكسات الشرطية، حيث يمكن توليد إستجابة متعلمة لدى الفرد، من خلال التحكم في الظروف البيئية، حيث يقود إقتران المثير الطبيعي بالمثير المحايد، إلى تشكيل إستجابة لدى الفرد (تجربة الكلب والجرس) وبالتالي فإن قوة المثيرات، وتوفرها على التدعيم هي التي تؤدي إلى تكوين الإرتباطات بين المثيرات، والإستجابات، وبالتالي فإن الدافعية من هذا المنظور تصبح خارجية المصدر، ومشروطة بالتدعيمات البيئية، ويُعد التعود والتعزيز ميكانيزمات أساسية في التوظيف

الإشراطي، حيث أن الإستجابات البشرية تستمر بالثواب، وتكتسب أهمية جديدة، بينما الإستجابات التي يعقبها حالة من الضيق، وعدم الاشباع تتناقص تدريجيا، حتى يتم إبطالها أو القضاء عليها.

(الشرقاوي، 1998، 156)

ويعتبر الإشراط الكلاسيكي من أبسط الإشراطات في المنظور السلوكي، لأنه يحول سلوك الانسان إلى عمليات آلية مكررة لا تتطلب إلا توفر الأعصاب الحسية المستقبلة للمثير، والأعصاب الحركية المصدرة للفعل، وتوفر التعزيز، وبالتالي تزيد أو تنقص الدافعية، تبعا للظروف الموقفية المصاحبة لها.

9-2-4- نظرية الإشراط الوسيلي: التعلم بالمحاولة والخطأ:

أسس المنظر الأمريكي " **ثورندايك Thorndiek** " الذي يعد أب علم النفس التربوي نظرية في التعلم، جوهرها أن السلوك محكوم بنتائجه، وأن ما يتذكره الفرد هي الخبرات، والإستجابات التي يلحقها أثر إيجابي وطيب ومحقق للإشباع، وبالتالي يصبح السلوك غرضيا، وسببا للحصول على الإثابة، فيكرر الفرد المحاولات، حتى تتثبت لديه، المحاولة الصحيحة المُرضية، كذلك تلعب الممارسة والتدريب دورا في تشكيل التعلمات، من خلال إستعمال الإستجابة في سياقات مختلفة، لهذا يركز " **ثورندايك Thorndiek**" على وزن الخبرات الموجهة، عندما تتيح البيئة للفرد فرص التفاعل والنمو.

(الكندري 1995، 135)

ومنه فإن الدافعية عند " **ثورندايك Thorndiek** " تستثار تبعا للواحق وعوائد الإستجابة، التي تكون مشبعة، وتشعر الفرد بالإرتياح، وتقود إلى تنظيمه لسلوكه، بعكس التوابع المحبطة التي تتمثل في الحرمان، وهنا يكون السلوك غير فعال، وغير متوافق مع السياقات البيئية.

9-2-5- نظرية الإشراط الاجرائي:

طور المنظر الأمريكي " **سكينر Skinner** " **1904**، في مؤلفه " **سلوك الكائنات الحية** " **1948**، ومؤلفه الثاني " **السلوك اللفظي** " **1957**، أفكار " **ثورندايك Thorndiek** " بإضافة بارزة حول مفاهيم

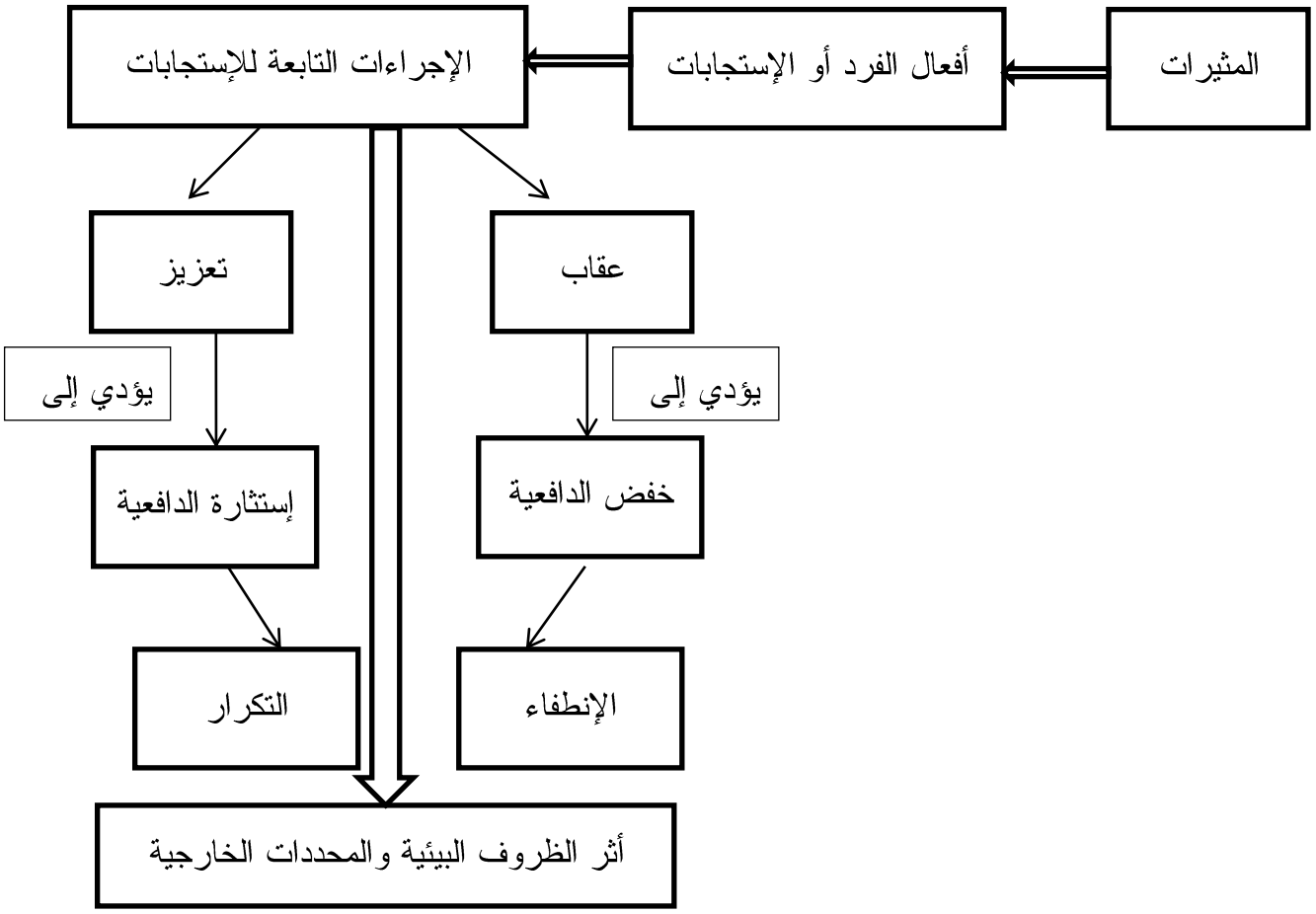
التعزيز، والتشكيل، والأثر في نظام الإشراطات، وقد ركز على أن السلوك متوقف على ما يمارسه الفرد من إجراءات داخل البيئة، وأفعاله التي يسعى من خلالها، إلى تحقيق أهدافه، والتي تكون بتأثير من المنبهات الخارجية. **(الجسماني، 1994، 159)**

يرى " **سكينر Skinner** " بأن الفرد يبادر إلى تكرار سلوك معين، أو عدم تكراره، وفقا للإجراءات اللاحقة للإستجابة إما التحفيز الإيجابي، أو العقاب، الذي يقدم للإستجابة غير المرغوب فيها.

وضع " **سكينر Skinner** " جدولة لتنظيم دور التعزيز، وأثره في إصدار السلوك لدى الفرد، واعتبر أن الدافعية تتأثر بالإجراءات التي توفرها البيئة بعد صدور الإستجابة من الفرد، وحتى يكون التعزيز فعالا يجب إخضاعه إلى شروط أو عوامل معينة مثل عامل زمن تقديمه، كأن يكون تعزيزا مستمرا وفوريا، أو متقطعا يقدم على فترات زمنية مختلفة، وهذا لتشويق الشخص وتقوية أدائه. وكذلك عامل النسبة أو درجة الأداء، وهنا يتم إخضاع التعزيز إلى مدى إتقان، أو كفاءة الفرد في إنجازه للمهمة، أو معدل إستجابته.

كما إقترح كذلك على التربويين، الإستناد إلى حجم الأخطاء، أو نوع الوسائل، التي يستخدمها الفرد. كما قدم أنواع المعززات الخارجية التي تثير الدافعية، وهي مادية، ومعنوية، ورمزية، وإشارية، كما أكد على تقديم شكلين من التعزيز هما: التعزيز الإيجابي الذي يعتمد على إضافة المثيرات المفرحة للفرد، والتعزيز السلبي الذي يعتمد على سحب المثيرات المؤلمة، وكلا النوعين يختص بالسلوكات المرغوب فيها. **(أبو علام، 1986، 220)**

وقمنا بتضمين فكرة " **سكينر" Skinner** " حول الدافعية في المخطط الآتي:



مخطط رقم (08) يوضح السلوك الإجرائي عند " سكينر" Skinner "

يتضح لنا من خلال النظريات المذكورة المندرجة في إطار الإتجاه السلوكي، إغفال العمليات الداخلية التي يمارسها الفرد بين المثير والإستجابة، وعدم التصريح بدور الذاكرة في تخزين الخبرات التي تنشأ عن الإرتباطات التي يعقدها الفرد بين السلوك والمعزز، مع إعتبار الإنسان مستجيبا آليا للمثيرات، وتغييب ميكانيزمات عقلية، ووجدانية، لها علاقة بإصدار السلوك منها الترميز، والإنتقائية، والميول، والإتجاهات الفردية.

9-3- الإتجاه التحليلي الدينامي:Psychanalyse Approache

قدم المنظر النمساوي " **فرويد Freud** " **1856** تصورا في الشخصية الإنسانية، طرح من خلاله فكرة التوظيف النفسي للطاقة النزوية، التي تمثل الرغبات الليبيدية، أو ما اصطلح عليه بمسمى

نزوة الحياة، وكذلك الدفعات العدائية التخريبية، أو ما اصطلح عليه بمُسمى نزوة الموت. ويكون هذا التوظيف من خلال العلاقة مع المواضيع سواء مواضيع الحب الأولى الممثلة في الوالدين (علاقة ثنائية أم– طفل ومحور ثلاثي أم– طفل– أب) أو المواضيع الغيرية. **(غنيم، 1989، 301)**

وتعمل هذه الطاقة النفسية، على مستوى الباحات الثلاثة المكونة للجهاز النفسي، حيث تمثل الباحة الشعورية جميع المحتويات النفسية التي تقع في نطاق وعي، وإدراك الفرد، بينما تمثل الباحة ما قبل الشعورية التمثيلات المدركة، التي تنسى ولكنها قابلة للإستدعاء، في حين تمثل الباحة اللاشعورية المحتويات النفسية التي مسها الكبت، ولا تقع في نطاق وعي، وإدراك الفرد، رغم تأثيرها في السلوك ومن خلال هذه الطبوغرافية، إفترض " فرويد **Freud** " أن جميع الدفعات والرغبات والأفكار الممنوعة والمحرمة إجتماعيا تقع على مستوى اللاشعور، الذي يعتبره مصدر الطاقة المحركة للفرد ليهيكل فيما بعد الطوبوغرافية الثانية المكونة من الهو، المستودع النزوي المسير وفق مبدأ اللذة والأنا الذي يعكس رسمية الشخصية، واقعي المبدأ، ويوافق بين متطلبات الهو، والقواعد الإجتماعية ويُمارس الرقابة الشعورية الواعية، والأنا الأعلى الذي يمثل القطب الأخلاقي، وصوت الضمير، ويحوي المسموحات، والممنوعات وهو وريث عقدة أوديب من خلال إستدخال أوامر، ونواهي الوالدين، وإدراك الطفل أنهما مواضيع محرمة جنسيا.

إن الدافعية في التصور الدينامي، هي الطاقة الشعورية، واللاشعورية، التي تتجسد في مظاهر إستثمار رغبات الحياة، أو الموت لدى الفرد، وأن " الأنا" يستخدم الميكانيزمات الدفاعية، ضد صراع الدوافع بين الهو والأنا الأعلى والمجتمع، لتظهر في أشكال مقبولة إجتماعيا. يظهر ذلك خاصة في توظيف الإعلاء أوالتسامي لدى الفرد في التعلم، أو العمل، أو الفن، وإن فشل الرقابة النفسية يفتح ممرات لبروز المحتويات اللاشعورية النزوية عبر الأحلام، وأخطاء القلم، وزلات اللسان، والأفعال الناقصة، وحالات الهشاشة الجسدية، والتي تكشف عن الدوافع الكامنة. **(عاقل، 1987، 215)**

كما قدم تلامذة " **فرويد Freud** " تنظيرات أخرى ضمن نظرية التحليل النفسي بعيدة عن فكرة " الطاقة الأولية" التي ركز عليها، حيث نجد أن المُنظر" **أدلر Adler**" يعتبر أن الدافعية لدى الفرد مصدرها مركب النقص، لذلك يسعى إلى تحقيق السيطرة، والتفوق في العلاقات الإجتماعية، تعويضا عن مشاعر النقص، أو الفشل. بينما يتحدث " **كارل يونج Yung**" عن الدوافع الكامنة في اللاشعور الجمعي الذي يشكل الخبرات المشتركة بين الأفراد كالرغبة في النجاح، والتعلم، والإشباعات العاطفية، في حين يهتم "إريك فروم **E. Fromm** " بالعلاقات الإجتماعية وأثر المجتمع في صنع شخصية الفرد، وبالتالي الدافعية تمثل لديه الطاقة المحركة لعمليات التبادل، والإتصال بين الشخص والآخرين.

(النجاتي، 1983، 83)

تُثمن نظرية التحليل النفسي نوع العلاقات، التي يعقدها الفرد مع المواضيع، وميكانيزماته الذاتية الشعورية وغير الشعورية، التي يُوظفها في حياته، ولعل الإسهام الكبير لهذه النظرية يظهر في فكرة المحتويات الباطنية العميقة، التي تقع في الذاكرة طويلة المدى، والتي لا يعيها الفرد، وكذلك دور الصراع وخبرات الطفولة، في تشكيل الدوافع السلوكية لدى الفرد، وإن كان المنتقدون يعتبرون أن دائرة إهتمام التحليل النفسي، تقع فقط على مستوى الليبيدو أو النزوات الجنسية غير أن " **فرويد Freud** " يتحدث عن الجنسية بمعنى العلاقة وإستثمار العاطفة أو سحبها من الموضوع، أكثر من الفكرة البيولوجية حول الجنس.

9-4- الإتجاه الإجتماعي: Social Approache

أخرج المُنظر الكندي " **ألبرت باندورا Bandura** " نظرية تؤسس للتعلم الإجتماعي، أو التعلم بالملاحظة أو النمذجة أو من خلال التقليد والمحاكاة، بيّن فيها أن الإنسان يستطيع أن يتعلم نماذج سلوكية من خلال ملاحظته للآخرين في بيئته الإجتماعية، وصرّح في كتابه " التعلم الإجتماعي وتطور الشخصية " بالتفاعلية الحتمية المتبادلة، والمستمرة بين الفرد بخصائصه السلوكية، وبين المؤثرات

البيئية الخارجية، وما يميز هذه النظرية هو توظيف العمليات المعرفية كآليات لحصول النمذجة، وتتمثل في الإنتباه الذي يعتمد على تركيز الفرد على ما يُصدره النموذج والتخزين الذاكري عن طريق التمثيل الرمزي، لسلوكيات النموذج في كلمات أو صور، ثم إعادة إنتاج حركي، يُحاكي فيه المُلاحظ الإستجابة المكتسبة عن النموذج.

ويعتبر " **باندورا Bandura** " أن التعزيز يُشكل عاملا رئيسيا. في حصول النمذجة حيث يكون هناك إنتقاء ذاتي للأنماط السلوكية المُعززة أو المُشبعة الصادرة عن النموذج، وبالتالي يتوقع الشخص المُلاحظ الحصول على التعزيز نتيجة الإقتداء بالنموذج، ومحاكاته، وبالتالي تكون الدافعية حالة داخلية تحفز الفرد على عملية المُلاحظة، وتصبح المعلومات المكتسبة من خلال النمذجة، بمثابة بواعث للسلوك تستند إلى توقعات الفرد، بتحقيق أهدافه، ومن خلال الخبرات البديلة التي تمثل نجاحات أو أخطاء الآخرين، يمكن للشخص تعديل أو تغيير أفكاره، أو مشاعره أو قيّمه.

(تعوينات، 2009، 26، 36)

وبناءا على طرح " **باندورا Bandura** " فإن التعزيزات البديلة، تساهم في التأثير على تقييم الفرد لأدائه، وتقود إلى تعزيز ذاتي، وشعور بالكفاءة والفعالية الذاتية، تدفع الفرد إلى العمل على مستوى معين من الأهداف والتوقعات، والمعايير، وبالتالي فإن الدافعية في هذه المقاربة محكومة بالتفاعلية بين ذات المُلاحظ، وما يتلقاه النموذج من تعزيز، أو عقاب.

9-5- الإتجاه الجشطالتي (علم النفس الإدراكي):Gestalt Approache

ظهرت جماعة " الجيشطلت في ألمانيا على يد السيكولوجي الألماني " **فرتهيمر Wertheimer** " عام **1912** لتعارض أفكار المدرسة السلوكية، القائمة على الإستجابات الشرطية، المعززة من جهة ولتنتقد كذلك التوجه البنائي للسيكولوجي " **فونت Wuntd** " المرتكز على تجزئة الخبرة الشعورية إلى عناصرها الأولية من جهة أخرى، تعني الجيشطلت أو التشاكلية، فكرة الإدراك

الكلي أو تكوين النمط كمركب يجمع صفات المنبهات، وبالتالي فإن سلوك الفرد كلي، والكل أكبر من مجموع الأجزاء ولا يساويها، وأن الخبرة التي يُشكلها الفرد هي الخبرة القائمة على التجميع، أكثر من الإحساسات الفردية. **(عبد الغفار، 1992، 95)**

تطرح " **الجبيشطلت** " مبدأ العلاقة بين الفرد والمجال الإدراكي، الذي يتمثل في البيئة الخارجية وأن هدف الإنسان هو الوصول إلى مطابقة البيئة النفسية للبيئة الخارجية، ويظهر هذا التصور في أعمال المُنظر " **ليفين Lewin** "، تتحدث " **الجيشطلت** " عن ميكانيزم الإستبصار، الذي يُوضح رغبة الفرد في تنظيم المجال، والحصول على الفهم والإدراك الكلي، للمواضيع والوقائع، خاصة في مواقف حل المشكلات وتقول " **الجيشطلت** " بأن المعنى يتحقق من خلال، وضع المثيرات في سياقها أو مجالها وأن تكوين الكل يُشعر الشخص بحالة من الإتزان الإدراكي، إذ تتضح الأجزاء المُشكلة للموضوع وهنا تبرز فكرة التعزيز الذاتي لحصول الإستبصار، أو الفهم.

وبالتالي تركز " **الجيشطلت** " على الدافعية كحالة داخلية تحرك الفرد لفهم المجال، والوصول إلى المعنى، وهي تتفق مع السيكولوجيين المعرفيين، في توظيف الدوافع المعرفية كالفضول، وحل المشكلات، وتحقيق التوازن المعرفي.

إن مفهوم الإستبصار يتضح أكثر في السياق المدرسي، حيث أن الطفل يتعلم من خلال الفهم والإدراك، ويتعزز ذاتيا بالشعور بالسرور، والرضا عند تنظيمه للمواقف، وتجميعه للأجزاء، وإغلاقه للمعطيات الناقصة، وهذا ما يُثير دافعيته للتعلم، أكثر من الثواب الخارجي الذي تدعمه مبادئ المدرسة السلوكية.

9-6- الإتجاه المعرفي:Cognitive Approache

يُناولنا السيكولوجي السويسري " **جان بياجيه Piaget** " المنظور المعرفي في تفسير الشخصية، وكذا التعلم وفق السياق النمائي، من خلال تركيزه على معالجة الشخص للمعلومات، وعلى

المخططات العقلية التي يكونها الفرد من خلال تفاعله، مع المواضيع البيئية، وتستند هذه المعالجة على ميكانيزمات عقلية أهمها التمثيلات والمواءمات، وهي تبدأ مبكرا عند الطفل منذ الولادة، وترتقي من أشكال بسيطة إلى أشكال معقدة. ويذهب " **بياجي Piaget** " إلى أن الإنسان يستدخل المعلومات من البيئة الخارجية " شيئية " أو إجتماعية، ويحولها إلى صور ذهنية تمكنه من توظيف المعرفة، في المواقف الجديدة لتحقيق التكيفية، التي يقصد بها حالة التوازن المعرفي، وهي حالة تنشأ عن السيرورة العقلية للفرد عندما تظهر الحاجة إلى الفهم، والتعرف، والإكتشاف، والتساؤل، نتيجة حدوث تغيرات على المواضيع، وبحكم النضج والتجربة الفعلية، فيتحرك إلى بناء مخطط عقلي جديد، لتخفيض حالة التوتر وعدم الإتزان، وهنا تقع الدافعية في المنحى المعرفي، فهي حالة داخلية المصدر تحرك الفرد إلى بناء المفاهيم وإدماج المعطيات، وإستيعاب البيئة، وإدخال الجديد إلى البنيات العقلية الموجودة سابقا. **(سليم، 2002، 60)**

ويتحدث " **بياجيه Piaget** " عن دوافع مُبكرة لدى الفرد أهمها الإستثارة الحواسية، ومعالجة الأشياء والبحث عن الأشياء، واللعب والإكتشاف، والتحصيل والفهم.

كما تبرز في المنظور المعرفي، دراسات المُنظر الأمريكي " **برونر Bruner** " حول التعلمات المعرفية، حيث ركز على الإستقلال الذاتي للفرد، وإيجابيته، وأهمية العملية الإدراكية في التعلم، كما أعطى أهمية خاصة، لدور اللغة والثقافة الإجتماعية، ودور الوساطة، التي يلعبها الراشدون في نقل الثقافة إلى الطفل. يتحدث هذا المُنظر عن دافع حُب المعرفة وبلوغ الكفاءة، والإستطلاع وحل المشكلات، وأن مكونات الدافع ثلاثة هي: التنشيط، المُثابرة، والإتجاه، وأن التعلم بالإكتشاف يحرك الدافعية من خلال الشعور الداخلي، بالإنجاز وتحقيق الذات. **(جبل، 2001، 45)**

ونُضمّن كذلك في المنظور المعرفي، أعمال السيكولوجي الأمريكي " **فستنجر Festinger** " حول التنافر المعرفي، إذ يرى بأن الإنسان يعيش حالة من تعارض، الأفكار تجعله، يفقد توازنه العقلي

وتدفعه إلى إستعادة الإنسجام، والتناسق بين أفكاره، ومعتقداته، كالإقتناع مثلا بضرر التدخين، والإدمان عليه في آن واحد، وحتى تتم إستعادة الإنسجام يجب تبني عنصر معرفي، بديل حتى يتحقق التوافق بين معتقدات الفرد وسلوكه. **(الخالدي، 2008، 20)**

يقودنا المنحى المعرفي، إلى تكوين فكرة حول الدافعية تجميع بين المصدر الداخلي، المتمثل في الإستثارات العقلية نحو تحصيل الفهم، وتحقيق الإتزان، والوصول إلى معرفة منظمة، يسهل إستيعابها ودمجها في البناء المعرفي لديه، لإستثمارها في الخبرات الجديدة، ولإشباع ميله الإستطلاعي، إلى الإكتشاف أو تجريب أشياء، أو خبرات، أو مواقف بهدف الاستمتاع بها، وبين المصدر الخارجي المُتمثل في مساندة الآخرين، وتوفيرهم فرص للتفاعل، والنقل الإجتماعي المُتبادل، الذي يساهم في تطوير المعارف، والمعتقدات، والإنتاجات الفكرية.

9-7- الإتجاه الإنساني: Approache

بلور السيكولوجي الأمريكي " **أبراهام ماسلو Maslow** " إتجاها نظريا في علم النفس مُنطلقه "**الذات الإنسانية** " بكل خصائصها، وقدراتها، وطاقاتها التي تتجسد في الحرية، والإرادة، والوعي والإدراك الذاتي، المتفرد بعيدا عن سيطرة المثيرات الخارجية، والظروف الموقفية، كما تقول السلوكية وكذلك بعيدا عن الخبرات اللاشعورية، والدفعات النزوية كما تقول التحليلية، ليكرس مفهوم الحاجة الإنسانية كمرتكز أساسي لتحريك الدافعية نحو السلوك وليناقش ما تتركب منه الطبيعة الإنسانية، من ميول وقيم إيجابية، وليؤكد أن سلوك الإنسان نابع من رغبته في إشباع الحاجات، التي تتجدد وتتغير وترتقي، من إشباعات أولية مقتصرة على وظائف الحياة البيولوجية، إلى إشباعات أعلى تحتل فيها الرغبة في تأكيد الذات، وإبراز الكفاءة وإطلاق أقصى طاقة، الصدارة في سلم الحاجات.

(سمعان، 1996، 170)

كما طرح في مؤلّفه " الدافعية والشخصية " أفكاره حول الدافعية، والإشباع، ليبين أن هناك إختلافا بين الأفراد في التسلسل الهرمي للحاجات، وأن نظرة الأفراد تختلف بحسب إختلاف المواضيع، وأن التمكن من تحقيق الحاجات، هو الذي يوفر للفرد الإتزان النفسي والتوافق الإجتماعي.

(رشاد موسى، 1991، 25)

لقد شكلت النظرية الإنسانية مدخلا هاما ضمن المداخل، التي عالجت موضوع الدافعية من خلال إبرازها، أهم المتطلبات التي يسعى الفرد إلى إشباعها، غير أن هذه المتطلبات، والحاجات محكومة بخصائص الفرد الشخصية الإدراكية منها، والعاطفية، وكذلك تخضع للثقافة والتربية، وطبيعة المجتمع والمحددات القيمية، والفروق، في ترتيب الحاجات لدى كل شخص، ويمكن إستثمار مبدأ الحاجة في إثارة الدافعية في كل المواقف الحياتية، التعليمية، والمهنية، والعلائقية.

ثانيا – الدافعية للإنجاز:

1– المقاربة التاريخية لدراسة دافعية الإنجاز:

إرتبط مفهوم " دافع الإنجاز " بأعمال السيكولوجي الأمريكي " **Murray** " إلا أن إشارات عديدة تقود إلى نظرية التحليل النفسي، وبخاصة إلى المحلل النفساني " **Alfred Adler** " الذي قدم الدافع إلى الإنجاز، بإعتباره دافعا تعويضيا مستمدا، من خبرات الطفولة المبكرة، وبالتالي سنعرض في هذا العنصر إلى بعض المراحل العلمية الهامة، في التأسيس للدافعية للإنجاز، كمظهر من مظاهر الدافعية الإنسانية ككل.

يُؤرخ للدراسات النفسية حول الدافعية للإنجاز، ببداية الخمسينات من القرن العشرين في أمريكا، من خلال حركة القياس النفسي التي قادها ماكيلاند " **Maclelland** " **1953** ومساعدوه. وقدمت لنا نظرية كاملة حول دافع الإنجاز، إلا أن الإسهامات في هذا المجال، كانت قد ظهرت في الثلاثينيات من القرن العشرين، لقد تحدث " **Adler** " عن فكرة مشاعر النقص التي تجعل الإنسان يلجأ إلى إستخدام

حيل دافعية تمكنه من تحقيق التوافق بينه، وبين المتطلبات الخارجية، من خلال ما يمتلكه " الأنا " من إرادة وإصرار على التفوق، وهذا نقيضا لأفكار المحلل النفساني فرويد " **Freud** " الذي يتحدث عن الدوافع اللاشعورية المرتبطة بالنزوات الحياتية، ممثلة في الغريزة الجنسية أو الليدو.

وتكون أول محطة للبحث النفسي في مجال دافعية الإنجاز، هي إسهامات المُنظر " **موراي Murray** " الذي أدخل أول مرة مفهوم الدافع إلى الإنجاز **Need Of Achievement** عام **1938** واعتبره مكونا من مكونات الشخصية، واستخدم في وصفه مصطلح " الحاجة إلى الإنجاز " ضمن نظريته حول الحاجات النفسية، التي ضمنها ثمان و عشرين حاجة، عرضها في كتابه "إستكشافات في الشخصية ". **(رمضان، 2001، 80)**

ولقد إعتمد في قياسه لدافعية الإنجاز، على إستخدام تقنية عيادية، تتمثل في الإختبارات الإسقاطية، وبالضبط، إعتمد على إختيار تفهم الموضوع **Test Apperception Thèmes**، الذي يقوم على إستثارة القصص التخيلية لدى الأفراد، من خلال إستجاباتهم على البطاقات، التي تتضمن صورا لمواقف مختلفة، ويمكننا القول أن " **Murray** " إعتمد هذه الطريقة، ليكشف عن حاجات الفرد على أساس أن الفرد يميل إلى تفسير الصورة، وتقديم القصة، بناءا على ما تكون لديه، من خبرات سابقة ونزعات مسيطرة، وخيالات، وآمال مستقبلية، وإنطلاقا من هذه الخطوة الأولى في القياس، أجريت عديد البحوث في الثلاثينات، والأربعينات من القرن العشرين، حول إستثارة الدوافع بناءا على الإدراك والتخيل، وتوصلت إلى أن طريقة تفهم الموضوع، تعد رائدة في قياس الدافع إلى الإنجاز.

بعد هذا أقدم ماكيلاند " **Maclelland** " على تطوير قياس، ودراسة الدافعية للإنجاز، وذلك بالدمج بين الطريقة العيادية التي تعتمد على التداعي الحر " **Free Association** "، وعلى الأساليب الإسقاطية وبين الطرق التجريبية، التي يتم فيها ضبط المتغيرات، واعتمد " **Maclelland** " مع " **Atkinson** " على المشاهدات السلوكية، لما يقوم به الأفراد، وتوصلا إلى أن هناك أفرادا، يظهرون

حاجات شديدة إلى النجاح، والتفوق، وهناك أفراد آخرون، يظهرون خوفا من الفشل، أكثر من الحاجة إلى تحقيق النجاح. وبالتالي أخذا يعملان على البحث، في الجوانب المرتبطة، بوجود هذا الدافع لدى الأفراد وكذلك الفروق الفردية بين الأشخاص، في درجة توفرهم على هذا الدافع.

(Maclelland, 1961, 54)

ومن أمثلة الدراسات التجريبية التي قام بها " **Maclelland** " **1949**، هو إخضاع مجموعة من طلاب الدراسات العليا، إلى مجموعة من الإختبارات: إختبارات توليد الكلمات، وإختبارات الكلمات المتقاطعة، وإختبارات من نمط إختبارات الورقة والقلم، تتعلق بموضوعات حركية، وإختبار في الخيال الإبداعي "**Creative Imagination** " يتألف من 4 صور: صورتين من إختبار تفهم الموضوع من إعداد "**Murray** "، وصورتين من إعداد " **Maclelland** " ومعاونوه، ويتم تقدير القصص وفق وجود مضمون الإنجاز، فيها أو خيال الإنجاز، كما في عبارة " هو يريد أن يصبح طبيبا " وتجمع الدرجات بعد ذلك ليتم التوصل إلى مؤشر رقمي، لقوة الدافع إلى الإنجاز عند فرد معين.

(معمرية، 2012، 58)

ونستخلص مما تقدم أن دراسة دافعية الإنجاز، إعتمدت على إتجاهين:

- الإتجاه التحليلي المستنبط من التقنيات العيادية، وبالخصوص الإختبارات الإسقاطية.

- الإتجاه التجريبي من خلال، إخضاع المفحوصين، إلى شروط معملية تؤدي إلى إستثارة الدوافع في ظروف معينة، ولعل هذا الإتجاه الثاني، تأثر بأعمال السلوكيين الذين يُعتبرون رواد إستخدام التجريب في دراسة الظواهر النفسية، والتربوية بالتطبيق على الحيوان.

وفي هذا الصدد يُحيلنا " **Winner** " **1978** إلى المجالات البحثية، فيما يتعلق بدافعية الإنجاز، فيشير إلى إهتمام المُنظرين بما يلي:

- علم النفس الإرتقائي بمعرفة عوامل نمو دافع الإنجاز.

- علم النفس الفارقي بمعرفة الفروق في درجة دافعية الإنجاز، لدى الجنسين والعوامل المؤثرة في ظهور دافع الإنجاز، بما فيها العامل الثقافي، وعامل التنشئة الإجتماعية.
- علم النفس العمل، بمعرفة التأثير بين الدافعية للإنجاز، والرضا الوظيفي.
- إبداع تنظيرات سيكولوجية لتحقيق المزيد، من التفسير لهذا الدافع.

هذا ما يُبين أن دراسة الدافع إلى الإنجاز عرفت تطورا كبيرا ومتسارعا يُظهر أهميته وعلاقته بجوانب عديدة في الشخصية. كما يمكننا أن نلاحظ أن مفهوم الدافعية إلى الإنجاز، إرتبط بالعديد من المصطلحات كالرغبة في المنافسة، وإظهار الإستقلالية الفردية.

2- مفهوم دافعية الإنجاز:

يرتبط مفهوم الدافع إلى الإنجاز، في الدراسات السيكولوجية بأبحاث السيكولوجي الأمريكي "**هنري موراي Murray** "، الذي قدم هذا المصطلح، كمتغير رئيس في الشخصية، من خلال نتائج تطبيق إختبار تفهم الموضوع، الذي حدد فيه سياقه النظري، حول الحاجات النفسية، وكثيرا ما تبنى مُسمى "الحاجة إلى الإنجاز **Need Of Achievement** " ضمن قائمة الحاجات الإنسانية، التي أخرجها.

ونقدم في هذا العنصر بعض التعاريف التي عالجت مفهوم دافعية الإنجاز:

- إذ يعرفه " **موراي Murray** " **1938** بأنه: " تلك الرغبة لدى الفرد في التغلب، على العقبات وسعيه إلى القيام، بالأعمال الصعبة، والحاجة إلى التفوق، والوصول إلى مستويات مرتفعة، من الأداء في أي مجال من المجالات ". **(بوقفة، 2002، 49)**

- ويصف السيكولوجي الأمريكي " **ماكليلاند Macclelland** " **1913** دافعية الإنجاز بأنها: "إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، تحدد رغبة الفرد في تحقيق النجاح، وتجنب الفشل خاصة في المواقف التي

تتضمن معاييرا لتقييم الأداء، والمنافسة للحصول على الإمتياز، وبالتالي يكون لدى الفرد شعور داخلي، يوجهه نحو الأداء على المهمات الصعبة، بكفاءة وبسرعة، وبأقل جهد، وأفضل نتيجة ".

(Macclelland, 1985, 89)

– بينما يرى " **أتكنسون Atkinson** " **1957** إنطلاقا من فكرة تحقيق النجاح، وتحاشي الفشل، التي قدمها" **ماكليلاند Macclelland** " بأن الدافعية للإنجاز قائمة على حل الصراع، بين هذين الهدفين الملازمين، لأي عمل أو نشاط يقوم به الإنسان، ويُفسر الدافع إلى تحقيق النجاح بثلاثة عوامل هي: قوة الدافع، والتوقع الذاتي للنجاح، وحافز إيجابي للنجاح في مهمة معينة. ويشير كذلك" **أتكنسون Atkinson** " إلى أن هذا الميل الدافعي " **Attitu De Motive** " يُشجع على إختيار أهداف متوسطة الصعوبة، ويمكن وصفها، بأنها أهداف واقعية، كما يُشجع أيضا، على المثابرة في النشاط المُنجز.

(محفوظ، 1993، 66)

وفي موسوعة علم النفس يشير الدافع إلى الإنجاز إلى: " السعي إلى النجاح، أو الوصول إلى نهاية مرغوبة، أو مطلوبة أو محاولة التغلب، على العوائق، أو السعي للإنتهاء بسرعة من أداء الأعمال، على خير وجه ". **(الحنفي، 1994، 365)**

ونجد السيكولوجي " **جولدستن Goldstin** " يقول بأن: " الدافعية للإنجاز، هي حاجة الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة، على التحديات الصعبة، وهي كذلك ميل الفرد إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء، والسعي إلى تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة، ومثابرة مستمرة ".

ويضعنا المُنظر الأمريكي " **أوزبل Ausbel** " في تصور ثلاثي، لما تتضمنه دافعية الإنجاز، يتمثل هذا التصور في 3 مكونات هي:

* الدافع المعرفي، الذي يصف حالة داخلية، تحفز الفرد على الوصول إلى الفهم، والمعرفة، وتحقيق الإتزان المعرفي، بحيث يكون حل المسائل، وإكتشاف المعارف الجديدة، بمثابة تعزيز ذاتي، يقود إلى العمل بكفاءة أعلى.

* تأكيد الذات، بمعنى ما يتكون لدى الفرد، من رغبة في الحصول، على التقدير، وتحقيق المكانة عن طريق الأداء المميز، والملتزم في نفس الوقت، بالمعايير، وهذا ينعكس على شعوره بفاعليته الذاتية.

* دافع الإنتماء، ويأتي من خلال إشباع الفرد لحاجته للتقبل من طرف الجماعة، فهو يستعمل نجاحه في نشاطه المُنجز، من أجل الحصول على إعتراف الجماعة، الذين يُشكلون مصادر التغذية الرجعية المُستمرة، بدءا من الوالدين، ووصولا إلى المعلم، وجماعة الرفاق. **(عدس، 2002، 233)**

كما نجد المُنظر " **ميسك Messik** " **1975** يعتبر بأن الدافع إلى الإنجاز هو: " الأداء وفق معيار التفوق، أو الرغبة في النجاح والإستقلال ".

وعرفه كذلك " **هيلفارد Hilgard** " **1979** بأنه: " تحديد الفرد لأهدافه، وفق معايير التفوق، والامتياز ". كما ذهبت " **نادية الشرنوبي** " **1998** إلى أن الدافعية للإنجاز، هي تكوين إفتراضي متعدد الأبعاد، يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد، وتحمل الصعاب، والتغلب على ما يُصادفه من عقبات، في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق، والإرتقاء من خلال المنافسة، والإصرار، وأن يتم ذلك بسرعة وإستقلال. **(أبو النيل، 1992، 41)**

بينما يرى " **فيروف Veroff** " **1975** بأن: " الدافع إلى الإنجاز، يكون من أجل تحقيق أهداف متعددة، فقد يكون سعيا لتحقيق الإستقلالية أو سعيا لتحقيق القوة أو من أجل تحقيق قيم إجتماعية أو سعيا لتحقيق التنافس، أو من أجل تحقيق الكفاءة، أو سعيا للإنجاز في حد ذاته ".

وبالرجوع إلى مقالة أخرجها السيكولوجي " **سيرس Seurs** " **1942** حول " النجاح والفشل " نجده يحدد الدافعية إلى الإنجاز، بوجود العديد من الإسماء لها، كدافع متعلم، حفز الأنا، إثبات الذات، إحترام الذات. **(معتز، 1990، 432)**

ويناولنا " **حسن علي حسن** " **1998** الإنجاز كمصطلح من خلال وضعه ضمن جملة من المتغيرات كما يلي:

– الإنجاز بإعتباره دافعا: ويعني إستعداد الفرد للسعي في سبيل الإقتراب من النجاح، وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وشعوره بالفخر، والإعتزاز عند إتمام ذلك.

– الإنجاز بإعتباره مفهوما إفتراضيا كامنا لدى الفرد، يُمكننا من الإجابة عن سؤال: لماذا يسلك الناس بالطريقة التي يسلكون بها؟

– الإنجاز من حيث هو أداء بمعنى المخرجات، أو النواتج المتحصل عليها، تعبر عن دافعية الإنجاز، كأن تكون مؤشرات دالة عليه، فمثلا إعتبار نتيجة التحصيل الدراسي، تعبيرا عن هذا الدافع مهما كان نوع المجال، أو الموقف السلوكي.

– الإنجاز بإعتباره سمة شخصية تتضمن، أو ترتبط بخصائص الفرد العقلية والمزاجية، كما تفسر أسلوب الفرد المُتبع، في التوافق مع المواقف الحياتية المتكررة. **(حسن، 1998، 52)**

ومن خلال إستقراء ما تم عرضه من تعاريف المُنظرين للدافعية للإنجاز، يتضح الإتفاق بينهم على إعتبارها مكونا من المكونات الكامنة في الشخصية، والتي يمكن قياسها، وإستخراج المؤشرات المعبرة عنها، من خلال تفحص المظاهر السلوكية للأفراد، كما حصل هذا الإتفاق كذلك بين المُنظرين في تحديد مُتضمنات، هذا النوع من الدوافع وهي: وجود الأهداف، ووجود معايير محددة للإتقان، وتوفر الأداء، وكذلك الرغبة في النجاح، وإظهار الكفاءة الذاتية.

وقد إختصر المُنظر الأمريكي " **جيلفورد Guilford** " **1959** الدافع إلى الإنجاز في ثلاثة متغيرات تبين الفروق الفردية،م وهي: الطموح العام، والمثابرة، والإحتمال ". **(زايد، 2003، 94)**

3- السياقات التنظيرية لدافعية الإنجاز:

تم تشكيل مفهوم الدافعية إلى الإنجاز، تمشيا مع ظهور مناحي نظرية عديدة، فبين إعتباره " حاجة " في الكتابات الأولى للمُنظر " **موراي Murray** "، وبين إدخال فكرة الصراع بين تحقيق النجاح وتجنب الفشل، التي قدمها " أتكنسون **Atkinson** " تقع تصورات أخرى عديدة، إختصت بتفسير عمل هذا الدافع الذي يوجه السلوك الإنساني، نحو تحقيق الأهداف، ويجعله أكثر حدة وأكبر إتقانا.

وفيما يلي سنعرض أهم التصورات التنظيرية التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز:

3-1- السياق التنظيري لـــ " موراي Murray " 1938: صرّح المُنظر " **موراي Murray**" بأن الحاجة هي المفتاح لفهم السلوك الإنساني وأن كل فرد يعيش، ويكافح، ويسعى لتحقيق حاجاته ضمن البيئة، والتي يمكن أن تكون داعمة للفرد، لتحقيق التوازن بتلبية حاجاته، أو معيقة له في الوصول إلى أهدافه. وينبثق تصوره هذا عن مفهومه الكلي للشخصية، فهو يعتبر الحاجة منطقة تنظم الإدراك، والفهم، والنزوع، والفعل، وبالتالي فهي تمثل القوة التي تحرك الإنسان، إلى ممارسة النشاط بناءا على إستثارة داخلية أو خارجية، إستجابة للظروف الموقفية، ولطبيعة المثيرات، وأن هذا النشاط المستثار يستمر حتى يتغير، موقف الفرد، داخل بيئته في هذه الحتمية التبادلية، بأن يقل التوتر المصاحب للحرمان، أو النقص الذي تُترجمه الحاجة، في إتجاه الإشباع.

وفي كتاباته حول " الحاجة " حدد " **موراي Murray** " ما معدله 40 حاجة مقسمة إلى مجموعات منها: الحاجات الفيزيولوجية حشوية المنشأ، والحاجات النفسية كالحاجة إلى الإنجاز، كما يقدم هذا المفهوم في ضوء مكونات أخرى هي: الرغبات، والتأثيرات، والأفعال، والإندماجات، والتفرعات، ويفسر الرغبات والتأثيرات بأن الحاجة إلى الإنجاز تنطلق من ميل، أو رغبة الفرد في التمكن من

المثيرات إجتماعية أو فيزيقية، وإتمامه للمهمات الصعبة بسرعة وإستقلالية في ذات الوقت، بينما تتمثل الأفعال في الممارسات والأعمال التي يُحاول الفرد فيها تحقيق أهدافه الخاصة، في ضوء التنافس مع الآخرين والإصرار على التفوق، في حين يقصد بالإندماجات، والتفرعات أن الحاجة إلى الإنجاز، يمكن أن تتشارك طبيعيا مع أية حاجة أخرى، وهناك من يعتبرها بأنها الحاجة المسيطرة بين الحاجات النفسية، ويمكن أن تتفرع عن حاجات أخرى، مكبوتة للإعتراف والتقدير.**(بني يونس، 2007، 108)** نستخلص من هذا التصور بأن " **موراي Murray**" تبنى مفهوم الحاجة إلى الإنجاز من خلال فكرته حول التفاعل، بين الفرد والبيئة، وهي فكرة تؤيدها التوجهات البيولوجية، والنفسية والإجتماعية، فالإنسان كائن حي يعيش في وسط، مليء بالمنبهات طبيعية، وإجتماعية، وهو يعمل ليتعايش مع هذا الوسط، في توافق وإتزان، لهذا تشكل الحاجة مكونا رئيسيا للدافع. وكما نلحظ التوجه التحليلي عندما إعتبر أن الحاجة إلى الإنجاز، يمكن أن تنبثق عن حاجات موجودة في الحياة اللاشعورية، للفرد، فقد يكون سعيه إلى التفوق، والنجاح تعويضا عن مشاعر النقص، أو إعلاء أوتسامي عن حاجات مُعارضة لقوانين المجتمع، أو تدعيما لحاجات لم تتحقق، كأن تكون الحاجة إلى الإنجاز لدى المرأة المعلمة تدعيما، لحاجة مكبوتة في ممارسة، الأمومة.

3-2- السياق التنظيري لـــ " ماكليلاند Macclelland " 1951: ويطلق عليه نموذج الإستثارة الوجدانية، يتحدث عن الحالة الوجدانية كعامل أساسي في إستثارة الدافع إلى الإنجاز لدى الفرد، سواء كانت حالة إنفعال سلبي كالخوف مثلا أو إنفعال إيجابي كالفرح أو الإعتزاز. وبالتالي يتعلم الفرد، وتصبح هذه الحالات الوجدانية، متوقعة بناءا على التفاعل مع المواقف المماثلة، ويقع الدافع بين الحالة الوجدانية المتوقعة، والحالة الوجدانية الراهنة، إذ يرى أن دافع الإنجاز يظهر في إستجابات التوقع السلبية أو الإيجابية، التي تستثار لدى الفرد في المواقف، التي تتطلب فيه أداءا يخضع لمعايير التقييم على أنه ناجح أو فاشل. ويضيف بأن دافع الإنجاز، مرتبط بالحاجة والتوقع الوجداني، وما يترتب من

نتائج إيجابية أو سلبية، وعليه يتكرر سلوك الفرد نحو السعي إلى النجاح إذا كانت مواقف الإنجاز الأولى، مرفوقة بالحصول على اللذة، أما إذا كانت مواقف سلبية، فهنا تكون خبرات مؤلمة، تجعل الفرد يخاف من الفشل. وبالتالي يصبح الدافع عبارة عن إرتباط وجداني قوي يتميز، بوجود إستجابة توقعية، تجاه الهدف قائمة، على وجود إرتباط سابق بين، مؤشرات معينة والشعور باللذة والألم.

(خليفة، 2000، 170)

نضمّن من خلال نموذج " الإستثارة الوجدانية الذي طرحه ماكليلاند **Macclelland** دور المكون الداخلي الشعوري في الدافعية للإنجاز، والذي يرتبط بالمعاش الانفعالي، المَصاحب للإستجابة الأدائية، كما نضمّن دور المكون العقلي عندما تحدث، عن الخبرات العقلية، التي تسجل في البناء الذاكري للفرد كل إستجاباته، مما يسمح له بتكرارها في الأحداث المشابهة، كما تلعب معرفة الفرد، بنتائج سلوكه دورا كبيرا في إستثارة دافعيته، لتحقيق النجاح، وتجنب الفشل.

3-3- السياق التنظيري لـــ " أتكنسون Atkinson " 1966: يقوم هذا التصور على نقطة محورية، هي دور الصراع في النشاط المُنجز، هذا الصراع يكون بين ما يعيشه الفرد، من مشاعر الرغبة، والرجاء في تحقيق النجاح، وبين مشاعر الخوف من الفشل، وبالتالي يحدث تناسب بين الميل نحو الإقدام على النشاط، والميل نحو الإحجام عن ممارسة النشاط. ويفترض بأن هذا الموقف الصراعي موجود لدى جميع الأفراد، في كل الثقافات، إلا أن هناك فروقا فردية، وفروقا عبر ثقافية وإجتماعية في درجة وجود هذا الإستعداد، نحو قبول التحدي، والمرور إلى الإنجاز، أو التردد نتيجة الخوف من الفشل. ويذهب كذلك إلى أن الدافع للإنجاز يتحدد بأمرين هما: الموقف وما يتوفر عليه من خصائص، ونوع الدافع الذي يقود إلى نموذج سلوكي معين، كما أدخل" **أتكنسون Atkinson** " متغير " **التوقع** " إلى الدافع للإنجاز، حيث يبين أن تقدير الفرد لذاته وتوقعه للنجاح، أو الفشل يؤثر على أدائه، وكذلك القيمة التي تعطى للنشاط المنجز، من قبل الفرد وكذلك من قبل الآخرين، مهمة في إرتفاع أو إنخفاض

الدافع إلى الإنجاز، وقد قرر " **أتكنسون Atkinson** " بأن الإنجاز في عمل ما يتوقف على عاملين هما:

خصائص الفرد: وتحدث عن نمطين من الأفراد هما: الأفراد الذين لديهم إستعداد مرتفع للإنجاز أكبر من الخوف والفشل، والأفراد الذين يرتفع لديهم الخوف من الفشل، بدرجة أكبر من الإستعداد للإنجاز.

خصائص المهمة: وتتوفر على عاملين هما: إحتمالية النجاح، وتتحدد بالصعوبة المُدركة للمهمة، ووجود الباعث إلى النجاح في المهمة، بمعنى مدى الإهتمام الداخلي، أو الذاتي لأية مهمة لدى الفرد. ويفترض بأن الباعث يرتفع عندما تكون المهمة صعبة، لأن الفرد سيُكَوِن قيمة إيجابية بضرورة النجاح في هذه المهمة الصعبة، بعكس الأعمال السهلة، فهي تتضمن باعثا منخفضا، وقيمة سلبية لأن الإشباع منخفض عند إنجازها. **(موسى، 1994، 89)**

3-4- السياق التنظيري لـــ " هايدر Heider ": طرح هذا المُنظر تفسيره للدافعية في ضوء فكرة العزو التي قصد بها البحث وراء التفسيرات، التي يقدمها الأفراد لسلوكياتهم، أو تحديد السببية في السلوك، هل هذه السببية شخصية أم إجتماعية، وقدم طرحه في مقال كان مقدمة لنظريته في عملية العزو في السلوك الإجتماعي، التي ضمنها فيما بعد في كتاب " سيكولوجية العلاقات بين الأفراد " **1958**، بينما عنون المقال " بالسببية الظاهرية ". وبين أن السلوك هو محصلة التفاعل بين العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية، وتتمثل العوامل الشخصية في: القدرات، والجهد، والقصد الموجود لدى الفرد للقيام بالسلوك، وهذا هو الإسناد الشخصي، أو العزو الداخلي. بينما تتمثل العوامل البيئية في الحظ، وفي تأثير الآخرين، وتوفر الضغوط والعوائق، وهذا هو الإسناد الخارجي، أين يشعر الفرد أن سلوكه خارج عن إرادته. **(خليفة، 2000، 96)**

وعليه نستخلص بأن هذا التصور النظري يضع الدافعية للإنجاز، في ضوء إعتماد الأفراد على المراجع الشخصية الذاتية، أو المراجع البيئية الإجتماعية، وأن الدافع هو الذي يحرك الجهد الفرد

للوصول إلى ما يريده من أهداف. وبالتالي نجد الأفراد نوعين: الذين يملكون الدافع، بإمكانهم إتخاذ القرارات والتحكم في الضغوط، بينما نجد آخرين ينقصهم الدافع، كسبب شخصي لتفسير سلوكياتهم ومنه يتأثرون بالآخرين، وآرائهم.

3-5- السياق التنظيري لـــ " واينر Winner " 1972: طور السيكولوجي الأمريكي" **واينر Winner** " نظرية العزو بناءا على أفكار المُنظرين " **هايدر Heider** "، حول العزو السببي و" **روتر Roter** " حول مصدر الضبط، ليفسر الدافع إلى الإنجاز، وفق الأسباب التي يعزو إليها الفرد سبب نجاحه أو فشله، وذلك من خلال عمليات إدراكية ذاتية، وقد قسم الجانب الداخلي إلى عاملي القدرة والجهد، بينما يتمثل الجانب الخارجي، في عاملي صعوبة المهمة والحظ. حيث أن الشخص قد يعزو سبب نجاحه أو فشله، إلى تقديره الداخلي، لما يتمتع به من مقدرات ومهارات فردية، وكذلك لمقدار الجهد المبذول في النشاط الإنجازي، أو قد يعزو سبب نجاحه، أو فشله إلى أفعال الآخرين، دون تقدير لفاعليته الذاتية. **(بن زاهي، 2007، 84)**

كما يفترض بأن التوقعات الفردية بالنجاح أو الفشل، والإسنادات التي يقدمها الفرد، حول إستجاباته تقود إلى توقعات مستقبلية. ولقد لمسنا في تصور العزو الذي طرحه المُنظر " **واينر Winner** " الإهتمام بالإدراكات الداخلية، التي توجه الشخص نحو التحكم، في مصادر سلوكه الداخلية والخارجية. كما إستخلصنا من هذه التصورات النظرية، أن الدافعية للإنجاز هي سمة في الشخصية محركة للسلوك، ومرتبطة بالمشاعر الداخلية، ومُوجهة للفرد نحو الأداء الناجح، ومُتحكمة في توقعاته، ورغم أن مدلول الإختلاف بين هذه النظريات، يكمن في تنوع المفاهيم المكونة، لكل تصور نظري والمتعلقة بدينامية السلوك الإنساني، كمركز العزو وإدراك قيمة التوقع، وصراع النجاح – فشل، إلا أنها تمثل إطارا متكاملا، يحوي أبعاد الدافع للإنجاز المختلفة.

4- مكونات الدافعية للإنجاز:

إن تعدد العوامل التي تشكل الدافع للإنجاز، كان مطلبا لإختلاف وجهات نظر المشتغلين بدراسة المتطلبات، المرتبطة بنشوء هذا الدافع وتحليله، إلى تضميناته التي يتشكل منها، بغرض تعزيز هذا المفهوم ضمن الدلالات المفاهيمية الأخرى. التي تمت هيكلتها في إطار دراسة سمات الشخصية الإنسانية. ولعل التقريرات التي قدمها المُنظر " **ماكليلاند Macclilland** " في مُؤلفه " المجتمع المُنجز **1961** " .(**بيقع، 2012، 38**)

تعد تجسيدًا منهجيا ونظريا لمركبات الدافع للإنجاز، ونكشف في العنصر التالي، أهم مكونات الدافعية للإنجاز:

- **الطموح:** ويتضمن الرغبة في الوصول إلى الأهداف المخططة.
- **الإستقلال:** ويشير إلى تحرر الفرد من القيود المفروضة إجتماعيا.
- **المثابرة:** وتعني الجدية والمواظبة، والإجتهاد والسرعة في إنجاز الأعمال.
- **الرغبة في الأداء الأفضل:** وهذا تتم ترجمته في السعي إلى التفوق والمنافسة.
- **السيطرة:** من خلال التأثير في سلوك الآخرين، والتحكم في البيئة المحيطة، والتمكن من الإيحاء للآخر، وإقناعه وإصدار الأوامر.
- **الرغبة في إعادة التفكير في العقبات:** عبر الحاجة إلى تحقيق الأمور الصعبة، والتغلب على المعوقات التي تعترض الفرد في إنجازه للمهمات.
- **الرؤية المستقبلية:** من خلال تسطير الفرد لأهدافه، بناءا على طموحاته، وغاياته المرجو تحقيقها، بحيث تصبح مصدرا للطاقة يُشجعه على الإنجاز. ومواصلة النشاط.
- **أثر الخبرات السابقة:** حيث تمثل المواقف التي يُخبرها الفرد خاصة منها، مواقف النجاح، التي تترك أثرا إيجابيا، عوامل بعث للإستمرارية في الإنجاز، ورفع مستوى الإستعداد لتحقيق أداء متميز.

- **البحث عن التقدير:** حيث يسعى الفرد للحصول على القبول الإجتماعي، لهذا يتشكل الدافع للإنجاز من رغبة ذاتية للوصول للإستحسان من طرف الآخر، سواء ضمن الأسرة من خلال إعتراف الوالدين أو ضمن المدرسة، من خلال تقدير المعلم أو القبول من طرف جماعة الرفاق.

- **أثر التوقعات:** حيث يتكون الدافع للإنجاز، بحسب نوع ومستوى التوقع، الذي يحمله الفرد تجاه فعاليته الذاتية وطاقاته وقدراته، فإذا كان التوقع إيجابيا، فإن درجة الإنجاز ترتفع بعكس التوقع السلبي، والقناعات المحقرة من الكفاءة الذاتية، فإنها تخفض الطاقة الدافعية.

- **الحاجة إلى تجنب الفشل وتحقيق النجاح:** ويمثل هذا العامل قانونا في دافعية الإنجاز، حيث أن مطلب مترسخ لدى الفرد المُنجز، ورغبته في تجنب الفشل، وإظهار التميز في الأداء تعزز النزوع إلى الفعل، وتنعكس على الحياة الإنفعالية بالقلق أو التوتر مندمجة بمشاعر الرضا والسرور، عند تحقق التوقع الإيجابي بالنجاح. **(سعدي، 2001، 22 – 23)**

وإستضاءة بما تم عرضه من مكونات الدافع للإنجاز، يمكننا إختزال هذا النوع من الدوافع الإنسانية في تضمين الحاجة إلى التفوق، وبذل الطاقة، والنشاط لتحصيل الإنجاز، وبالتالي يمكننا تقسيم الأفراد إلى نوعين: النوع الأول يقوم بالأعمال العادية، أما النوع الثاني فهو متحمس ويبحث عن الأعمال الصعبة، ويسعى لإتمام مهامه بدرجة عالية من الإتقان، وفي النوع الثاني يبرز الدافع إلى الإنجاز.

5- محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين:

من بين الميادين التطبيقية التي تبرهن، عن فعالية الدافعية للإنجاز، في السلوك الإنساني هو ميدان التعلم، حيث تشكل حالة داخلية في المتعلم، تدفعه إلى الإندماج في الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والإستمرار فيه، وحظيت دافعية الإنجاز، باهتمام بالغ من الباحثين، في سياق التحصيل الدراسي لما تقدمه من تفسيرات للمشكلات، والصعوبات المدرسية، كما ترتكز الدافعية للإنجاز في المدرسة على مجموعة القوى، التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، وتكون مُشبعة بالرغبة المُلحة لدى

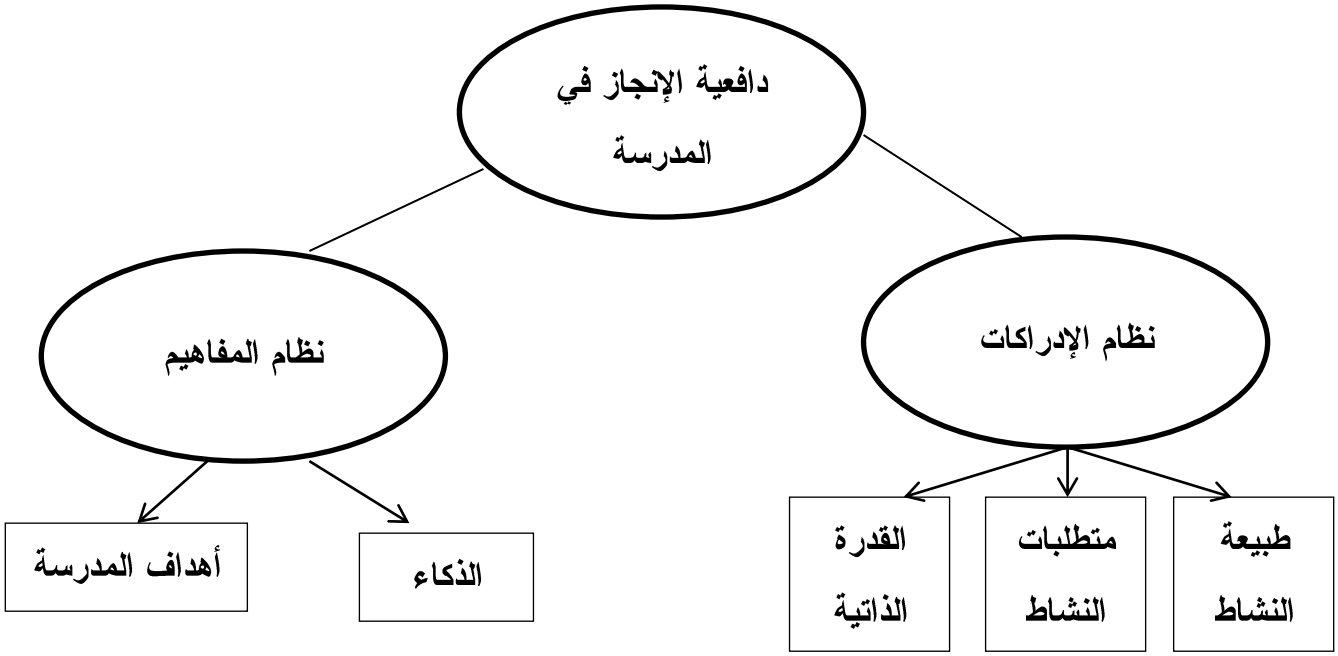
المتعلم لأداء عمله المدرسي بصورة جيدة، وتظهر في النزوع، لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي. **(منسي، 2003، 347)**

وقد أفرزت دراسات السيكولوجيين التربويين، عدة نماذج مفسرة لدافعية الإنجاز لدى المتعلمين، نذكر منها في هذا العرض:

5-1- نموذج المُنظر الأمريكي " تارديف Tardif ":

حيث إقترح هذا السيكولوجي أن الدافعية للإنجاز، لدى المتعلم تتحدد وفق نظامين يختص الأول بنظام المفاهيم لدى المتعلم، ويتكون من التصورات والأفكار المجردة، والمُختزنة في الذاكرة، حول دور المدرسة، وأهدافها، وهي تتأثر بعامل الذكاء، لدى المتمدرس، بينما يشير الثاني إلى نظام الإدراكات، حيث يضم إدراك وفهم المتعلم، لطبيعة النشاط المدرسي، ومتطلباته من جهة، وكذلك إدراكه لقدراته الذاتية على التحكم في هذا النشاط **(الخيري، 2008، 222)**

ونختزل فكرة هذا النموذج في الشكل الآتي:

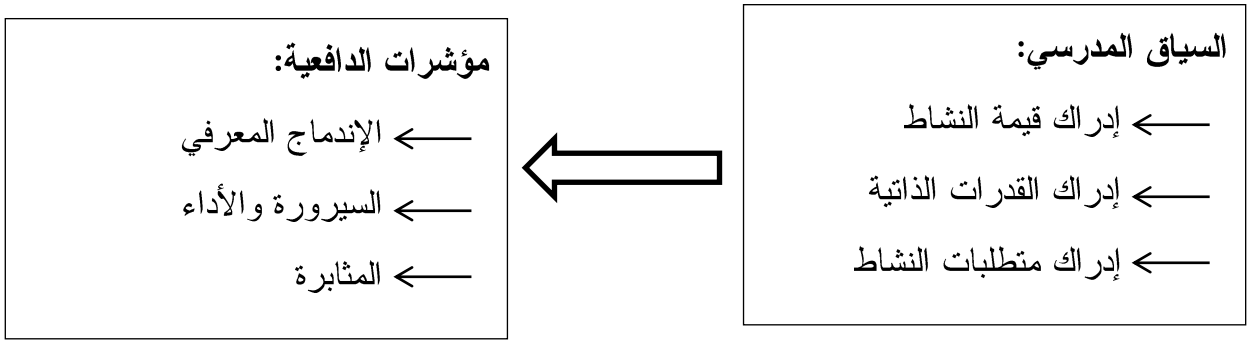


شكل رقم (09) يوضح محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين عند " Tardif "

5-2- نموذج المُنظر الأمريكي " فيو Viau ":

ركز هذا المُنظر على ترسيم مؤشرات الدافعية للإنجاز، داخل السياق المدرسي، حيث حصرها في القدرة على الإندماج المعرفي، والمثابرة التي يُظهرها المتعلم في سيرورة الأداء، والنشاط، بالإضافة إلى ما جاء في النموذج السابق، من عمليات إدراك قيمة النشاط، والتحكم في الإختيار. وإدراك القدرات الذاتية. **(معتوق، 2014، 144)**

ونضمن فكرة هذا التصور في الشكل الآتي:

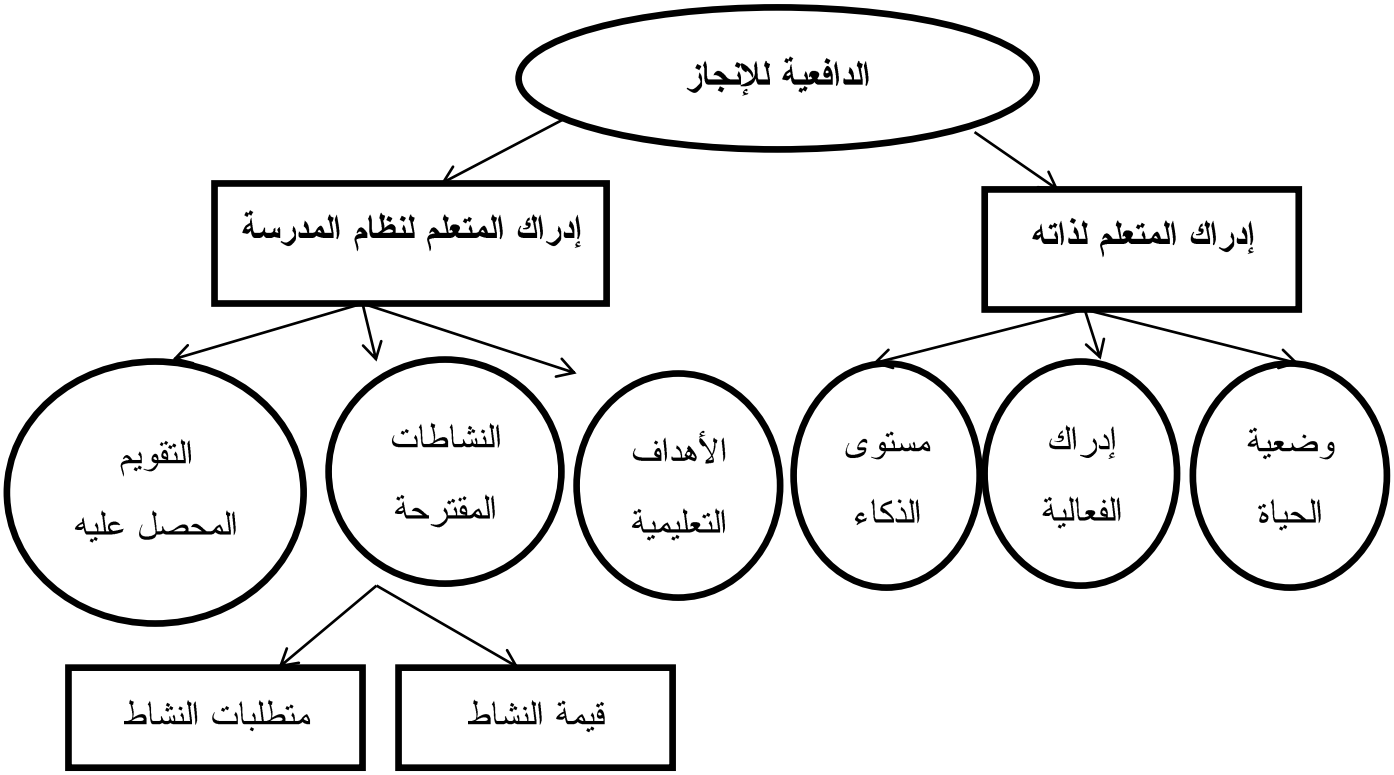


شكل رقم (10) يوضح محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين عند " فيو Viau "

5-3- نموذج " برنارد أندري Bernard André ":

أكد هذا المُنظر أن محددات الدافعية، تظهر في عاملين أساسيين هما: عامل ذاتي يشمل إدراكات المتعلم لفاعليته، ووضعيته الحياتية، وذكاءه، أما العامل الثاني، فيهتم بالنظام المدرسي، وما يحويه من أهداف تعليمية، والتقويمات، أو المخرجات المحصل عليها، والنشاطات المقترحة، التي تضم قيمة النشاط، ومتطلبات النشاط. **(خويلد، 2005، 206)**

ونلخص ما يحويه هذا التصور في الشكل الآتي:

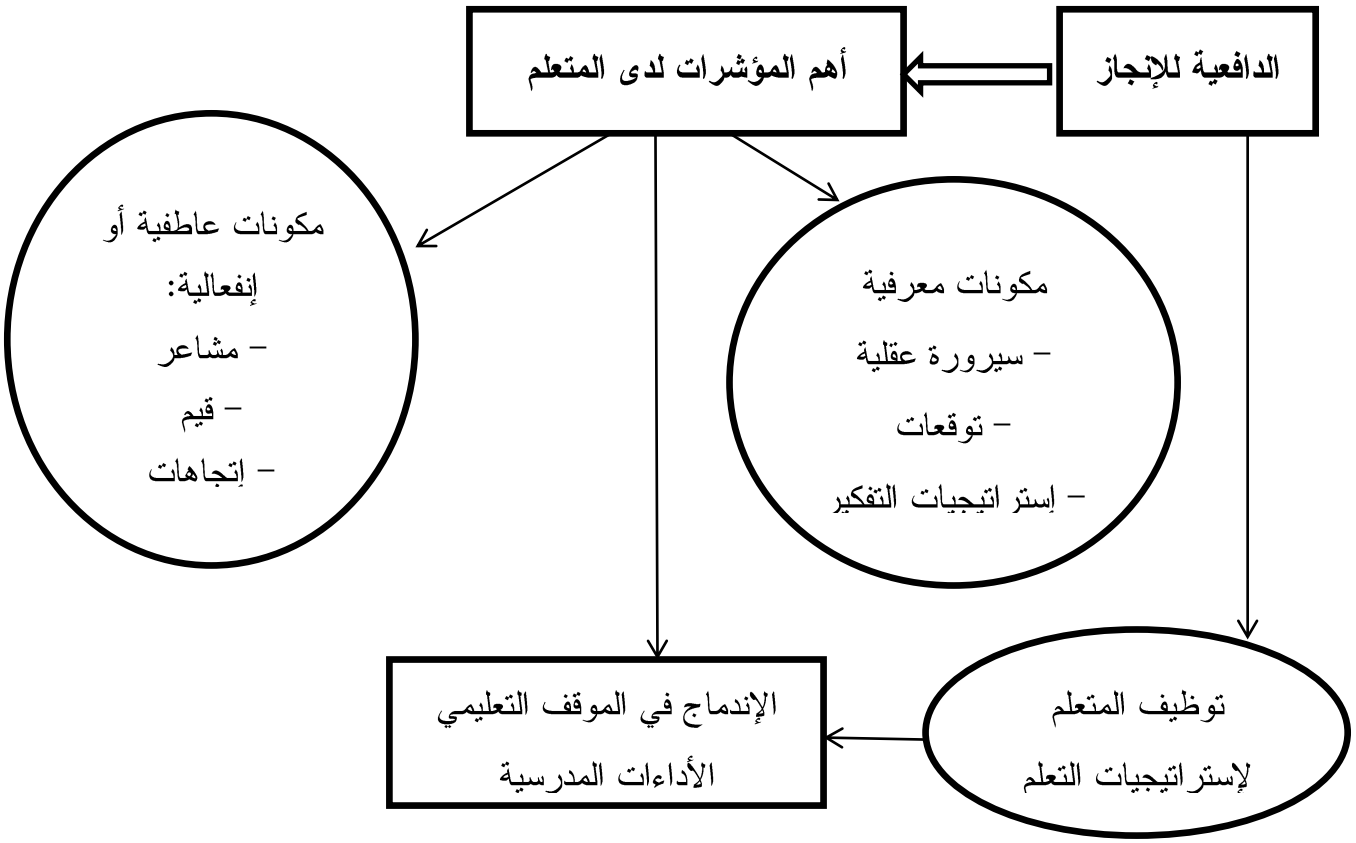


شكل رقم (11) يوضح محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين من منظور " أندري André "

5- 4- نموذج " بانتريش Pintrich ":

يرتكز هذا التصور على عدة مكونات للدافعية للإنجاز، لدى المتعلمين، منها المكونات المعرفية التي تشمل على البناء العقلي، للمتعلم بما يحويه من عمليات، وميكانيزمات السير العقلي، من استقبال للمعطيات وتفسير لها، وتركيز وإنتقاء وترميز، وتخزين ذاكري، وتوقعات، وتفكير، بالإضافة إلى المكونات الإنفعالية التي تختص بالقيم، والمشاعر، والإتجاهات، التي يحملها المتعلم، والتي تتفاعل مع إستراتيجيات التفكير، والتعلم التي يتبناها المتعلم، وكلها تؤثر على إندماجه، في الموقف التعليمي وتنعكس على أدائه المدرسي. **(خليفة، 2000، 377)**

ونضمن فكرة هذا النموذج في الشكل الموالي:



شكل رقم (12) يوضح محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق تصور " Pintrich "

5-5- نموذج " تكوين الهدف للمُنظر " Ames ":

يحصر هذا النموذج دافعية الإنجاز، في مستوى تكوين الأهداف، لدى المتعلم، بإعتبار أن الأهداف تمثل غايات، أو نوايا، توجه سلوك الفرد وتُرشده، كما اعتبر عديد المُنظرين بينهم " **ستيبك، آمس Stipek, Ames** " **1992 – 1998** بأن تكوين الأهداف، هو بمثابة دافع لتحقيق الهوية، أو إثبات الشخصية، ويُعالج هذا التصور، قضيتين رئيسيتين في تكوين الهدف، تتعلق الأولى، بأهداف التعلم بينما تشير الثانية إلى أهداف الأداء.

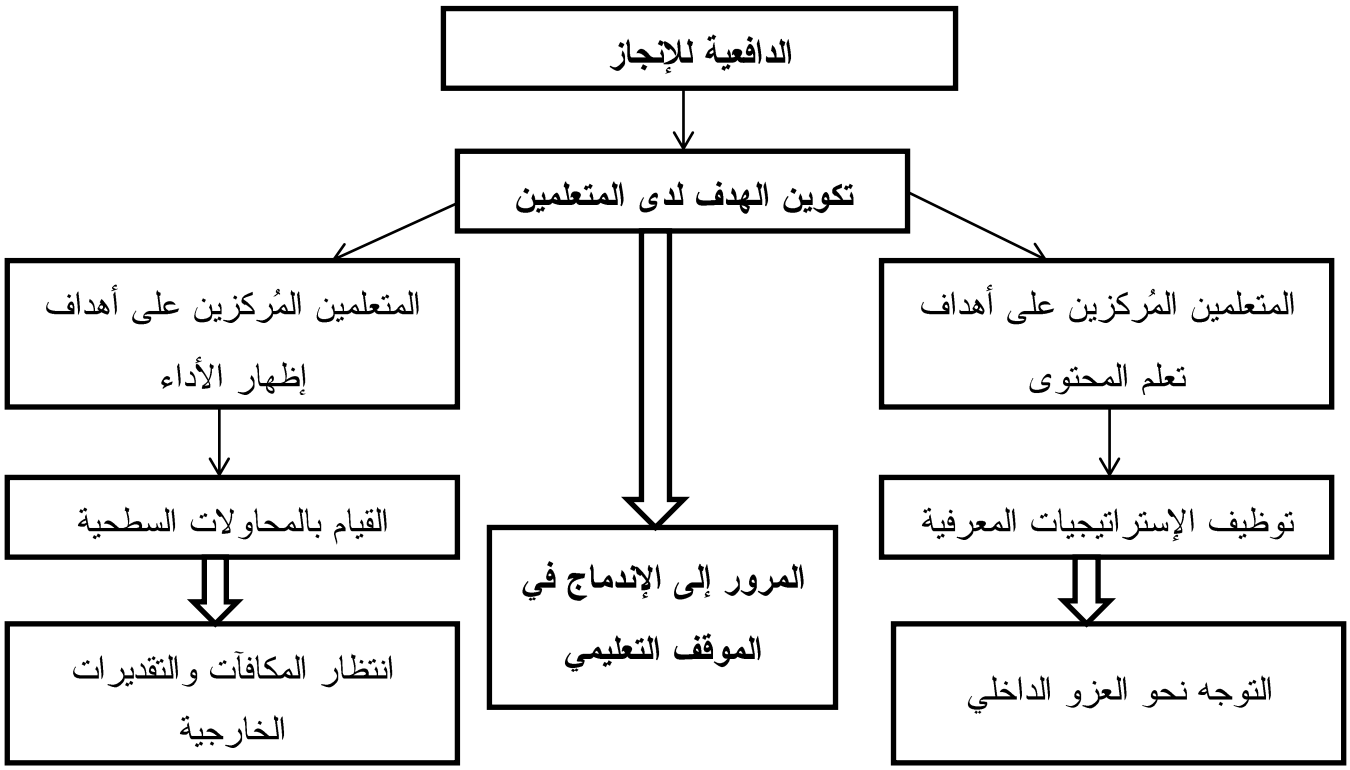
وتمثل أهداف التعلم الرغبة، والتركيز، على تعلم المحتوى، وتتوفر لدى التلاميذ المتسمين بالمرونة في التفكير، والذكاء، وتوظيف الإستراتيجيات المعرفية، في حين تمثل أهداف الأداء التركيز على إظهار القدرات، والرغبة في المُنافسة، وإبراز الكفاءة، والمردودية، وتظهر لدى التلاميذ، المُتسمين بالثبات والميل، إلى إستخدام أقصى طاقة وإن أهداف التعلم تعكس توجها داخليا، نحو

الإحساس بالقيمة الذاتية، وأن الأداء تعكس أهداف توجها خارجيا، نحو الإحساس باستحسان الآخرين، وقبولهم وتقديرهم، سواء كانوا معلمين، أو أولياء. **(زايد، 2003، 82)**

غير أن مصممي هذه الفكرة، يُقرون بالإرتباط بين الأهداف، والأداء، وأن سلوك المتعلمين في كلا الصنفين متوقف على مدى إدراكهم، لقدراتهم، وأنهم يُظهرون نفس الدرجة، من الثقة بالنفس عند مواجهتهم للمهمات.

ونستنتج من هذا النموذج أن تكوين الهدف، مرتبط بمصدر الدافعية، فهناك التلاميذ الذين يرجعون إلى ذواتهم وقدراتهم الداخلية، وإستراتيجياتهم الفردية ، في حين أن هناك تلاميذ يرجعون إلى إدراكات الآخر عنهم والإعترافات والإقناعات التي يُوجهها لهم.

وقُمنا بتوضيح فكرة هذا النموذج في الشكل التالي:



شكل رقم (13) يبين محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين وفق منظور " تكوين الهدف "

بمقتضى هذه النماذج التي عملت على تحليل، الدافعية للإنجاز، إلى محدداتها لدى المتعلمين، فإننا نؤكد تشابك هذه المحددات، بحيث يمكن إعتبار الدافعية للإنجاز، تنظيما يحوي أبعادا متعلقة، بإدراك التلميذ لقدراته، وتوقعاته، وتشبعاته العاطفية، وما يحمله من أهداف، وما يتصف به، من مستوى ذكائي وما يتبناه من إستراتيجيات فكرية، وأبعاد أخرى، مرتبطة بما تتشكل منه منظومة المدرسة، من أهداف تعليمية، ومحتويات الأنشطة، وتقويمات المُخرجات، كما أن هذه النماذج تفتح المجال للبحث، في مصادر الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، وإستراتيجيات الضبط، التي يعتمدونها، والفروق الفردية فيما يتعلق بأنماط، وأساليب التعلم، ومنه التعرف على المستويات المرتفعة، والمنخفضة للدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، في إطار ما تُدلي به المباحث النظرية المعرفية، والسلوكية، والإجتماعية.

6- العوامل المتحكمة في دافعية الإنجاز لدى المتعلمين:

يقودنا التأصيل النظري لدافعية الإنجاز، إلى تجليات فكرية حول ذلك الشعور المرتبط بالأداء، والذي يتضمن الأمل في النجاح، والخوف من الفشل، وبذل الجهد، والإصرار، والمثابرة لتحقيق الأهداف، هذه المؤشرات تطرح فكرة تكوين ومنشأ هذا الدافع، في التعلم المدرسي، وتفتح المجال أمام مكاشفة أهم المتغيرات التي تؤثر، فيه وتؤدي إلى بروزه لدى المتعلمين.

وسنعرض في هذا العنصر إلى ما أفرزته المنطلقات النظرية، حول العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز معتمدين هيكلتها، في ثلاثة محاور رئيسية هي: المحور الشخصي، والمحور الإجتماعي والمحور المدرسي.

6-1- العوامل الشخصية: حيث أن الدافعية كمتغير شخصي، تتأثر بمدى نمو الشخصية، وتكيفها وكذلك بأثر الخصائص العقلية، والعاطفية، والجسدية للمتعلم، حيث بيّنت الدراسات، بأن الدافعية للإنجاز تتأثر بالحالة الفسيولوجية، من حيث حالات الجوع، والعطش، وكذلك الإصابة بالأمراض

الجسدية، والعاهات الحسية، حيث أن عدم إشباع الحاجات الأساسية، مثل المأكل، والملبس، تجعل المتعلمين غير مدفوعين، لتحصيل الفهم والمعرفة . **(قطامي، 1998، 173)**

بالإضافة إلى دور المعاش الإنفعالي، الذي يشمل الإستجابات السارة، والمؤلمة. كما أن التكوين العقلي للمتعلم، وتوظيفه للعمليات العقلية، والمهارات المعرفية، وأسلوبه في معالجة المعطيات، والتعامل معها تُحدد قوة، أو إنخفاض الدافع إلى الإنجاز لديه.

كما أشارت بعض التناولات، إلى أن عامل الجنس يُحدد الفروق بين المتعلمين، في مستوى دافعيتهم للإنجاز، حيث توصلت الباحثة " **Horner, 1968** " في دراستها في جامعة "**متشجان Metshégane** " إلى أن إثارة الدافعية للإنجاز، لدى الذكور في الظروف التعليمية المناسبة تؤدي إلى إرتفاع درجاتهم، بينما تتدنى درجات الإناث، في تلك الدافعية إذا ما قُورنت بالذكور.

(أبو جادو، 2007، 203)

كما يظهر متغير " **مركز الضبط** " كعامل شخصي آخر، يؤثر في الدافعية إلى الإنجاز، لدى المتعلم وذلك من خلال الدرجة التي يتقبل بها التلميذ، مسؤوليته الشخصية عما يحدث له من نجاح. أو فشل مقابل أن ينسب ذلك، إلى قوى خارج سيطرته.

حيث أشار المُنظر ذو التوجه النفسو إجتماعي " **رولر روتر Rotter** " **1966** إلى أن الأفراد ذوي التعزيز الداخلي، يعتقدون أن ما يواجههم من أحداث حسنة. أو سيئة هي نتيجة مباشرة لسلوكهم، وأن الأفراد ذوي التعزيز الخارجي. ليس لديهم السيطرة على ما يواجهونه. من أحداث. بل يعتقدون في أثر العوامل الخارجية، من قبيل الحظ، والصدفة.

وبالتالي فإن التلاميذ ينقسمون إلى فئتين: فئة تعتقد بالضبط الداخلي، وفئة تعتقد بالضبط الخارجي، وقد طور المُنظر " **فاينر Weinner** " فكرة مصدر الضبط. إلى مُنطلق العزوات السببية، التي يلعب فيها الإدراك دورا كبيرا من خلال تفسيرات الفرد. أو إنساباته لأسباب نجاحه وفشله، بحيث

أن خبرات الفشل المُدركة، من طرف المتعلم، بضبط خارجي، تعرقل وتمنع توجهه نحو سلوك التحصيل في المستقبل.

وقد ضمّن عملية العزو في ثلاثة أبعاد هي:

- **المصدر أو مكان السبب:** هذا البُعد يميز بين الأسباب الذاتية، التي يعتقد بها التلميذ كالقدرة والمجهود والذكاء والإستعداد المعرفي وغيرها، والأسباب الخارجية، كالبرامج والزملاء، والحظ وصعوبة المهمة وغيرها.

- **الثبات وإستقرار السبب:** يسمح هذا البُعد بإدراك الأسباب الثابتة، والأسباب المتغيرة ضمن إسنادات المتعلم، فعوامل مثل القدرة، والإستعداد، والأسلوب المعرفي، تعد ثابتة نسبيا، بينما أسباب مثل الحظ والمزاج، وصعوبة المهمة، هي أسباب قابلة للتعديل، والتغيير.

- **التحكم في السبب أو الضبط:** يتعلق بإدراك التلميذ للأسباب، التي بإمكانه وضعها في نطاق مسؤوليته الشخصية كجهده المبذول، ومقدار نشاطه، بينما هناك أسباب مُدركة. على أنها غير قابلة للتحكم الشخصي كالحظ. **(ابراهيم، 1989، 28)**

وتشير الدراسات إلى أن موقع الضبط، يلعب دورا هاما في إكساب الفرد، للمعلومات مثل قيمة الحاجة المُراد إشباعها، وتوقعات النجاح، وطبيعة الموقف، وأن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يفضلون المواقف التي تمكنهم، من تبني المسؤولية الشخصية، لنتائج جهودهم، وأنهم يفضلون التحكم بمصائرهم أكثر من تفضيلهم ترك الأشياء لعوامل المصادفة، والحظ، وتضيف الأدبيات التربوية إلى العوامل الشخصية، المؤثرة في دافعية الإنجاز، أهمية الترتيب الولادي للطفل في الأسرة، من حيث إتجاهات الوالدين، وكذا الإستثمارات العقلية، والعاطفية، للمولود الأول أو الوحيد.

(سعد، 1999،190)

6-2- العوامل الإجتماعية: أشارت نتائج الباحثين، في أصول دافعية الإنجاز، إلى أنها تُعزز وتنمو في سنوات ما قبل المدرسة، بواسطة تشجيع الآباء لإنجازات أطفالهم، وهي مرتبطة بصورة مباشرة بكمية التدريب النوعي، في النشاطات الإنجازية، والتي يوفرها الآباء لأطفالهم، بإعتبار أن الأسرة البيئة الأولى التي تُسهم في بناء شخصية الفرد، لأنها تفتح أعين الأطفال، على مكوناتها، وتشد إهتمامهم على عناصر خاصة، تعتبر هامة في سلوكياتهم.

وتظهر إسهامات الأسرة في درجة الدافعية في التعلم من خلال:

- **العلاقة بين الوالدين:** حيث بينت الدراسات، بأن العلاقة بين الوالدين، تمثل عاملا أُسريا مهما في تكوين الإتجاهات، والميول، والنظرة للحياة لدى الطفل، وأن الأفراد المُنحدرين من أسر مستقرة إجتماعيا وإقتصاديا، يسعون لتحقيق مستويات عالية، من الطموح، ويركزون على أهداف بعيدة المدى أكثر من أولئك المنحدرين، من أُسر غير مستقرة. فإنسجام الوالدين وتوافقهما يُشجع على تمتع الطفل بالإتزان، ويزوده بمشاعر الثقة في النفس، وفي العالم الخارجي من حوله.

- **الظروف الإقتصادية والإجتماعية للأسرة:** أكدت التناولات النظرية والبحوث التطبيقية أن المستوى الاقتصادي والإجتماعي للأسرة، يؤثر على الطفل المتمدرس، من حيث مستوى الإشباع أو الحرمان الذي يحصل عليه في حاجاته ومتطلباته، وكلما كانت الأسرة مُشبعة بيولوجيا، وعاطفيا ومعرفيا للطفل، أصبحت البيئة المنزلية، مُحفزة له على التحصيل الدراسي، حيث يشير " **بيكر Beeker** " إلى أن الأطفال يأتون إلى المدرسة، من مستويات إجتماعية، وإقتصادية مختلفة، ومن أوساط ثقافية متعددة، ولا شك أن لكل مستوى من هذه المستويات، قيما وأنماطا وسلوكات، وإتجاهات متميزة، ولا شك أيضا في أن إنتماء الطفل إلى مستوى إجتماعي، أو اقتصادي معين، يؤثر على الظروف المحيطة به في المدرسة، وفي العلاقات التي تنشأ بينه وبين زملائه، بل وفي دافع الإنجاز والتحصيل أيضا.

(الشربني، 2000، 142)

- **أساليب المعاملة الوالدية:** من خلال بحوث " **ماكليلاند Mackleland** " وزملائه تبين أن أسلوب التربية، والتنشئة المقدم من طرف الوالدين، يُسهم في تفعيل أو خفض الدافع إلى الإنجاز، حيث تم التوصل إلى أن الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز، يَصِفُون آبائهم بالصرامة، وعدم الحماية والميل إلى الإهمال وحسب " **ماكيلاند Mackleland** "، فإن الطفل الذي يشعر بنبذ أبيه يميل إلى زيادة الإنجاز، لإظهار قدراته عن طريق التحدي، وأن الآباء الصارمين يُحددون لأبنائهم أهدافا عالية، وأن الأسلوب الصارم يمكن أن يتخذ الإتجاه الإيجابي، إذا ساعد الآباء أبناءهم، في تحديد أهدافهم بطريقة عاطفية ومُشجعة لهم، على ممارسة مبادراتهم الخاصة. **(زواني، 2001، 11)**

كما أن الدراسات أظهرت أن الدافع إلى الإنجاز، يتطور في الأسر. التي تعتمد في تربية أبنائها على أسلوب التسامح، وعلى إعتماد الإستقلالية لدى الطفل من خلال تحميله المسؤولية الفردية، في البيت والتي تنعكس فيما بعد في أدائه للمهمات الدراسية.

- **الخلفية الثقافية للمجتمع:** برز في أعمال المُنظر " **ماكيلاند Mackleland** " أحد كبار المهتمين بدافعية الإنجاز، أن الثقافة التي يحملها المجتمع بما فيها من قيم غائية، وقيم وسيلية، ومعايير دينية تؤثر في الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز، عبر الكيانات الثقافية المختلفة من خلال استدخالات وتمثلات الفرد، وأن السلوك الإنجازي للفرد يتأثر، بمعايير الجماعة التي يتواجد فيها، على إعتبار أن الفرد لا يُنجز في فراغ، بل ضمن جماعة مرجعية تصقله بمعتقداتها. **(نجم، 2000، 325)**

كما أن العلاقات بين الفرد ومجموعته، تمثل بعدا هاما في تشكيل الدافع، إذا إعتبرنا أن التغذية الراجعة تقدم للفرد تقويمات الآخرين لآدائه، وعلى أساس هذا التقويم تظهر مستويات المثابرة، وبذل المجهود، وأنماط الإختيار للإستجابات المطلوبة، ويفترض السيكولوجيون الإجتماعيون، أنه عندما يحدث في ثقافة ما تعلم إجتماعي، فإن ذلك يؤدي إلى إستعددات حقيقية في شخصية الفرد، هذه

الإستعدادات تؤدي إلى سلوك دافعي، وأن التفاعلية الحاصلة بين الشخصية، والسياق الإجتماعي هي ما يحدد ويثير السلوك المرغوب لدى الأطفال، من خلال عمليات التطبيع الإجتماعي.

وترى المُنظرة " **هرلوك Hurloeck** " أن الفروق الجنسية في دافع الإنجاز، تتحدد بثقافة المجتمع، حيث أن الإناث مدفوعات لتحقيق الإنجاز، بهدف الوصول إلى درجة من القبول، والإمتثال والمسايرة للمجتمع . بينما يمارس الذكور سلوك الإستقلال، والتفرد في كل ما يُطلب منهم. **(دويدار، 1991، 354)**

ويميز " **شارلز سميث Smith** " بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز في الموقف التعليمي على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين هما:

- دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف.
- دافعية الإنجاز الإجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة بين المتعلم، ومجموعة الصف في الموقف.

وأشار إلى أن أداء المتعلم يتوقف على نوع الدافعية المسيطرة ذاتية أو إجتماعية، كما أنه يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الوقت.

6-3- العوامل المدرسية: يشكل السياق المدرسي أهم مُركبات العملية البيداغوجية بما يحويه من بيئة مادية متعلقة بالهيكلة المكانية، وبيئة إجتماعية متعلقة بالإتصالات الإنسانية، والعلائقية بين المعلمين والمتعلمين، وتثمن الأدبيات التربوية، الدور الذي تلعبه الظروف التعليمية التعلمية في خفض أو زيادة الدافع للإنجاز، لدى التلاميذ عبر تحديد مساهمة كل من المعلم، والبيئة الصفية والمنهاج التعليمي. ويمكن تحديد بعض المتغيرات المدرسية المؤثرة في الدافعية للإنجاز في الموقف التعليمي كما يلي:

- **أسلوب التدريس وطريقة التدريس المتبعة من طرف المعلم:** حيث يمثل الأسلوب الكيفية المفضلة والشخصية لدى المعلم في فعله التعليمي، وتمثل طريقة التدريس الخطوات، والإجراءات المُنظمة للفعل

التعليمي، وهنا تظهر الإعتبارات الشخصية من كفاءات، ومهارات، يمتلكها المعلم تترجم في عمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

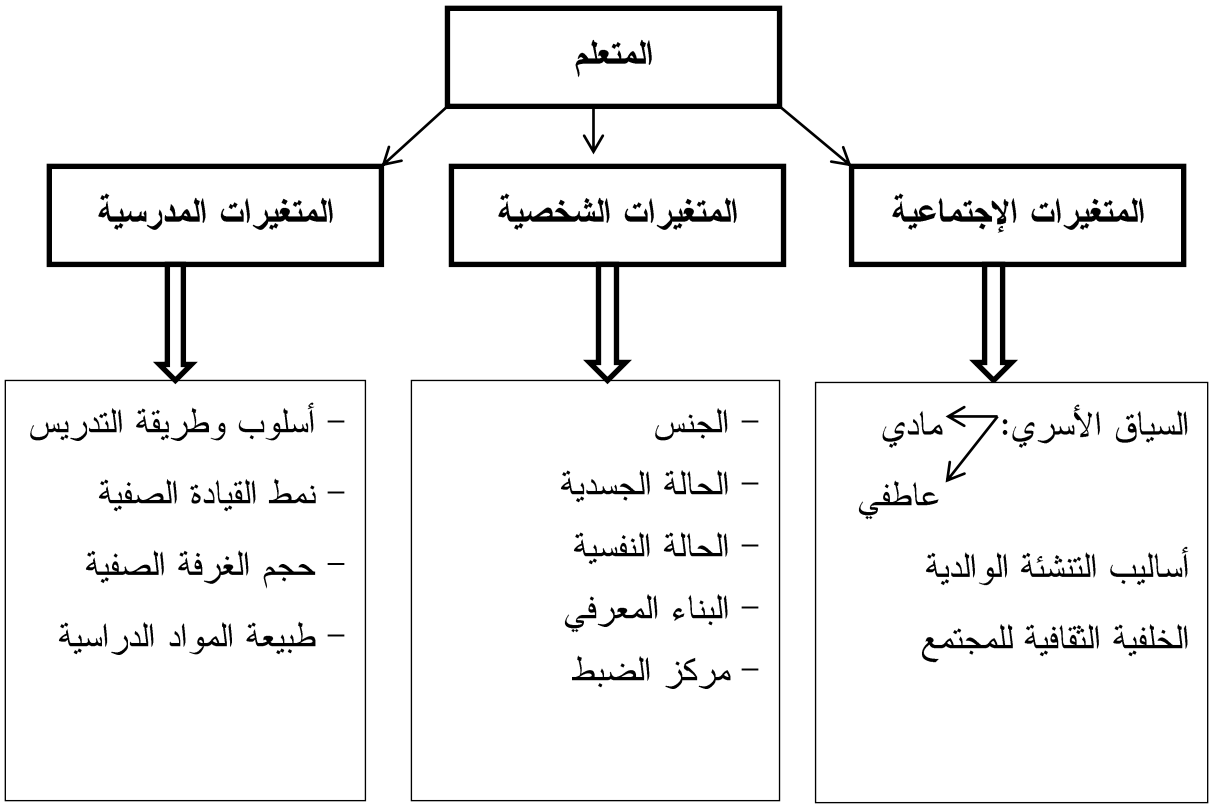
- **نمط القيادة الصفية المتبع من قبل المعلم:** يؤثر على الجو بحيث يُشكل إما مناخا عاطفيا إيجابيا تسوده العلاقات الودية، والإتصالات المفتوحة، أو مناخا عاطفيا تسوده العلاقات العدائية، والإتصالات الحذرة بين المتعلمين، وتتنوع أنماط القيادة الصفية بين الأسلوب الديموقراطي، والأسلوب التسببي والأسلوب السلطوي التسلطي، الذي يقود إلى جعل الموقف التعليمي، خبرة مُنفّرة بالنسبة للمتعلمين. في حين أن الإدارة الديموقراطية هي أفضل الأنماط، والتي تسمح بالشراكة بين المعلم والمتعلم.

- **حجم الصف:** حيث يُشير التربويون إلى أن عدد التلاميذ في الغرفة الصفية، يؤثر في دافعيتهم نحو التحصيل الدراسي، حيث أن إكتظاظ الصفوف ينعكس سلبا، على التعامل معهم وتحسس مشكلاتهم، وجذبهم إلى العملية التعليمية.

- **طبيعة المواد والمناهج التعليمية:** حيث يرى التربويون بأن إفتقار المواد الدراسية للترابط وغموض الأهداف، التي يُراد تحقيقها لدى المتعلمين، وقصور الخبرات المقدمة عن حل مشكلات واقعية حيوية عند المتعلم، وصعوبة بعض المقررات الدراسية، يمكن أن تُسهم في إنخفاض الدافعية لدى المتعلمين.

(أيوب، 1994، 280)

ويمكن تلخيص المتغيرات المتحكمة في دافعية الإنجاز لدى المتعلمين في الشكل الآتي:



شكل رقم (14) يوضح بعض المتغيرات المتحكمة في دافعية الإنجاز لدى المتعلمين

7- خصائص المتعلمين المُنجزين:

قام المُنظرون الأوائل في مجال الدافعية إلى الإنجاز، بتحديد أهم المظاهر التي يؤشر بها على إمتلاك الفرد لهذا الدافع، وكذلك ترسيم أهم الخصائص والسمات الشخصية، التي تتوافر لدى مرتفعي ومنخفضي الإنجاز، وذلك بالإعتماد على إستجابات الأفراد على أدوات القياس المختلفة.

ولقد قدم المُنظر " **موراي Murray** " **1938** أهم مظاهر الأفراد المُنجزين، وهي: التفوق على الذات، المنافسة والتفوق على الآخرين، وتحقيق المهام الصعبة، والتحكم في الأفكار.

(سليمان، 1990، 169)

بينما يُناولنا المُنظر " **أتكنسون Atkinson** " **1964** مظاهر الأفراد مرتفعي الإنجاز في مقابل مُنخفضي الإنجاز، نضمنها في الجدول الآتي:

جدول رقم (06) يوضح خصائص الأفراد المُنجزين وفق نظرية" أتكنسون Atkinson "

الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة	الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة
– منخفضون في مستوى القلق أو الخوف من الفشل	– إرتفاع الدافع لتحاشي الفشل ويسيطر عليهم القلق والخوف
– يميلون إلى الثقة بالنفس، وتفضيل المسؤولية الفردية	– يتميزون بقلة الثقة بالنفس وتفضيل المسؤولية الخارجية
– التوجه إلى بذل الجهد وإصدار المحاولات في سبيل الوصول إلى تحقيق الأهداف	– التوجه إلى عدم تكرار المحاولات
– إصدار الأداء في وجود محكات الإمتياز أو الجودة أو الإتقان	– لا يضعون لأنفسهم محكات للإنجاز
– التحمس إلى معرفة نتائج أدائهم، وأعمالهم	– لا يتحمسون إلى معرفة نتائج أعمالهم
– التمتع بمفهوم ذات إيجابي	– مفهوم الذات لديهم يتسم بالإنخفاض
– مقاومين للضغط الإجتماعي الخارجي	– يستندون إلى وجهة ضبط خارجية
– يستندون إلى وجهة ضبط داخلية	– يعتمدون على الآخرين في وضع أهدافهم
– يتميزون بإستقلال شخصياتهم	– غير مقاومين للضغط الإجتماعي الخارجي
– بناء توقعات بإحتمالية النجاح أو الفشل	– يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل

كما حدد المُنظر " **ماكليلاند Mackleland** " سمات الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى الإنجاز بأنهم يميلون إلى:

– المواقف التي تكون فيها المخاطرة متوسطة.

- تأكيد مسؤولياتهم عن العمل، وينجذبون إلى أدوار القائد، أو المدير في المؤسسات.
- الرغبة في معرفة إمكانياتهم، وقدراتهم، والعائد من أدائهم.
- أداء الأعمال ذات الأهداف القابلة للتحقق، ويتسمون بالواقعية، والحرص الشديد على إستغلال الوقت.

بينما حدد المُنظر " **هرمانز Hermans** " **1970** أهم مظاهر المُنجزين في العلامات الآتية:

- مستوى الطموح
- سلوك تقبل المخاطرة
- الحراك الإجتماعي
- المثابرة
- توتر العمل أو المهمة
- إدراك الزمن
- التوجه نحو المستقبل
- إختيار الرفيق
- سلوك التعرف
- سلوك الإنجاز. **(سراية، 2013، 136)**

وتبنت دراسة " **صفاء الأعسر 1983** " وجود ثمانية عشر مظهرا للدافعية إلى الإنجاز منها:

- التوجه إلى العمل
- وجهة الضبط الداخلية
- التقبل الإجتماعي
- التحصيل الإيجابي

- المثابرة
- الإستقلالية
- إحترام الذات
- الإستغراق في العمل
- التحكم في البيئة. **(المزروع، 2007، 142)**

إن هذه الدراسات قادت إلى الإهتمام بالعلاقة بين الدافعية للإنجاز المرتفعة، والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين، حيث وجد المُنظر " **مورجان Morgan** " بأن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع، قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز، بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض، ويُساند هذه النتيجة العديد من الباحثين البيداغوجيين مثل: محمد رمضان، والسيد الطواب، وجابر عبد الحميد جابر، الذين أكدوا أن الأفراد ذوي الدافع المرتفع إلى الإنجاز، يتعلمون الإستجابات المطلوبة بصورة أسرع من أصحاب الدافع المُنخفض إلى الإنجاز. **(قشقوش، 1979، 52)**

ويمكن إسقاط سمات الشخصية الإنجازية في الموقف التعليمي، بإعطاء قائمة ببعض الصفات التي تظهر عند المتعلمين، الذين يتميزون بالسلوك الإنجازي، بناءا على نتائج البحوث التربوية، حيث يرى " **عبد الرحمن بن بركة** " **1995** أن المتعلم ذو الإنجاز العالي يتميز بـــ:

- الإستقلالية في كل أعماله الدراسية
- مناقشة المعلومات التي يقدمها الأستاذ
- رفض المعطيات الخاطئة
- الإهتمام بفهم المعلومات
- العمل على تطبيق المعلومات في الحياة اليومية
- الإهتمام بفهم المادة المدروسة بغض النظر عن النجاح في الامتحان

- الإستمتاع بالتعلم والرغبة في تنمية الشخصية
- الإهتمام بالقيم النظرية والعلمية.

في حين يتميز المتعلمون الذين ينخفض لديهم الدافع إلى الإنجاز بما يلي:

- الإعتمادية والتبعية في إنجاز المهمات الدراسية
- تقبل المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ
- الإعتماد على الحفظ
- تفضيل الأستاذ الذي يوجهه ويحدد له خطوات عمله
- التركيز على النجاح في الإمتحانات
- الإهتمام بتقديرات الأساتذة
- الرغبة في الدراسة من أجل الحصول على الشهادة. **(بن بركة، 2007، 181)**

كما حدد المُنظر " **بال Ball** " صفات المُنجزين في المواقف الأكاديمية كما يلي:

- يُظهرون إهتماما بما يُنجزون
- يرغبون في السيطرة على الأمور
- يصدرون أحكاما مستقلة
- يميلون إلى التقييم الذاتي أكثر من تقديرات المعلمين والأولياء
- يقدرون الوقت ويشعرون بأهميته
- لديهم مستوى عال من المثابرة
- يحبون المهمات التي تجعلهم يبذلون جهدا شخصيا
- يميلون إلى المسؤولية الفردية. **(خليفة، 2000، 124)**

وقد أشارت العديد من الدراسات حول سمات الإبداعية، والتفوق إلى تمتع الناجحين أكاديميا، بسمات مرتفعي الدافع إلى الإنجاز، حيث نجد أن " **رشاد عبد العزيز موسى** " يشير إلى أن المتعلمين المتفوقين يتميزون بمستوى عال من الدافعية إلى الإنجاز.

ووجد التربويون بأن من سمات المتفوقين دراسيا، الرغبة في ممارسة الأنشطة الإيجابية، وإنجاز الأعمال التي تثبت فاعليتهم الذاتية، والإعتقاد في قدراتهم، أكثر من الإعتقاد في الحظ أو العوامل الخارجية في حالة النجاح، أو الفشل، ويشعرون بالسعادة أثناء إنجاز الأعمال، ويُثابرون بإستمرار وكل هذه الملامح نسقطها على خصائص الأشخاص المُنجزين.

8- عوامل تدني دافعية الإنجاز لدى المتعلمين:

يمثل تدني الدافعية لدى المتعلمين، مشكلة متعددة الجوانب تندرج ضمن الصعوبات المدرسية والمشكلات التكيفية، التي تحظى بإهتمام الأولياء والمعلمين، والمرشدين التربويين، والأخصائيين النفسانيين للوقوف على أسبابها، وإيجاد حلول وبناء برامج لعلاجها.

وتتحدد مؤشرات تدني الدافعية لدى المتعلمين، في تظاهرات سلوكية يمكن للمعلم، أو الولي ملاحظتها، ونذكر من بينها:

- **التشتتية لدى المتعلم:** والتي تكون على مستوى الإنتباه، كعملية عقلية هامة في التعلم تسمح بفرز وإختيار المثيرات المهمة، وعزل وإهمال المثيرات غير المهمة، وهنا نجد أن ظهور التشتت والشرود، وعدم القدرة، على التركيز من أهم مؤشرات إنخفاض الدافعية نحو الإنجاز

- **النسيان:** الذي يُعد سيرورة طبيعية عندما يكون هناك فائض في التخزين، على مستوى الذاكرة، غير أنه يمثل مؤشرا على فقدان الرغبة في الإستثمار، في مواضيع معينة مثلما هو الحال في التعلم ونجد المتعلم ينسى، إنجاز التمارين وينسى إحضار الأدوات المدرسية، وينشغل بأغراض زملائه كما تظهر العلامات الآتية:

- إهمال الإلتزام بالتعليمات، وتدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجبات أو المهمات
- إهمال أنظمة الصف والمدرسة
- إهمال المواد الضرورية للتعلم من كتب ودفاتر وأقلام
- الميل إلى إثارة المشكلات الصفية بين الزملاء
- إظهار بعض السلوكيات الإنسحابية
- تدني المبادة في الإسهام في الأنشطة المدرسية
- تكرار الغيابات عن المدرسة
- التحدث بسلبية عن الجو المدرسي، والجو التعليمي. **(لطفي، 2000، 164)**

ويمكننا إستعراض أهم الأسباب المؤدية إلى تدني الدافعية للإنجاز في مواقف التعلم كما تناولتها الأبحاث التربوية والنفسية في النقاط الآتية:

- **ممارسات المعلمين:** خاصة العقاب البدني، الذي يؤدي إلى تدهور العلاقات الإجتماعية، بين المعلم والتلاميذ وإلى تكوين إتجاهات سلبية نحو التعلم، وتشكيل سلوكيات عدائية، لدى المتعلمين تجاه المعلم بالإضافة إلى، ما ينتج عنه من حالات إنفعالية متسمة بالخوف، والكف عن التعلم

- **نمطية التدريس:** التي تقوم على الطرق التقليدية الإستعراضية من قبل المعلم، وتهمل الحاجات المعرفية وحاجات تحقيق الذات لدى المتعلم، الذي يدرس فقط إرضاءا للمعلم وليس إشباعا لفضوله العقلي

- قلة إستخدام الوسائط التعليمية، المتمثلة في الوسائل التكنولوجية، والسمعية التي تشجع على حرية الحركة والتحدث، والمناقشة لدى المتعلمين

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، في الجوانب المعرفية، والحسية الحركية، والإنفعالية والإجتماعية

- إهمال توظيف التغذية الرجعية، كأسلوب للتقويم المستمر، يُعزز مُشاركة التلميذ، وإندماجه في الموقف التعليمي.

- عدم وضع جدولة مُنظمة لعملية التعزيز، وإستخدام الإثابة والعقاب من قبل المعلمين

- الجو الصفي المُنفر من خلال التنظيم المادي للغرفة الصفية، ومن خلال أساليب التفاعلية المستخدمة من قبل المعلم

- زيادة عدد الطلبة في الصف

- جمود الأنشطة الصفية وعدم وجود الفراغ الكافي للمتعلمين للتحرك

- الرتابة في سلوك المعلم، والتلاميذ داخل الصف

- التشديد على النظام في الصف. **(عطيوي، 2002، 93)**

9- أساليب إستثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين:

لقد أكدت البيداغوجيات أن التعلم لا يمكن تحقيقه، إلا على أساس دافع معين من قبل المتعلم، وأن مهمة المعلمين هي جذب هذا الدافع، وإيقاظ وإلتقاط إنتباه المتعلمين، إلى الميول العميقة الموجودة بداخلهم.

وأشار التربويون إلى أن إستغلال الدوافع من أجل التعلم يتم على مستويين:

- **المستوى الفردي:** من خلال إستثمار إهتمامات المتعلمين الذاتية، ورغباتهم وميولهم التعلمية
- **المستوى الجماعي:** من خلال إستخدام الدوافع المشتركة بين المتعلمين، خاصة منها المنافسة الجماعية، وتوظيف التغذية الرجعية الآنية.

وتتعدد أساليب واستراتيجيات تنمية الدافع إلى الإنجاز في الموقف الدراسي، نعرض البعض منها فيما يلي:

- **ضبط المتعلم:** ويكون ذلك من خلال توفير الخيارات له لإنجاز، وظائفه المدرسية ومن خلال التقارير المكتوبة، والمحاضرات الشفوية، والإمتحانات، وكذلك من خلال توفير الخيارات للطالب في الإختبارات، وطريقة تصحيح الإختبار، مع مراعاة الخلفية العلمية، وقدراته ومهاراته، التي يمتلكها عند إعطائه الخيارات، وعلى المعلم أن يساعد التلميذ في إتخاذ القرار الصحيح

- **جدولة المكافآت:** وذلك بإستخدام الإثابات البسيطة، والفعالة في نفس الوقت، والإعتماد على المكافآت التدريجية خاصة في حالة غياب الميل للمادة ثم تحسنه، وكذلك توظيف المكافآت الضمنية فيما يتعلق بالواجبات المدرسية، والإبتعاد عن المكافآت المادية أو الخارجية، وكذلك تنويع المعززات بين لفظية وإيمائية وشيئية، ورمزية

- **إهتمامات المتعلمين:** من خلال تقريب المادة الدراسية في عملية الشرح والعرض، من خلال مراعاة عرض مقدمة مشوقة لتحفيز إهتمام المتعلم، وتقديم الفعاليات الدراسية، كمسائل أو مشكلات يكون على التلميذ حلها وإحتواء هذه الفعاليات على أسئلة تتحدى تفكير التلميذ

- **إستخدام التغذية المرتدة:** الإعلامية والتصحيحية، وتزويد التلاميذ بمعلومات، عن مدى التقدم الذي يحرزونه في إتجاه بلوغ الأهداف المرجوة.

- **الإهتمام بالفروقات الفردية بين المتعلمين:** عبر تنويع الطرق التدريسية والأنشطة الصفية، وإتاحة الفرص أمام الموهوبين، والمتأخرين وذوي صعوبات التعلم، للمساهمة في الموقف التعليمي دون تهميش أو إقصاء

- **الإهتمام ببنية الغرفة الصفية:** على المعلم الإهتمام بتنظيم المجموعات الطلابية في غرفة الصف إستنادا إلى طبيعة المادة الدراسية، وإلى خصائص المتعلمين، إما على شكل مجموعات ثنائية أو مجموعات صغيرة أو جزء من الصف، وإستخدام طريقة التعلم التعاوني، والجماعي مع تجنب نقد المتعلم علميا، أو سلوكيا أمام زملائه

- **إشراك المتعلم:** في وضع الخطة الدراسية، والأهداف المتوخاة، وأسلوب التدريس للمادة العلمية

(صقر، 1995، 74)

- **التحويل في مسؤولية التعليم:** من كونها مسؤولية المعلم، إلى كونها مسؤولية التلميذ، والإهتمام بما يجلبه المتعلم إلى غرفة الصف، من خبراته وإهتماماته، ومصادره الشخصية، والأمثلة التي يتوصل إليها من خلال إطلاعاته الذاتية، وإبداعاته و،أفكاره الجديدة

- **تنويع المسائل الحسية:** التي توفر خبرات غنية، ومشوقة تعمل على جذب إنتباه المتعلمين، وتساهم في تحفيز إدراكاتهم للمعطيات

- **الإهتمام بالتقويم الذاتي للمتعلم:** من خلال تحفيزه على تدوين درجاته، ومتابعة تطوره في الصف بنفسه ومساعدة المعلم له عند الضرورة فقط، والتوضيح له، بأن الإمتحانات هي فرص لبناء المعرفة وتطوير مستواه الأكاديمي

- **الإعتماد على أساليب التقويم المستمر:** سواء تعلق الأمر بالتقويمات الشخصية المبدئية، التي تحدد ملامح الدخول لدى المتعلمين، والتقويمات التكوينية البنائية، التي تحدد إكتساب التلميذ للمادة والتقويمات النهائية الختامية، التي تتخذ القرار بشأن تحقق الأهداف

- **إعتماد المعلم على الأساليب التفاعلية:** اللفظية، وغير اللفظية، وتنويع حركاته ونبرة صوته وإشاراته داخل الغرفة الصفية، لإستثارة إهتمام وفضول المتعلمين. **(مطاوع، 1988، 118)**

نلاحظ من خلال هذه الأساليب أنها تستند إلى المنطلقات النظرية المفسرة للتعلم، حيث أن المعطيات التي تهتم بإستخدام الوسائل الحسية، وتحفيز إدراك، وانتباه، وتفكير التلميذ، وإنتاجاته العقلية الجديدة ترتكز على النموذج المعرفي في التعلم، بينما نجد أن المعطيات التي تتناول دور المعلم ودور التعزيز وإستخدام التغذية الراجعة، ترتكز على مبادئ النموذج السلوكي في التعلم، في حين أن الإهتمام

بالتفاعلية الصفية، والعلاقات القائمة بين المعلم والتلاميذ، وبنية الغرفة الصفية ترتكز على النموذج الإجتماعي في التعلم.

وأن كل هذه الأساليب مكملة لبعضها البعض، في علاج تدني الدافعية إلى الإنجاز لدى المتعلمين إذا اعتبرنا أن محددات هذا الدافع داخلية، وخارجية فيجب النظر إلى ميول، وإهتمامات، وقدرات المتعلم وإلى ممارسات المعلمين، وإلى المنظومة المدرسية بمناهجها وطرائقها، ووسائلها، وأدواتها التقويمية.

10- تقنيات قياس الدافعية للإنجاز:

منذ الخمسينات عمل السيكولوجيون على تطبيق التقنيات، والإجراءات القياسية وأشكال التقدير الكمي، للتعبير عن متغير " الدافعية للإنجاز "، واستندت المحاولات الأولى على فكرة الإسقاط والتخيل التي أبدعها المُنظر " **موراي Murray** " لتمتد إلى المحاولات التجريبية، ثم إلى الإختبارات المحددة وباقي التقنيات.

وتتمثل أكثر الطرق إستخداما في الكشف عن مستوى الدافع للإنجاز لدى الأفراد فيما يلي:

10-1- التقنيات الإسقاطية: وهي مجموع الطرق التي يتم فيها تقييم الشخص، بإخضاعه إلى مثيرات غامضة، أو غير محددة تجعله يُلصق، أو يُخرج فيها نزعاته وحاجاته، وصراعاته وأفكاره، وتمثل النظرية التحليلية الأصل السيكولوجي لمصطلح " الإسقاط " بإعتباره حيلة دفاعية يمارسها الأنا لخفض القلق أو مشاعر الذنب أو مشاعر النقص، تجاه بعض الأفكار التي هي في الغالب غير مقبولة إجتماعيا، ليصبح الإسقاط في القياس النفسي، هو الإعتماد على المثيرات الغامضة لحفز الفرد على الإستجابة وفق مدركاته ورغباته. وأشهر التقنيات الإسقاطية:

- **إختبار تفهم الموضوع Test Apperception Themes**: صممه المُنظر" **موراي Murray** " في الثلاثينات من القرن العشرين، ومضمونه بطاقات حاوية لأشخاص في مواقف إجتماعية مختلفة يُطلب

من المفحوص، أن يؤلف قصة حول كل موقف منها، على أساس أن الفرد عندما يقوم بتفسير موقف إجتماعي غامض، فإنه يميل إلى أن يكشف عن شخصيته، بما تحملها من مخاوف ورغبات ويفترض " **موراي Murray** " أن الأوصاف التي يقدمها المفحوص تعبر عن مخاوفه وأماله وصراعاته التي يلصقها على الشخصيات المعروضة عليه، تم تطوير هذه التقنية الإسقاطية من قبل المُنظرين خاصة بحوث " **ماكليلاند Macklelland** " وزملائه 1953 الذين قاموا بإعداد صور أخرى لقياس الدافع إلى الإنجاز وتم توليد الكثير من أدوات القياس البديلة.

10-2- التقنيات الموضوعية: تتمثل في الطرق التي يتم فيها تقييم الشخص، بإعتماد مثيرات محددة البناء، وهي أوسع المقاييس إنتشارا وهي تتميز بتوحيد التعليمة، وإجراءات التطبيق، ومفتاح التصحيح والتفسير، وأشهر الإختبارات المصممة موضوعيا للكشف عن الدافعية للإنجاز هي:

- مقياس " لن Lynne 1969 "
- مقياس " هرمانز Hermans 1970 "
- مقياس " مهربيان Mehrabian 1968 "
- مقياس " وينر Weinere 1975 "
- مقياس " أيزنك ويلسون Eysenk Wilson 1975 "

وتم تقنين هذه المقاييس من طرف الباحثين العرب نذكر على سبيل المثال:

- إستبيان الدافع إلى الإنجاز إعداد: عبد اللطيف محمد خليفة 2006
- إستبيان الدافع إلى الإنجاز إعداد: محمود عبد القادر محمد 1977
- إختبار الدافع إلى الإنجاز إعداد: فاروق عبد الفتاح موسى 1991، وهو الإختبار المعتمد في الدراسة الحالية.
- إستبان الدافع إلى الإنجاز إعداد: نظام سبع النابلسي 1993

- إستبان الدافع إلى الإنجاز إعداد: زكريا الشربني 1981
- إستبان الدافع إلى الإنجاز إعداد: ممدوح الكناني 1988. **(العبدلي، 2008، 142 – 143)**

10-3- الملاحظة الصفية: حيث تصبح الملاحظة من قبل المعلم أداة هامة للتعرف على مؤشرات إنخفاض، أو إرتفاع الدافع إلى الإنجاز لدى المتعلمين، عبر رصد سلوكياتهم، ومراقبة سيرورتهم التحصيلية، إذ تكشف الملاحظة عن الملمح العام للتلميذ، بداية من المظهر الخارجي إلى الإستجابات الإنفعالية والأدائية. غير أن فاعلية الملاحظة، لا تقتصر على المشاهدة فقط، وإنما يجب إخضاعها إلى معايير إحصائية وتحويلها إلى شبكة رصد تحوي طبيعة المؤشر السلوكي، ومرات تكراره وطبيعة المواد التي يرتفع أو ينخفض فيها الدافع إلى الإنجاز.

10-4- تقديرات المعلمين والزملاء: هنا يقع ما يسمى بتقييم الآخرين، حيث يضع المعلمون سلالم تقدير لنشاط المتعلم، وفعاليته التحصيلية، كما يمكن للزملاء تقديم تقريرهم عن مستوى الإنجازية، كما يمكن التوصل إلى تصنيف للمتعلمين ضمن مستويات من الدافعية، إنطلاقا من تقييم جماعة الصف مدعومة بتقارير المعلمين.

10-5- المقابلات مع الأولياء: يمكن للباحث في مجال دافعية الإنجاز الإستعانة بالمقابلة مع أولياء المتعلم لتحصيل معطيات حول سلوكه الإنجازي في البيت خاصة فيما يتعلق بمثابرته أو عدم مثابرته في الواجبات المنزلية، وحتى من حيث الكشف عن بعض السمات التي يلاحظها الأولياء على المتعلم، من قبيل الرغبة في العمل، والإستقلالية في الأداء، والميل إلى القيام بالمهمات الصعبة والرغبة في المنافسة مع الأقران، كمؤشرات يستدل بها على وجود مستوى من الدافع الإنجازي. وتعتبر المقابلة حوارا منظما، وفاعلا يحوي موضوعا، وأهدافا، ومحاورا يُحددها الباحث من أجل تدعيم نتائج الإختبارات والمقاييس، كتقنيات في القياس النفسي.

خلاصة:

تشكل الدافعية متغيرا سلوكيا يتوافر لدى الأفراد بدرجات متفاوتة، ويتأثر كغيره من المتغيرات بالخصائص الشخصية، وبالمواقف الإجتماعية وبنظام الثقافة، ويُحدد ما يقوم به الفرد من أداء عندما يُنشئ لديه حالة توتر معينة، يُمليها الإتجاه العقلي، والميول، والرغبات لتحقيق غرض معين، يصل به إلى حالة الإتزان والإستقرار.

ويفترض أن الفرد حينما يبدأ ممارسة أي نشاط فإنه يهدف إلى الوصول إلى درجة من الإنجاز، وأن غياب الشعور بالإنجاز، وتحقيق الهدف يمكن أن يطور لديه مشاعر سلبية، مثل الإحباط والإنسحابية لهذا يعتبر الدافع إلى الإنجاز، أحد الدوافع الهامة التي تنمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز والتنافس مع الذات، ومع الآخر في شتى المجالات العملية الإقتصادية، والإدارية، والأكاديمية، التربوية ويخضع التوجه الإنجازي إلى مبدأ الحاجة، وإلى الإستثارة الإنفعالية، وإلى الصراع الدائم بين رغبة الفرد في النجاح وتحاشي الفشل، وإلى إسناداته السببية داخلية، أو خارجية، وإلى ما يبنيه من توقعات حول نتائج إستجاباته، وإدراكه لمدى فعاليته الذاتية داخل مجموعته البشرية.

الفصل الثالث: خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية

تمهيد

1- تعريف التعليم الثانوي

2- خصائص التعليم الثانوي

3- أهداف التعليم الثانوي

4- أهمية التعليم الثانوي

5- خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية

6- حاجات المتعلمين في المرحلة الثانوية

7- مشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية

8- العوامل المؤدية إلى مشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية

خلاصة

تمهيد:

تحتل المرحلة الثانوية موقعا متميزا في السلم التعليمي، نظرا لكونها تؤهل المتعلمين إلى مواصلة التكوين في التعليم الجامعي، والدراسات العليا، كما تتيح لهم الفرص للإندماج في المجتمع مهنيا، عبر تحديد ميولاتهم وإستعداداتهم وتنميتها بما يوجههم نحو إختيار الشعب الدراسية، والمهنية التي تتوافق مع رغباتهم.

ولعل أهمية هذه المرحلة البيداغوجية، تنبثق عن كونها تصادف مرحلة المراهقة، ضمن السيرورة النمائية للفرد، والتي تصفها الأنساق النظرية، بأنها فترة تحول تمس جلّ الأبعاد السلوكية العقلية منها والعاطفية، والإجتماعية، تتمظهر في شكل سمات مميزة لشخصيته، وتنعكس على أدائه المدرسي وإستثماره العلائقي، في ظل الأثر البارز للمعطيات السوسيوثقافية، التي تحيط به. ونتناول في هذا الفصل خصائص المتعلمين في هذه المرحلة، عبر التعريف بالتعليم الثانوي، وأهدافه، وخصائصه وأهمية المرحلة الثانوية، ثم نعرج إلى أهم الخصائص العقلية، أو المعرفية، والإنفعالية، والنفسوإجتماعية، ثم نبرز أهم حاجات ومشكلات المتعلم في الطور الثانوي.

1- تعريف التعليم الثانوي: تعرف المرحلة الثانوية بأنها المرحلة النهائية من مراحل نظام التعليم العام، والتي تلي مرحلة التعليم الابتدائي، والمتوسط، وتستغرق الدراسة فيها مدة ثلاث سنوات، تنتهي بحصول الطالب فيها، على شهادة البكالوريا التي تؤهله للدخول إلى الجامعة.

وتحددها " **اليونسكو Unesco** ": المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى، من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي، ويليه التعليم العالي، وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها، والنامية على حد سواء. **(بلحاج، 2011، 105)**

2- خصائص التعليم الثانوي: تميز التعليم الثانوي بعدة خصائص، وذلك بعد الإصلاح التربوي الأخير في بلادنا (2005 – 2007) حيث تبرز المعطيات الآتية:

2-1- إعتماد منظور " المنهاج الدراسي " كبديل بيداغوجي " للبرنامج الدراسي ": حيث يحصر البرنامج أهداف التعليم في التحصيل العقلي للمعارف، وإعتبار المعلم مصدر السلطة الفكرية، بينما يكون المتعلم بمثابة المتلقي، والمستهلك للمعارف. في حين أن المنهاج هو مجموع الخبرات التي يُشكّلها المتعلم من خلال إشراكه في العملية التكوينية، والتي تقود إلى تحقيق نمو متكامل للشخصية في جوانبها العقلية، والوجدانية، والإجتماعية، والمهارية، وقد ساهمت المنطلقات النظرية البيداغوجية المهتمة بالأسس النفسية للتربية، في تحرير العملية التعليمية التعلمية، من المجال الضيق القائم على العلاقة الأفقية أحادية الإتجاه (معلم ⟵ متعلم) إلى مجال أوسع، تظهر فيه إيجابية المتعلم وتوظيفه لموارده وقدراته (معلم ⟷ متعلم ومتعلم ⟷ معلم ومتعلم ⟷ متعلم)

2-2- تطبيق منظور التدريس وفق المقاربة بالكفاءات: الذي يقوم على محورية دور المتعلم في بناء المادة، من خلال وضعه في مواقف يُدمج فيها ما هو معرفي، من مكتسبات وما هو حركي يدوي قائم، على التآزر الحس حركي من مهارات، وما هو وجداني، من قيم ومشاعر، وإتجاهات في تحليله للوضعية المدروسة، وربطها مع الوقائع الحياتية، خارج المدرسة، ولقد هيكلتها البيداغوجيات المعرفية خاصة منطلقات المُنظر " **بياجيه Piaget** " حول النمو المعرفي للطفل، وأفكار المُنظر " **ديوي Dewey** " حول التعليم بالعمل، والذي أسس لبيداغوجيا التدريس بالمشروعات، وكلها تقود إلى تفعيل مساهمة المتعلم – خاصة في المرحلة الثانوية – في تحقيق أهداف العملية التكوينية، وعدم حصر التعلم فقط في الغرفة الصفية، وإنما تمديده إلى الأنشطة خارج صفية، من أجل ترقية أدوار جديدة للمتعلم تؤهله ليكون فاعلا إجتماعيا نشطا، ضمن منظومة تعليمية تفاعلية. **(عادل، 2003، 18)**

2-3- إدماج تكنولوجيات الإعلام الآلي: حيث أصبحت الموارد المعلوماتية، والتكنولوجية ذات أهمية كبيرة في العملية التكوينية، بالنسبة لطرفيها المعلم والمتعلم، وأصبح إمتلاك مهارات إستخدام الوسائط التكنولوجية بمثابة كفاءة قاعدية، تُضاف إلى الكفاءات التدريسية، وهي التخطيط، والتنفيذ والتقويم.

2-4- إنفتاح المؤسسة الثانوية على الوكالات المجتمعية: حيث من ميزات الهيكلة الجديدة للتعليم عمومًا، والتعليم الثانوي بوجه خاص، هو تفعيل إكتساب المتعلم للكفاءات اللازمة المساعدة له، على تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي مع محيطه، وذلك بإشراك الهيئات، والوكالات المدعمة لدور المدرسة في التنشئة الإجتماعية للمتعلم، بما في ذلك الأنساق الأسرية، والثقافية، والدينية، والإقتصادية. **(Pocztar, 1997, 12)**

3- أهداف التعليم الثانوي: إن أهم قضية يُواجهها التعليم الثانوي، هي كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد المتعلمين الذين يعايشون المراهقة المتوسطة، على الإنتقال السليم من الحياة المدرسية إلى النضج، ومواجهة الحياة الإجتماعية، وذلك عبر تحقيق الأهداف العامة للتعليم الثانوي، والتي بلورناها في الأبعاد الآتية:

3-1- البعد العقلي Cognitife: ويضمن الأهداف المتعلقة بتطوير المعالجات العقلية من خلال:

* إكساب المتعلمين للمفاهيم، والمصطلحات العلمية، الفلسفية، والأدبية الإنسانية.

* تمكين المتعلمين من المهارات الفكرية، ومن أساسيات المنهجية العلمية.

* تفعيل المهارات اللغوية للمتعلمين.

* تمكين المتعلمين من ممارسة مهارات التفكير الأساسية من فهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقييم، وإستنتاج، ومقارنة، ومحاكمة.

* تشجيع الأعمال الإبداعية، والمهارات العلمية لدى المتعلمين. **(القذافي، 1998، 123)**

3-2- البعد الوجداني (العاطفي) Affectif: يتعلق بالأهداف التي تمس القيم، والمشاعر والإتجاهات الإيجابية، وذلك من خلال:

* تنمية الشعور بالثقة في النفس، والكفاءة الذاتية، ويتحقق ذلك بمعايشة المتعلمين للمواقف والخبرات المُشجعة، والمدعمة لقدراتهم الفردية.

* الوصول بالمتعلمين إلى اكتساب طرق التكيف مع بيئاتهم المادية، المتمثلة في إستغلال الموارد الطبيعية المحيطة بهم، وبيئاتهم الإجتماعية عن طريق تكوينهم، في معايير التعامل الإجتماعي من ألفة وتبادل فكري.

* مساعدة المتعلمين على تمثيل النواتج الجماعية من أخلاق، ومواثيق، وقوانين تستدعي الإلتزام بها.

* تنمية تقديرهم للمسؤولية الإجتماعية، من خلال تفعيل الشعور بالانتماء لديهم، وتعزيز مشاركاتهم الفردية داخل المدرسة وخارجها.

* مساعدتهم على تمثل قيم المواطنة، وإدراك المواقف الجماعية المشتركة.

* مساعدتهم على إكتساب الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية المقبولة إجتماعيا.

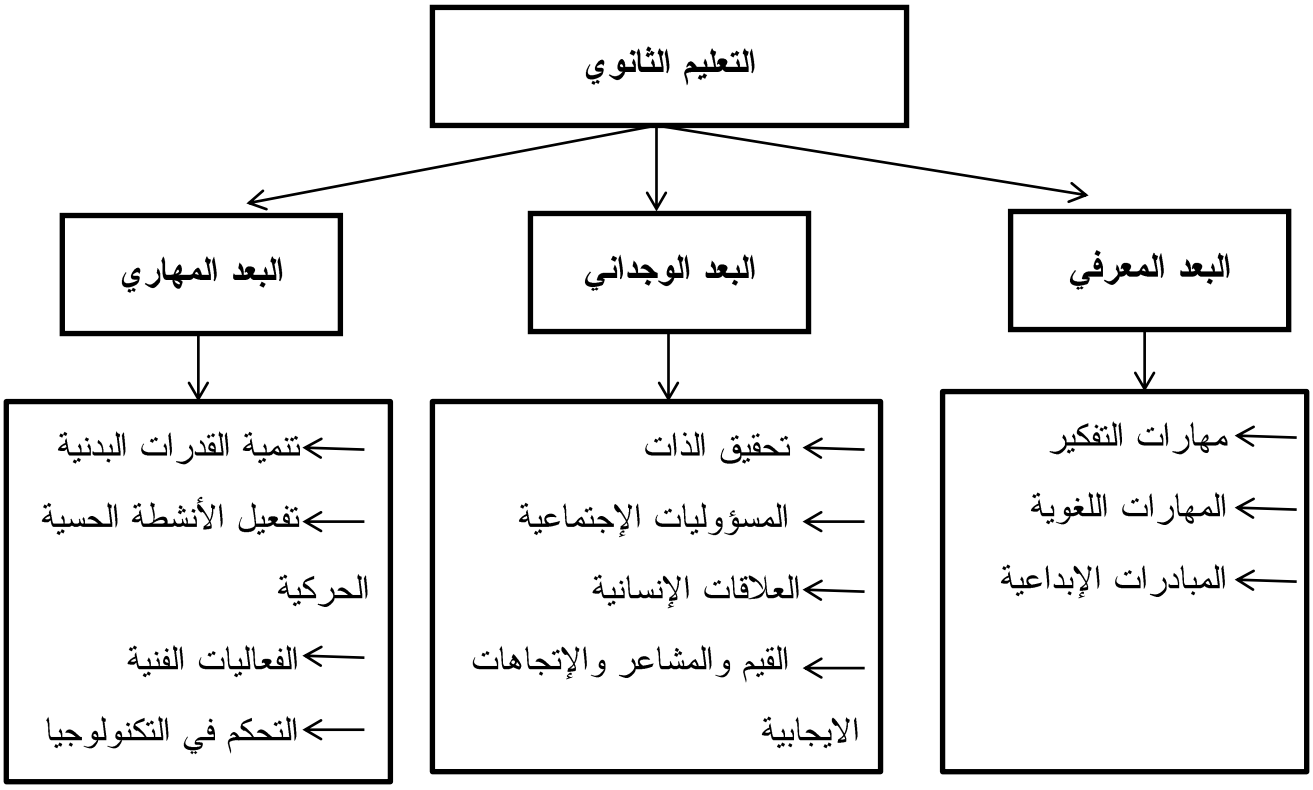
* إكسابهم حاسة التذوق الفني، وتقدير الجمال.

* تكوين إتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو ذواتهم، وتشجيعهم على تقبل الآخرين، والنقاش وتقبل تعدد الآراء. **(زكي، 1972، 72)**

3-3- البعد المهاري (النفسوحركي) Psycho Motor: يتضمن الأهداف المتعلقة بالحركات الجسمية واليدوية التي تتناسق فيها الحواس مع الأطراف، من خلال الأنشطة البدنية والرياضية وفعاليات الرسم، والموسيقى، ونشاطات المسرح والتمثيل، والتدريب على إستخدام وسائل المعلوماتية. **(مطاوع، 1997، 352)**

ويُحقق التعلم الثانوي في مجتمعنا التكوين المناسب، لإنشاء المواطن الصالح المحافظ على مبادئ الشخصية القاعدية، وعلى التراث الثقافي الوطني، بأبعاده الإسلامية العربية والأمازيغية، والواعي بواجباته وحقوقه.

ونضمّن أهم أهداف التعليم الثانوي في الشكل الآتي:



شكل رقم (15) يُبين أهداف التعليم الثانوي

4- أهمية التعليم الثانوي: يواكب التعليم الثانوي مرحلة عمرية هامة، في حياة الفرد تتميز بالتوجه نحو بناء الذات، وتكوين الشخصية السوية ذات الإتجاهات الإيجابية، والقيم السليمة، وتتجلى أهمية هذه المرحلة من الناحية البيداغوجية، في رفع مستوى المتعلمين " العلمي والتحصيلي " والإعداد الجيد للمواطن في قيّمه، ومعتقداته، وسلوكه، وهويته، ويتصل التعليم الثانوي بما يسبقه، ويلحقه من مراحل تعليمية، مما يستلزم التخطيط المناسب لمناهجه، بشكل يلائم خصائص التلاميذ، ورغباتهم ويُلبي إحتياجات المجتمع في مختلف الميادين، حيث يبرز دور التعليم الثانوي، في بناء الهوية الذاتية والإجتماعية للمتعلم، وتنمية شخصيته، وتمكينه من الإلتحاق بالتعليم العالي، من خلال وضع نظام للتوجيه يكون فعالا ومبنيا، على مقاييس بيداغوجية موضوعية. **(ابراهيم، 2001، 248)**

وتعتبر المدرسة الثانوية المؤسسة التربوية التي توفر للمتعلمين، المعرفة المناسبة حول الإختيارات المهنية، حيث أن النضج العقلي للمتعلم يقوده إلى التفكير، والتمعن في مختلف النظريات، والخبرات التي يتلقاها، وتبرز لديه بوادر الإبداعية والمثابرة، والرغبة في الإنجاز، والميل إلى تحقيق النجاح والإستفادة، من الفرص المتاحة للتطور المعرفي، والعلمي.

5- خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية:

تواكب المرحلة الثانوية فترة المراهقة التي تحددها الدراسات بعمر ما بين 12 إلى 18 سنة، حيث يحدث الإنتقال نحو النضج بكل مظاهره الحسية، والعقلية والجنسية، والعاطفية والإجتماعية، وإن أهم ما يميز هذه المرحلة هي التغيرات التي تحدث في الشخصية، والتي تجمع بين ملامح الطفولة وسمات الرشد.

جاء في قاموس علم النفس عن " **سيلامي Sillamy** " بأن المراهقة هي مرحلة من الحياة تتموضع بين الطفولة وسن الرشد، تتميز بتحولات جسدية ونفسية، والتي تبدأ نحو " 12 – 13 " سنة وتنتهي بين "18 – 20 " سنة وأن هذه التحديدات متغيرة، بتغير الأجناس والأوساط الجغرافية، والإجتماعية والثقافية. **(Sillamy, 1999, 08)**

ويرى المنظر الأمريكي في علم النفس النمو " **هول Hull** " بأن هذه المرحلة هي فترة العواطف، والتوتر، وشدة الأزمات النفسية، وصعوبات التوافق. **(زهران، 1999، ص 325)**

وتبعا للمراحل البيداغوجية فإن مرحلة التعليم الثانوي، تُصادف المراهقة المتوسطة التي تقع بين عمر 14 – 18 سنة، والتي تتميز شعور الفرد بالإستقلالية، والرغبة في التوافق، والعمل، والشعور بالمسؤولية الإجتماعية، ووضوح الميول والرغبات. **(زهران، 2005، 355)**

وبناءًا على ما أفرزته المنطلقات النظرية في سيكولوجية النمو، فإننا قمنا بإستقراء أهم الخصائص التي تميز المتعلمين في المرحلة الثانوية، وإرتأينا تمثيل الخصائص المعرفية، والإنفعالية، والنفس إجتماعية عبر إسقاط أهم التغيرات، التي يعرفها المتعلم في هذه المرحلة النمائية كما يلي:

5-1- الخصائص المعرفية: نتبنى منطلقات المنظر المعرفي " **بياجيه Piaget** " في تحديد السمات العقلية للمتعلم، في المرحلة الثانوية، والذي تعد نظريته رائدة في دراسة النمو المعرفي للطفل والمراهق، يسمي هذه الفترة ضمن مراحله النمائية بمرحلة العمليات الشكلية، أو التفكير المجرد والتي تبدأ نحو عام " 11 – 12 سنة "، يرى " **بياجيه** Piaget " بأن هناك إنبناءات جديدة هدفها نقل التجمعات الحسية، إلى تناولات خارج حدود العالم العياني، والمحسوس. **(سليم، 2002، 2017)** ويمكننا إبراز أهم السمات المعرفية للمتعلم، في هذه المرحلة من خلال تحديد التغيرات التي تقع على مستوى معالجته للمعلومات، في العمليات العقلية الأولية، وكذا القدرات العليا:

- **على مستوى المعالجات الأولية:** التي تتضمن السيرورات العقلية المتعلقة باستقبال وتفسير المعطيات الحسية حيث نجد:

5-1-1- على مستوى الإدراك (La Perception): في هذه السن يصبح التفسير، وتنظيم الخبرة الشعورية القادمة عن طريق الحواس عملية كاملة، يصل المتعلم إلى القدرة على بناء المعنى وتكوين الكل من الأجزاء، والوصول إلى تفسير المُبهم، وتكوين الأنماط السمعية والبصرية، في ظل متغيرات الجنس والنظام القيمي، والخبرات السابقة، وأثر التعلم، ويصبح المتعلم قادرا على تكوين التجمعات وفصل الأشكال عن خلفيتها، ووضع المثيرات في قوالب تبعا لخاصياتها. **(الديدي، 1982، 180)** في هذه المرحلة يكون التوظيف رمزي، حيث يهوى المتعلم الإستنتاجات وبناء الفرضيات وإستخدام لغة تستند إلى الجمل المنطقية.

5-1-2- على مستوى الإنتباه (L'attention): ترتقي عملية التركيز، وتوجيه الطاقة الشعورية نحو المواضيع، والأحداث، وتبرز الانتقائية في إختيارات المتعلم، تبعًا للميول والحاجات، والجنس، وطبيعة التخصص العلمي، وغير ذلك من المحددات الداخلية. **(موسوعة علم النفس، 2002، 89)** وتشير الأبحاث إلى أن المتعلم في الطور الثانوي، يتسع مداه الإنتباهي، وحتى مدة الاحتفاظ والمواظبة على الوعي بالموقف التعليمي، وعزل باقي المثيرات غير المهمة، كما أن المرشحات تصبح أكثر وظيفية وفعالية من مراحل نمائية سابقة، عندما يتمكن من تمرير المعطيات بين الشعور وما قبل الشعور، بالموازاة مع دور الإحساس والإدراك، والذاكرة قصيرة المدى المرتبطة، بالأحداث الحاضرة كموقف التعلم.

5-1-3- على مستوى الذاكرة (La mémoire): تتطور لدى المتعلم في هذه المرحلة القدرة على عقد الإرتباطات بين المواضيع، وعلى تحويل المثيرات، من مادتها الخام إلى بدائل عقلية يسهل حفظها على مستوى المستودعات الثلاثة المكونة للذاكرة الإنسانية، والمتمثلة في الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، وتشير الدراسات إلى أن نمو التذكر يبلغ ذروته في السنة الخامسة عشر، وتمثل الذاكرة بالنسبة للتنظيم النفسي للفرد، الحاوي لكل الأحداث، والخبرات والمعاني والأماكن الجغرافية، وبواسطتها يمكنه إستحضار الماضي، وتعد وظيفة الذاكرة في الموقف التعليمي أساسية لحفظ المعطيات، وضمان تراكمها لهذا نجد المتعلم في هذه المرحلة، يتمكن من إستخدام آليات التسجيل المناسبة المتمثلة في التجميع، والترتيب، والتصنيف أكثر من مراحل سابقة بالإضافة إلى أن إستراتيجية التكرار، والتسميع الذاتي، تصبح مفعلة أكثر، كما أن الحفظ في الذاكرة يكون مؤسسا على إدراك العلاقات وفهمها. **(السيد، 2000، 289)**

- **على مستوى القدرات العقلية العليا:** والتي تمثل أرقى الممارسات المعرفية في معالجة الإنسان للمعلومات، حيث يبلور فيها المعطيات المحصل عليها من التحولات الأولى على مستوى الإحساس والإدراك والإنتباه، والذاكرة ويخرجها في إنتاجات جديدة تتجلى أهم مظاهرها في القدرات الآتية:

5-1-4- الذكاء (L'intelligence): حيث يصل المتعلم في هذه السن، إلى الذكاء المجرد القائم على الإستنتاج وصياغة الفروض، كما قال بذلك المُنظر المعرفي " **بياجيه Piaget** " الذي يعتبر أن النضج المعرفي يحصل عند بروز المخططات الذهنية، المعوضة للمخططات الحس حركية القائمة على الفعل، كما أن مجال الذكاء إتسع من مجرد القدرة، على حل المسائل الرياضية والمعادلات المنطقية، وحل المشكلات ليشمل النجاح في قدرات متعددة، أو ما يصطلح عليه بالذكاءات المتعددة، حيث نجد أن الفروق الفردية بين المتعلمين، في مستويات الذكاء تتوزع على متصل، من القدرات النظرية، والموسيقية، والعددية، والمكانية، والحركية، واللغوية وغيرها من مظاهر إستثمار الذكاء في مواقف التعلم.

وتشير الأبحاث إلى أن ذكاء المتعلم في هذه المرحلة يؤثر في ميوله وإختياراته، حيث أن بعض المتعلمين يتسمون بالتعمق في المواضيع، والرغبة في التنويع بين الأنشطة، وهم الذين يتمتعون بذكاء مرتفع وإستقلالية في إتخاذ القرار، في حين هناك متعلمون يتصفون بالسطحية، وعدم التنوع وهم أقل ذكاءًا وهذا مرتبط كذلك بأسلوبهم المعرفي المفضل، في التعامل مع المعلومات.

5-1-5- التفكير (La pensée): حيث يصل المتعلم في الطور الثانوي، إلى ممارسة هذه القدرة العليا التي يختص بها الإنسان، والتي تعمل على مستوى إنتاج المعلومات، في أشكال جديدة ومن منظور منحى معالجة المعلومات، يكون التفكير على مستويين معرفي، وما وراء معرفي، حيث يظهر المستوى المعرفي في مهارات الإستنتاج، والتحليل، والتركيب، والفهم، والتطبيق، والتقويم التي إعتبرها المُنظر الأمريكي " **بلوم Bloom** " بمثابة المهارات المعرفية، التي تنمو بشكل متدرج هرمي

بينما يظهر المستوى ما وراء المعرفي، في عملية الوعي بالتفكير، في حد ذاته عبر ثلاثة مهارات أساسية، لا تكون في المراحل النمائية الأولى وهي:

- **مهارة التخطيط:** التي تظهر في قدرة المتعلم على وضع خطط لإنجاز المهمات، وخطط بديلة في حالة الفشل.

- **ومهارة المراقبة:** التي تتمثل في الوعي الذاتي، بإنجاز المهمة.

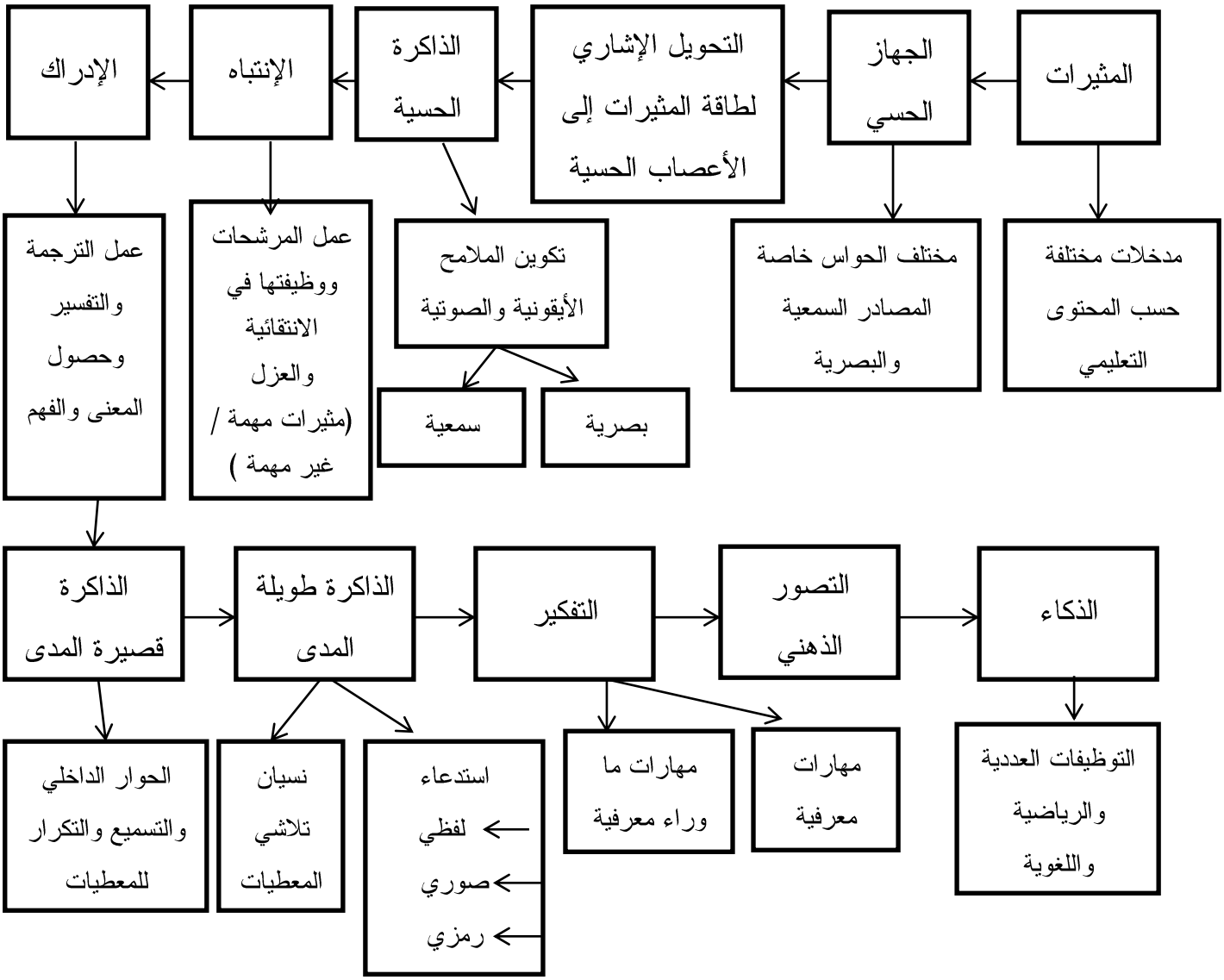
- **مهارة التقويم:** والتي تظهر في تحديد نقاط القوة، ومواطن الضعف، وكذلك معرفة الأخطاء أثناء إنجاز المهمة.

ومن خصائص تفكير المتعلم في هذه المرحلة، الميل إلى إنتقاد ما يستقطبه من أفكار الآخرين، وآرائهم، وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين في هذه السن قد يهتمون بالمشكلات السياسية والإجتماعية أكثر، من إهتمامهم بالمناهج الدراسية. (**القذافي، 2000، 360**) وهذا لإثبات نضجهم ومعرفتهم بالأمور أمام الآخرين، كما أن المتعلم يتأثر بخصائص بيئته، في تفكيره مما يحفزه إلى القيام باستدلالات مختلفة، تساعده على الوصول إلى التكيف.

5-1-6- التصور الذهني (L'imagination): وهو القدرة العقلية التي ترتبط بالتفكير، وجوهرها قيام الفرد، بتمثيل المواضيع في صور ذهنية بشرية، وكذلك تكوينات سمعية، يمكنه بها إستدعاء المثيرات حتى في غيابها، ويظهر خاصة في التخيل، الذي يكون غنيا أو فقيرا، بحسب خبرات الفرد، وفي هذه المرحلة يتجه المتعلم إلى ممارسة الخيال، في أحلام اليقظة، كسياق دفاعي وبشكل توظيفي للرمزية، مما يُساعده على التفريغ الإنفعالي من جهة، وكذلك على تحصيله المعرفي في بعض المواد التي تعتمد على التجريد. (**معوض، 2000، 405**)

إن هذه القدرة تمتد إلى بناء توقعات مستقبلية، وتساعد المتعلم في مواجهة المشكلات الآنية، وتتضح بها أكثر الميول الفنية والجمالية لدى البعض، في التعبير وتسمح بالمرور إلى الإحتمالية، وتُظهر أكثر الإستقلالية في التفكير عن ما يحمله الآخرون المحيطون به.

ونوضح السيرورة المعرفية للمتعلم في هذه المرحلة في المخطط الآتي:



شكل رقم (16) يبين مخطط السيرورة العقلية للمتعلم في المرحلة الثانوية

5-2- الخصائص الإنفعالية: نتبنى في هذا العنصر منطلقات النظرية التحليلية، التي أسسها "**فرويد Freud** " المنظر النمساوي، إذ يعتبر هذه المرحلة في تنظيره لمراحل النمو النفسي، موالية لفترة

الكمون ويسميها بمرحلة التناسلية، وأهم ما يميزها هو إحياء ويقظة المشاعر الأوديبية، التي تتسم بالإستثمار العاطفي تجاه المواضيع الأولية لليبيدو، والممثلة في الوالدين، وإكتشاف الموضوع الجنسي المغاير، والتنازل عن المواضيع الطفولية. (**Broucelle, 2001, 12 – 15**) وفي هذه المرحلة تبرز العلاقات الثنائية التي تحمل في بدايتها طابع نرجسي، بمعنى البحث عن " أنا مثلي " مقابل " مثال الأنا " الذي تترجمه السلطة سواء كان الأب، أو الأم، أو المعلم(**Freud, 1987, 143**)

ويسمح النضج بتقمص الصور الوالدية، بشكل مغاير لمرحلة الطفولة، فالولد لا يبحث عن أخذ مكان المنافس أي الأب، بل يكون مثله، والبنت تتقمص الأم، لتكون مثلها إمرأة وتتزوج وتنجب، هذه التوظيفات العاطفية تحدث تغيرا، على مستوى الأنا الأعلى وتبنى معايير أخلاقية جديدة.

(**Perron, 1994, 16**)

ويتميز المتعلم في هذه المرحلة بالتقلب، الإنفعالي تحت خطر اليقظة النزوية، فيتجسد القلق، والتوتر، والخجل، والإكتئابية، والتأرجح بين مثالية الدوافع والطموحات، وبين الواقعية المقيّدة، وإن إلتقاء التيار العاطفي، بالتيار الشبقي الجنسي، الذي يخضع لوظيفة النسل، في هذه السن يُنشط الهوامات والبحث عن الإبداعية، ومحاولة تحقيق النجاح الأكاديمي، كشكل من أشكال التسامي يسمح بالقيام بوساطة بين العلاقة، مع المواضيع الوالدية ونرجسية التلميذ، المتألمة بسبب التخلي عن هذه المواضيع. ويسمح التحرر هنا بالانطلاق نحو العالم الخارجي، لتوظيف العاطفة مع الأصدقاء، والإهتمام بالقواعد الجمالية والأخلاقية، وحب المعرفة والإكتشاف. (**Luquet, 1966, 8 – 9**)

ويذهب التحليليون إلى أن الفضولية النزوية تزاحم الفضولية المعرفية، التي تظهر بكثرة في الإستثمار المدرسي، ونلحظ على المتعلم بعض الخواص الإنفعالية، في هذه المرحلة البيداغوجية أهمها:

* الحساسية الشديدة: التي تمثل القلق المرتبط بالتغيرات النفسية، والحسية.

* التأرجح بين حالات إنفعالية مختلفة مثل: الغيرة، والأنانية، والنشاط، والإكتئابية.

* الإندفاعية في إبراز الإنفعالات قد تصل إلى درجة التهور، من أجل الحصول على القبول الإجتماعي.

* تبرز إنفعالات الخوف، والغضب، وتتنوع المخاوف، إذ ترتبط بالحياة المدرسية، حيث يخاف المتعلم من الرسوب، وكذلك من الإصابة بالأمراض وحتى مخاوف إقتصادية، خاصة في الأسر الفقيرة، في حين يُصبح الغضب إنفعالا سائدًا لدى المتعلم في هذه المرحلة، خاصة في حالة إنتقاد الآخرين له أو عدم إشباع حاجة ملحة لديه، وقد يمر هذا الإنفعال إلى ممارسة أشكال سلوكية عدائية من أجل تحقيق رغباته، وتأكيد ذاته أمام أفراد المجتمع. (**مرسي، 2002، 36**)

5-3- الخصائص النفس إجتماعية: تحيلنا سيكولوجية النمو، إلى تمثيل مجموعة من الخصائص التي يمر بها الفرد في هذه السن، المواكبة للتعليم الثانوي، وتتحدد السمات الإجتماعية، عبر التفاعلية بين الأنا الفردي، والأنا الإجتماعي، وبالتالي فإن التغيرات التي يعرفها المتعلم، هي نتاج عملية التنشئة الإجتماعية من جهة، وعامل النضج، من جهة أخرى، حيث لا تحدث التغيرات المعرفية، والإنفعالية بمعزل عن النمو الإجتماعي.

وتركز الدراسات الأنثروبيولوجية على دور الأبعاد الإجتماعية، والثقافية المحيطة بالفرد، في تشكيل شخصيته، وتذهب الباحثة الأنثربولوجية " **مرجريت ميد Midd** " إلى أن المشكلات، والأزمات التي يمر بها الأفراد في سن المراهقة، ترجع إلى وجود معايير متصارعة، وقيم ثقافية متعارضة، في إختيارات الفرد في هذا العمر. (**مخيمر، 1997، 14**)

ونعرض أهم الخصائص النفسوإجتماعية للمتعلم في الطور الثانوي وهي:

- إتساع دائرة التفاعلية الإجتماعية، بحيث يقترب بسلوكه من معايير الآخرين، ويبدأ في الشعور بكونه فاعل إجتماعي، داخل نسق اتصالي كبير.

- التحول إلى جماعة النظائر، والولاء الجماعي، لها بعيدا عن الأسرة، حيث نجد أن المتعلم يتبنى الكل القيمي للجماعة، التي ينتمي إليها، ويشعر داخلها بالمشابهة، وبوحدة الأهداف، والغايات، وتوفر الجماعة للفرد في هذه المرحلة غلافا حاميا، يولد له الشعور بالأمان، والإرتياح، وتنمي لديه كذلك العديد من المهارات الإجتماعية، وتشبع رغباته، في تحقيق ذاته داخلها.

- الرغبة في تأكيد الذات: حيث يسعى إلى إنجاز أعمال مهمة ملفتة للانتباه، ليكون له مركز ودور داخل مجموعته، ويشعر بالثقة بنفسه.

- يدرك أكثر حقوقه وواجباته ويُظهر تعاونا مع الآخر، في العديد من مناشط الحياة الإجتماعية.

- بروز الميول إلى القيادة في مواقف تعلمية أو رياضية ترفيهية، والرغبة في تحمل المسؤولية داخل المجموعة.

- الرغبة في المنافسة الجماعية في مجال التحصيل الدراسي أو الأنشطة الإجتماعية لتحقيق الإنجاز أمام زملائه.

- بروز الميول الجنسية الغيرية، والمثلية تحت تأثير الحفزات الجنسية، والتي تتخطى مجرد الحصول على اللذة إلى الرغبة في التناسل.

- الرغبة في التمرد، والتحرر، من سيطرة الأسرة، وبروز التعصبية لبعض الأفكار والآراء.

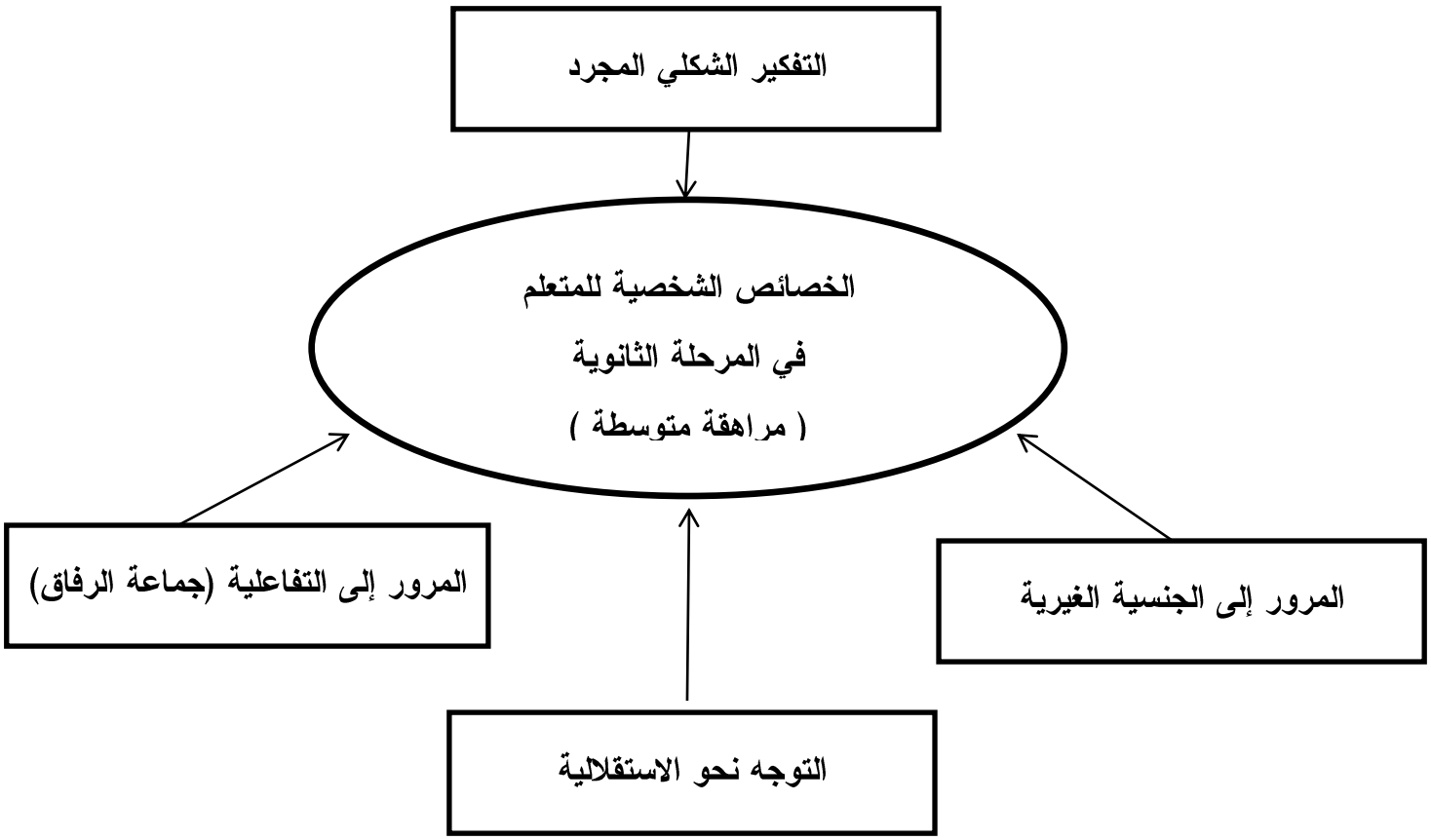
(إيناس، 2005، 73)

ويتحدث المُنظر ذو التوجه النفسو إجتماعي " **إيريكسون Erikson** " عن مسألة الهوية الذاتية للفرد في هذه المرحلة، وعن غموض الدور الإجتماعي، ويقول بأن الفرد في هذه السن، يهتم للإنطباعات عن ذاته، والأفكار التي يقدمها الآخرون عنه، وأن تحقيق الهوية، مرهون بالإنتماء إلى المجموعة وبدور التقمصات، التي تحدث في الطفولة، وكذلك التفاعلات العائلية، وأهمية النمذجة تبرز

بكثرة في هذه المرحلة، حيث يمكن للمتعلم أن يتماهى إيجابيا، بصور راشدين يؤمنون له، إكتشاف ذاته ويُثمنون قدراته أو يتماهى سلبيا بصور سيئة تقوده إلى ممارسات ضد إجتماعية.

(ملحم، 2004، 383)

وقد قولبنا هذه الخصائص في الشكل الآتي:



شكل رقم (17) يمثل خصائص المتعلم في المرحلة الثانوية

5-4- الخصائص الدراسية لمتعلم المرحلة الثانوية:

تقدم الثانوية للمتعلم مجالا أوسع، لتطوير العلاقات مع المحيط، حيث تتيح له الفرصة، للاحتكاك بعدد كبير من ذوي سنه على إختلاف ذهنياتهم وميولاتهم، وإستعداداتهم النفسية، والفيزيولوجية.

وتتمثل أهم الخصائص الدراسية للمتعلم في هذا الطور فيما يلي:

- يُظهر المتعلم في هذا الطور التعليمي، ولعًا بالرياضة، والفنون، والكتابة، ويندمج في إطار مجموعات صغيرة، متكتلة تتضامن (ولو رمزيا) في تقبل، وتجسيد وضبط السلطة المدرسية، إن هذه المجموعات تقدم له من يتقإسم معه إنشغالاته وميولاته ومغامراته دون أن يحكم عليه، أو يسيئ معاملته.

- كما تظهر لدى العديد من المتعلمين، إرادة صارمة وقوية ترافقها، رغبة ملحة في التطلع والمعرفة والتعلم، من خلال توفير جهده للنجاح في مساره الدراسي. (**عبد الرحيم، 1986، 106**)

- يعتمد المتعلم على المنطقية في التعلم وليس الآلية كما في مراحل سابقة، كما تبرز لديه النزعة إلى الإستقلال، والإنتقال من الإعتماد، على الغير ونمو المنافسة الإجتماعية، في موقف التعلم.

- يكون المتعلم أكثر وعيا بإمكاناته الذاتية، ويتكون لديه تصور عام، أو معرفة عامة بحالاته الفسيولوجية، والتحصيلية والنفسية.

- بروز الإستراتيجيات المعرفية مثل التلخيص، التنظيم، التبويب، الربط.

- ممارسة الحوار الذاتي الداخلي في موقف الاكتساب.

- يتمتع باتساع الفهم العقلي من خلال صياغة الأسئلة.

- وعيه بحالته الدافعية من خلال إحساسه بالرغبة أو عدم الرغبة في التعلم.

- بروز الإيعازات لنجاحه أو فشله، داخلية كانت أم خارجية، أكثر من المراحل التعليمية السابقة.

- إعتماد التعلمات القائمة على النمذجة سواء لشخص المعلم أو زملائه.

- توظيف الأساليب المعرفية المختلفة (إندفاع / تروي، إستقلال / إعتماد، تحمل الغموض في مقابل عدم تحمل الغموض، التبسيط في مقابل التعقيد، الإنطلاق في مقابل التقييد).

حيث يرى الباحث " ويلسون **Welson 1990** " بأن تلاميذ الصفوف الأخيرة بين عمر (15 – 17 سنة) يملكون معرفة عالية، وإمكانية متزايدة لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية، في التعلم، والتي تؤدي بدورها إلى اتساع الفهم العقلي، وزيادة المفردات اللغوية. **(عبد الواحد، 2011، 436)**

– توظيف لغة معرفية عليا من قبيل: " أستنتج، أشك، أفترض، أدلل على ذلك، أقر بصحة فكرة ما " وغيرها.

– التوجه إلى التعلمات الذاتية مع الميل كذلك إلى التعلمات القائمة، على التجمعات، والمشروعات (الإنجاز الجماعي).

– تطور القدرات التعلمية من قبيل:

- القدرة المكانية: التي تشير إلى إمكانية تصور الأشياء في الفراغ، وتحديد معالمها، إذا تغير وضعها والقدرة على الرسم الهندسي.
- القدرة العددية: وتشمل إمكانية معالجة الأرقام والسرعة، والدقة في حل المسائل.

6- حاجات المتعلمين في المرحلة الثانوية:

تستمر الحاجات، وتتنوع في كل مرحلة عمرية يمر بها الفرد، لأنها ترقى إلى مرتبة المتطلبات، التي يُوفر إشباعها مستوى من التوافق الذاتي، والتوافق الإجتماعي، ولعل هذه المرحلة تتسم بالمحورية في المدرج النمائي للشخص، لأنها تستثمر كل طاقاته في المجال الدراسي، إذ تثمنها المجتمعات وتعتبرها بمثابة ثروة بشرية لأنها تقدم الشباب، الذي يخدم وينمي الدول. لهذا فإن متطلبات هذه المرحلة تُلزم كل الأنساق الأسرية، والتربوية، والثقافية بذل الجهد للاهتمام بها.

وانطلاقا من مقاربة المُنظر " **ماسلو Maslow** " حول الحاجات الإنسانية، فإن الأفراد يشتركون في كل المتطلبات الأساسية البيولوجية (الجسدية: كالطعام، الشراب، الجنس، والتكاثر

وغيرها)، في حين يختلفون في الحاجات النفسية، والإجتماعية، والمعرفية بإختلاف الإنتماءات الإجتماعية والثقافية.

ولقد وثقت الأدبيات النفسية العديد من المتطلبات الأساسية لهذه المرحلة النمائية، سنعرض البعض منها في خمسة محاور وهي:

6-1- الحاجات النفسية: تبرز في المتطلبات المرتبطة بالوجود الذاتي، ونلحظها من خلال:

6-1-1- الحاجة إلى الإستقلال: حيث تبرز الرغبة في الإستقلالية الجزئية عن الوالدين، وتمثل خطوة هامة نحو النضج الإجتماعي تكون مُرافقة كثيرًا للرغبة في الإستقلال الاقتصادي، عند بعض المتعلمين الذين يتجهون إلى البحث، عن العمل في هذه السن.

6-1-2- الحاجة إلى الأمن: يرغب في الشعور بأنه غير مهدد، أو في حالة خطر سواء في السياق الأسري، أو المدرسي، هذه الحاجة تكون كامنة منذ الطفولة. ففي دراسات " **بولبي Bowlby** " حول الحرمان العاطفي تبين أن الأطفال المحرومين، من الأم خاملون ومضطربون وشديدو الحساسية حتى وأن كبروا فهم، يفتقدون إلى الثقة في النفس، لوجودهم في وضعيات غير آمنة. **(ميموني، 2011، 169)**

6-1-3- الحاجة إلى تحقيق الذات: في هذا المتطلب يميل المتعلم إلى تأكيد ذاته، وإبراز قيمتها ومكانتها من أجل المحافظة على تكامل الأنا، وتحقيق الوظائف الذاتية، وتنطوي تحتها مشاعر الإعتماد على النفس، والعمل على تحسين القدرات الفردية، وتحصيل النجاح، والعمل نحو تحقيق الأهداف.

(إسماعيل، 1990، 76)

6-2- الحاجات المعرفية: تتمثل في المتطلبات العقلية، والإثارات الفكرية المتعلقة، بمعالجة الفرد للمعلومات، وأبرزها:

- الحاجة إلى التفكير.

- التوجه نحو المثيرات الجديدة.
- الإستطلاع والفضولية، وحب الإستكشاف، والتجريب على المثيرات.
- الحاجة إلى الخبرات الجديدة، والمتنوعة.
- الإستثارة الحسية.
- تحقيق التوازن المعرفي، وتجنب التنافر المعرفي.
- الحاجة إلى الفهم والمعرفة.
- الحاجة إلى إجراء التعميمات، والتمييزات، والمقارنات، ونقد أفكار الآخرين.
- الحاجة إلى تحصيل المعنى، وإستعمال الرموز.
- الحاجة إلى حل المشكلات، والمسائل.
- الحاجة إلى إدراك الخصائص المميزة للمثيرات.
- الحاجة إلى إجراء المحاكمات العقلية (تأكيد / نفي) وإتخاذ القرارات.
- الحاجة إلى تكوين نسق فكري، من المعتقدات وتكوين خرائط معرفية، وهذا ما يتحقق في المواقف التعليمية.
- الحاجة إلى الإستفسار والمساءلة في قضايا فكرية، وسياسية، وإجتماعية.
- الحاجة إلى أحلام اليقظة (كسياق دفاعي على مستوى التخيل والذاكرة) التي تعطى لها أهمية، لأنه من خلالها يحقق نجاحات خاصة، وينقل أفكاره وآرائه إلى عالمه الفردي. نلحظ بأن كل هذه الحاجات هي إستثمار لتطور المعالجة القائمة، على توظيف الإدراك والإنتباه والتذكر والتفكير في التعلم. **(ميخائيل، د. ط، 144)**

3-6- الحاجات الإجتماعية: تظهر في المتطلبات التي يُخبرها الأنا، في علاقته مع الفاعلين الإجتماعيين وهي في جوهرها حاجات نفسية إجتماعية، وفي هذه السن يحتاج المتعلم في

المرحلة الثانوية إلى تحقيق المكانة، والحصول على التقدير الإجتماعي، من الوالدين والزملاء والمعلمين وجماعة الرفاق.

كذلك يسعى إلى تحصيل الاعتراف وتقبل الآخرين

- تبرز كذلك حاجات الانتماء، والحب، والشعبية، وإسعاد الآخرين.
- الحاجة إلى نيل احترام الآخر واستحسانه وإعجابه وتثمينه.
- كما تبرز حاجات المنافسة، وإبراز الكفاءة، والسيطرة والتعاطف، والتعاون والمشاركة في الموقف التعليمي.
- كما يحتاج في هذه المرحلة إلى تكوين نسق قيّمي يكون بمثابة محك أو معيار لتوجيه سلوكه.

(الزراد، 2004، 68)

6-4- الحاجات التحصيلية: تتمثل في المتطلبات المتعلقة بالإستثمار الدراسي للمتعلم، حيث تبرز لديه المتطلبات الآتية:

- الحاجة إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل.
- الحاجة إلى بلوغ مستوى من الكفاءة الذاتية.
- الحاجة إلى تحصيل الخبرات المعرفية.
- الحاجة إلى الإندماج الإجتماعي الصفي.
- الحاجة إلى ممارسة الأنشطة الرياضية والمهارية.
- وتبرز في هذه المرحلة حاجة ملحة للنجاح في شهادة البكالوريا التي تُنهي المرحلة الثانوية وتمهد للتعليم الجامعي.

6-5- الحاجة إلى الإنجاز: والتي تشكل مركبا من الحاجات النفسية، كتحقيق وتأكيد الذات، والحاجات المعرفية، كالفهم وتحصيل الخبرات، والحاجات الإجتماعية كتحقيق المكانة والتقدير، والحاجات

التحصيلية كالرغبة في تحقيق النجاح، وتجنب الفشل. وتبرز الحاجة إلى الإنجاز في ضوء مبدأ الفروق الفردية، وفي هذه المرحلة التعليمية، تظهر الرغبة الملحة للنجاح الأكاديمي، لهذا يتمتع بعض المتعلمين بمستوى مرتفع من الطموح، لإبراز كفاءتهم الذاتية في الإنجاز المدرسي، ويعمل " الأنا " على تفعيل ميكانيزمات الإستثمار المدرسي كالتعويض، والإعلاء أو التسامي والتقمص. وقد قدّم المَنظر " **فيو Viau** " في بحوثه عن الإنجاز الدراسي " **1994** " ثلاثة عناصر مكونة للحاجة إلى الإنجاز لدى المتعلمين وهي:

- إدراك المتعلم لقيمة النشاط (درس، تمارين، قراءة).
- إدراك المتعلم لقدراته في إتمام النشاط أو المهمة.
- إدراك المتعلم لمدى تحكمه في إنجاز هذا العمل أو النشاط.

وحدد ثلاثة مؤشرات أساسية تبين وجود هذه الحاجة لدى المتعلمين وهي:

- الإندفاع المعرفي الذي يتجلى في مختلف الإستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلم للحصول على نتائج مُرضية.
- مستوى المثابرة الذي يُظهره المتعلم داخل الغرفة الصفية.
- مستوى الأداء الذي يعتبر المؤشر الأساسي من خلال إنجاز الأعمال، أو الأنشطة أو المهمات من طرف المتعلم. **(الصديقي، 2002، 83)**

ونضيف بأن هذه الحاجات التي تمثل في جوهرها متطلبات، تتأثر بالبيئة الإجتماعية الأسرية والمدرسية للمتعلم، فهناك نسق إجتماعي، يُنمي ويقوي الإستعدادات الفطرية لدى المتعلم، لتحقيق أهدافه الدراسية وتنمية قدراته، وهناك نسق إجتماعي آخر، يكسر في المتعلم إرادته ويشوه إستعداداته، حيث نجد بأن بعض المتعلمين يكونون من النجباء، والناجحين أكاديميا، في مراحل التعليم الإبتدائية والمتوسطة يفشلون في المرحلة الثانوية، كما أن التنظيم النفسي له دور كبير في بروز الحاجات في

هذه المرحلة، وكيفية التعامل معها بين متعلم وآخر؛ بما يشمله من الآليات الدفاعية، والتوظيفات النرجسية، والغيرية.

7- مشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية:

تمثل الدراسة في مجتمعات عدّة، وسيلة للإرتقاء الإجتماعي، ونظرًا للاهتمام الكبير الذي يُوليه الأولياء، والباحثون على حد سواء لدور المدرسة، فإن الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم في أي طور بيداغوجي تصبح مشكلات إجتماعية لا يتحمل مسؤولياتها المتعلم وحده، وإنما كل المنظومة المجتمعية. وبإعتبار أن المرحلة الثانوية تتأسس على ما يتسم به المتعلمون من خصائص نمائية ترافق مسارهم الدراسي، فإن هناك أنماطا مختلفة تحوي شخصيات المتعلمين، وتُظهر العديد من ذوي الصعوبات والمشكلات الدراسية. وقد فصل الباحثون في علم النفس المدرسي في تناولهم لهذه المشكلات وفي مقاربة أسبابها، والعوامل المساهمة في حدوثها. ونطرح في هذه الجزئية أكثر المشكلات شيوعا في السياق المدرسي في الطور الثانوي.

7-1- مشكلة تدني الدافعية للتعلم لدى بعض التلاميذ: حيث يبرز لدى بعض المتعلمين إنخفاض في مستوى الإستعداد للتعلم، وضعف الإستثمار في الدراسة، رغم تمتعهم بذكاء مقبول، أو مرتفع ومن بين مؤشراتها الصفية: عدم الرغبة في الإنتباه، وضعف النشاط، وهبوط مستوى الإندماج الصفي، وقد تمتد إلى تغيبات، وإنقطاعات الإلتحاق بالمدرسة، وإنخفاض مستوى التشارك الإجتماعي والعلائقي لديهم، وعدم الرغبة في العمل في الأنشطة الجماعية، أو الفردية.

7-2- مشكلة الخجل الدراسي: التي تشير إلى حالة من العجز، في التكيف مع المحيط الإجتماعي، وميل إلى الإنتباه المفرط للذات، وقد يأخذ مؤشرات الخوف أو الصمت، أو الكف لدى المتعلم، وقلق، وشعور بعدم الارتياح. **(فايد، 2001، 5)**

مما يصعب لديه الإتصال بالآخرين، ويعتبره المنظرون كعرض من أعراض القلق الإجتماعي، لما يحويه من خوف إجتماعي، ويتنوع الخجل الدراسي فقد يكون موضعيا مرتبطا برؤية المعلمين والتعامل معهم فقط، وقد يكون مرتبط بتغيرات جسدية، أو سمات عقلية، أو مشكلات لغوية.

7-3- سوء التكيف المدرسي: تظهر هذه المشكلة عند المتعلمين، الذين يعانون من صعوبة الإندماج في الجماعة المدرسية، ونقص في الكفاءة العامة، ومن مؤشراته: تشتتية الإنتباه، وصعوبة تظهر لدى المتعلم في تتبع الدرس، وعدم القدرة على توزيع الفعالية النفسية، على المثيرات المهمة في الزمان والمكان.

- كذلك عدم القيام بالواجبات المدرسية خاصة منها الفروض المنزلية، التي يعتبرها بمثابة عقوبة.

- الإنسحابية وعدم المشاركة في الصف، وفي نشاطات خارج الصف.

- عدم الإنتظام في الدراسة والغيابات المتكررة، والتأخر عن الدراسة، وقد تكون هذه العلامات بمثابة الهروب من المدرسة (أو بعض الحصص). **(القوصي، 1975، 327)**

- كذلك تبدو لدى المتعلم ملامح ضعف الثقة في النفس، والتردد والخوف، والتهاون في إنجاز الأعمال، والخجل، وعدم القدرة على التفكير، والمشاركة مع الزملاء. **(فهمي، 1974، 230)**

7-4- مشكلة الرسوب المدرسي: الذي يمثل الفشل في العملية التحصيلية، في صف بيداغوجي معين، ويُثير الرسوب المدرسي تصورات عديدة، من المحيط عائلي ومدرسي، ويُولد مواقف سلبية وأحكام قاسية تجاه المتعلم، تُحقر ذاته، وتُخفض من قيمته. كما تعاش تجربة الفشل الدراسي بالنسبة للوالدين على أنها جرح نرجسي، وفشل لأحلامهما، وآمالهما، كون المتعلم هو مشروع بالنسبة لهما، وتتعدد الإستجابات للفشل بين الإنكار أو تحميل الإبن المسؤولية الكاملة. بينما بالنسبة للمتعلم فإنه يعيش حالة من عدم الثقة في النفس، والخوف من المعلم، وحتى يُرمم نرجسيته يتجه إلى سلوكيات المشاغبة داخل القسم أو الهروب إلى أحلام اليقظة. **(ميموني، 2011، 235).**

7-5- العدوانية (Agression): تشكل ميل أو مجموعة من الميولات، التي تفتعل في سلوكات تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر، تدميره، معارضته، إهانته، ولا تظهر فقط في الفعل الحركي العنيف، والمدمر، إذ يمكن أن تكون تصرفا سلبيا (رفض مساعدة الآخرين) أو رمزيا كالتهكم والسخرية أو لفظيا كالسب والشتم. **(شكور، 1977، 33)**

وتظهر في أشكال تخريب المتعلمين لممتلكات المدرسة، وإيذاء المعلمين، والزملاء، ويكون هؤلاء غالبا متأخرين دراسيا، يتسمون بالعناد، ويشعرون بنقص في التقدير الإجتماعي.

7-6- السرقة: تظهر في الإستيلاء على ممتلكات الغير، وفي هذه المرحلة قد تكون فردية أو جماعية، وكثيرا ما تكون تحت سيطرة أشخاص راشدين، ويمارسها المتعلمون للتحدي، أو التمرد على سلطة المدرسة، وقيم الأسرة، أو كتعويض عن حرمانات عاطفية، ومادية كالفقر، وتظهر في سرقة أموال، أو أدوات دراسية، وقد تمتد إلى سرقة سيارات وغيرها. **(ميموني، 2011، 254)**

7-7- الإدمان على المخدرات: حيث تمثل المشكلة بمثابة جنوح موجه نحو الذات، يظهر في الإعتمادية الفيزيولوجية، والتبعية النفسية، والإستخدام القهري، والتعاطي المتكرر لعقار طبيعي، أو صناعي مركب، يؤثر على الجهاز العصبي، من حيث: التنشيط، التسكين، التخذير، التغييب (أو التنويم)، ويؤدي منعه إلى أعراض نفسية، وجسمية مختلفة منها، التوتر، والتهيج العصبي، والإكتئاب والعدوانية. **(دعيبس، 2000، 32)**

وتشير الدراسات إلى أن أخطر المراحل العمرية، لحصول الإدمان على المخدرات، هي المراهقة التي ترافق بيداغوجيًا التعليم المتوسط، والثانوي حيث يبدأ الاستهلاك، كإختراق للمحرم أو حاجة للهروب، ثم ينتقل إلى التمركز حول المخدر، والمرور إلى تناولات متعددة (فمية، شمية، حقن) لينتهي ثبوت الإدمان في حلقة مغلقة من الإلحاح إلى الشعور بالذنب، ومن الذنب إلى الإنهيار، ومن الإنهيار إلى تجدد الحاجة وهكذا. **(غانم، 2005، 65)**

7-8- الإنحرافات الجنسية: التي ينطوي ضمنها الإغتصاب، الإعتداء على المحارم، والجنسية المثلية، وتترجم السلوكيات المنحرفة سوء التأقلم الإجتماعي وبروز النزعة اللاإجتماعية، ويمكن أن تمثل سلوكا دفاعيًا ضد خبرات صادمة، مر بها الفرد في طفولته.

7-9- الجنوح: يتمثل في إرتكاب المخالفات كالسرقة، والبغاء، وقد يمتد إلى جرائم القتل، والتهريب، والإعتداء على العرض، والإعتداء على المحارم، الضرب العمدي، والعنف.

(ميموني، 2011، 256 – 257)

8- العوامل المؤدية إلى مشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية:

تتداخل عوامل عديدة لتشكيل ما يعيشه المتعلم من مشكلات سواء كانت دراسية أو توافقية ولا يكفي التفسير التجزيئي (تبني مدخل وحيد) لفهم أسباب هذه المشكلات، وإنما يجب تناول جل العوامل التكوينية والإجتماعية، والنفسية والمدرسية.

8-1- العوامل التكوينية: حيث نضع ضمنها الخصائص التي تنقلها الوراثة، والإيقاع البيولوجي لكل فرد، فهناك المتعلم سريع الفهم، والبطيئ، والذي يستطيع مواصلة الإنتباه، والذي يتشتت تركيزه بسهولة، هنا القضية تتمثل في عامل النضج الذي يتعلق بالتغيرات الحاصلة نتيجة المخطط الهرموني، والتي لا دخل للبيئة فيها. وهذا ما يُحقق الإختلافات الفردية التي تقدم لكل شخص خصائصه الفردية، وإختلافاته عن الآخرين، وقد تبرز خصائص جسدية مثل: وجود عاهة، أو إصابة بمرض مزمن، يمكن أن تؤدي إلى اللاتكيفية في السياق المدرسي. **(شاذلي، 2002، 57)**

8-2- العوامل الإجتماعية: يعزز الإطار الإجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم، سواء طبقته الإجتماعية أو موطنه أو ثقافته، نجاحه الدراسي أو يقوده إلى الفشل، وتلح كل الدراسات النفسية على دور الأسرة، ويجتمع الكثير من الباحثين، حول فكرة أن المتعلم في هذه المرحلة، يتميز بالتمرد على سلطة الأسرة ويبحث عن جماعة أخرى بديلة ليتبنى قيمها، ويتطبع بمعاييرها (لهذا نجد الهروب، والرسوب

المدرسي، والعدوانية وغيرها من المشكلات)، كذلك الصعوبات الإقتصادية والمالية والإضطرابات العائلية مثل: التفكك الأسري، الطلاق، الحرمان من السلطة الأبوية، الحرمان العاطفي (يتم، هجر، تخلي، طلاق). **(قناوي،1996، 84)**

تبرز كذلك أساليب المعاملة الوالدية، حيث يجهل الأولياء خصائص إبنهم في هذه المرحلة، وبالتالي تكون العلاقة في الكثير من الأحيان، علاقة تعسفية تفرض ولا تشرح تعاقب، ولا تتفهم، فالأسلوب التربوي الصلب، والقاسي، والمفرط في حمايته للإبن، يقود إلى العدوانية، السرقة، الإدمان كإنتقام وتمرد على سلطة الأب.

أما الأسلوب المتأرجح الذي يمثل عدم الإنسجام في معاملة الأبناء، حيث يحضر التسامح في مواقف تتطلب الصرامة، وتحضر القسوة، والعقاب في وضعيات تتطلب الليونة، وبالتالي يصعب على الإبن تكوين مفهوم واضح، عن المسموح، والممنوع، كذلك الأحكام العشوائية الصادرة من الوالدين (مثل المقارنة بين ما هو بالغ وما هو طفولي) والنعوت السلبية من قبيل (هذا تصرف دنيء، ومخجل، وأنت مسكين وغيرها) يمكن أن تجعله يستاء من كل ما هو راشد، ومثالي في نفوس الأهل.**(الخطيب، 1994، 14)**

كما نفسر بعض المشكلات التي تظهر لدى المتعلمين، من خلال تصور الإستجابة الشرطية القائم على فكرة تعزيز السلوك من قبل الراشدين، وكذلك من خلال تصور الإستجابات المقلّدة القائم على فكرة الملاحظة والتقمص للنموذج الحاضر في المجال السلوكي للفرد وهذا حسب المقاربة السلوكية والمقاربة الإجتماعية.

وفي دراسات أخرى قد ترجع هذه المشكلات إلى الحرمانات مثل: نقص العناية، والإثارة الثقافية داخل الأسرة، طبيعة المسكن، عدد الأولاد، طبيعة الدخل وغيرها. إلى جانب الدور الذي تلعبه

وسائل الإعلام في تشريب الأفراد لبعض القيم المشجعة للتعاطي، والإنحراف، والجنوح. **(الأشوال، 1989، 225)**

8-3- العوامل النفسية: إن الظروف الإجتماعية العامة السابقة الذكر، لها تأثير بالغ على التوازن النفسي لشخصية الأبناء المتعلمين، حيث تبرز إنعدام القدرة على تحمل الإحباطات والعجز عن السيطرة على القلق الداخلي، وعدم الشعور بالأمن، وتلاشي الإحساس بالمسؤولية الشخصية، والصراع بين الصور التقمصية الوالدية، والإجتماعية، خاصة التقمصات الزُمرية (التكتلات).

(العمرية، 2005، 294)

إن الإحباطات تجعل الأبناء في هذه المرحلة غير قادرين على التحكم في إندفاعاتهم النزوية وتوجيهها نحو أهداف ثانوية، مثل الإستثمار المدرسي لهذا تتدنى الدافعية، ويظهر سوء التكيف المدرسي والمشكلات السلوكية، كالتعاطي، والسرقة، والعدائية.

هناك صراع دائم بين " الأنا الأعلى " الذي يمثل القيم الثقافية، والأخلاقية المُحرِمة لكل المحضورات التي يحددها المجتمع عبر السلطة الأبوية خاصة، وبين " الهو " الذي يمثل المنبع النزوي الملح على الإشباع، تصعب مهمة " الأنا " خاصة في هذه المرحلة (المراهقة) والتي هي مهمة توفيقية ويمكن حسب المقاربة التحليلية تفسير التعاطي، والسرقة، والعدوانية، والجنوح، وغيرها من مشكلات هذه المرحلة كسياقات يُدافع بها الأنا عن الشعور بالذنب، فهنا الشخص، يبحث عن العقاب لأنه يشعر بالذنب – أنا أعلى غير متسامح وصلب – (فشل الأوديب)، " تعلق بالأم، ونوايا عدائية تجاه الأب".

ونضيف في نفس السياق بأن التوترات الأسرية تنهي الشخص في هذه المرحلة العمرية، إلى جو من الخوف والفزع، مما يقوده إلى الإستجابة بالكف، كلما وجد نفسه أمام مواقف تتجاوز، إمكانياته مما يؤدي إلى الفشل، حيث أن الكف يحبس الطاقة الفكرية مما يؤدي إلى مشاعر القلق واللاأمن.

8-4- العوامل المدرسية: يبقى تأثر الفرد بمحيطه مستمرا عبر الإنتقال من مؤسسة تنشئة إلى أخرى، وتمثل المدرسة ثاني أهم وكالات التربية بعد الأسرة، وقد ظهرت عديد الأبحاث التي تحاول إدراك دور المدرسة في الصعوبات المدرسية لدى المتعلمين، من خلال المعطيات الآتية:

- نمطية طرق التدريس، والبيداغوجيات المستعملة.

- مشكلات سوء التنظيم للموارد وسير الهيئات التكوينية.

- نقص تكوين المدرسين.

- الحد من المبادرات والإستقلالية للمتعلمين.

- الشروط التربوية: حيث غالبا ما يكون عدد التلاميذ في الصف الواحد كبيرا فلا يسمح بإجراء تعليم مفرد.

- العلاقة (معلم – تلميذ) تؤثر على توظيف أو عدم توظيف المعرفة من قبل المتعلم: بالنسبة للمتعلم يحتل المعلم مكانة هامة، ويوظف فيه طاقات ليبدية كصورة أمومية، أو أبوية، فهو صورة تقمصية له، إن ردود أفعال المعلم، ومواقفه تجاه المتعلم تؤثر على المنتوج المدرسي، من حيث تكيف أو عدم تكيف المتعلم، يمكن أن يخاف من المعلم، ويدركه كعنصر خطير فيشعر، باللاأمن وفقدان الثقة في النفس. **(حلمي، 2000، 24)**

إن العمل التربوي يسمح للمعلم أن يعيش ذاته كصورة " صالحة " للوالدين فيوزع الإهتمام، والإنتباه على متعلميه، وليس اللجوء للسيطرة الفكرية، والتهديد بالعقاب، وإن درجة النضج العاطفي هي التي تحدد نوع العلاقة التي يقيمها المعلم مع المتعلمين.

- صعوبة المناهج والمقرّرات الدراسية، وكذلك الإعتماد على أساليب التقويم القائمة على تطوير الذاكرة، على أساس الحفظ، وعدم تنوعها، والإقتصار على الإمتحانات المقالية، التي تحتوي عامل الصدفة، وتقل فيها الموضوعية. **(عناني، 2005، 65)**

خلاصة:

ينال التمدرس في المرحلة الثانوية، تثمينا قيّميا في النظام الإجتماعي، على الصعيد الأسري، وكذا المدرسي بإعتباره بوابة العبور إلى الحياة الجامعية، والمهنية، مما يجعل المتعلم مدفوعًا في تحصيله بأثر العوامل النفسية، والثقافية المتفاعلة، بدورها مع المتغيرات الإقتصادية، والإجتماعية، والسياسية.

إن فهمنا للخصائص، والمشكلات التي تبرز في هذه المرحلة البيداغوجية، ينبثق من الإحاطة بالعناصر الإجتماعية، والنفسية، و الأنثربولوجية، التي تقدم الأصول العميقة لكل الظواهر المرافقة للمتعلم في السياق المدرسي، والأسري، إذا اعتبرنا أنه يتأطر داخل قالب إجتماعي يمنح كل النماذج التي تسرّب له الخلفيات الذهنية السائدة، فإننا نرى أنه يعيد إنتاج نفسه عبر هذه المرحلة العمرية بتوظيفاته، الذهنية، والنفسية والعلائقية، والدراسية، التي تنبع من حاجاته النمائية، وسماته الشخصية مما يجعل البعض يعيش تجارب غير تكيفية، في غياب المساندة، والدعم الإجتماعي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الإستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

3-1- عينة الدراسة الأساسية

4- حدود الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

تخضع عملية إختبار الفرضيات المصاغة من قبل الباحث كإجابات مؤقتة عن الاشكالية المطروحة إلى قالب منهجي محكم، ينطوي على الخطوات الواجب اعتمادها والتي تتجلى في وضوح المنهج، و بروز مجتمع وعينة الدراسة بما تحمله من مواصفات، وكذلك ترسيم مجالات وحدود الدراسة الزمانية والمكانية، والبشرية بالإضافة إلى تحديد أدوات الدراسة التي تعمل على المقاربة الميدانية لمتغيرات البحث، وما يدعمها من فنيات المعالجة الإحصائية التي تؤشر على ثبات أو نفي الفرضيات. وهذا ما سنحاول الوقوف عليه في هذا الفصل عبر عرض الإجراءات التي حرصنا على أن تكون منظمة من جهة، وأن تكون ملائمة لطبيعة متغيراتنا البحثية من جهة ثانية.

1- منهج الدراسة:

تتميز المعرفة العلمية عن باقي أشكال المعرفة الإنسانية، كالمعرفة الشعبية العامة، والمعرفة الفلسفية بكونها معرفة ممنهجة، تسند إلى طائفة من القواعد العامة، المصوغة من أجل الوصول إلى الحقائق. لذا فإن قيمة النتائج في البحث العلمي، تنبثق عن قيمة المناهج المعتمدة.

ويشير المنهج إلى: الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة جملة من القواعد التي تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. **(بدر، 1977،26)**

ولما كان إختيار المنهج، يتحدد في ضوء طبيعة المشكلة البحثية وأهدافها. فإننا في دراستنا الحالية نسعى إلى الوصف والمقارنة عبر تحديد العلاقة بين متغير الأسلوب المعرفي الإستقلال-الإعتماد على المجال الادراكي" وبين متغير " الدافعية للإنجاز"، وكذلك إستخراج الفروق بين أفراد العينة في مستوى كل متغير بحسب الجنس، والتخصص الدراسي، كما هي في الحاضر، وبوضعها الراهن دون إحداث تغييرات، أو تعديلات عليها.

وبالتالي إرتأينا إستخدام المنهج الوصفي، في شكله الإرتباطي، قصد الكشف عن العلاقة بين المتغيرات، وكذلك بغية الكشف عن الإختلافات بين الذكور، والإناث، والعلميين، والأدبيين من أفراد العينة.

إذ يستهدف المنهج الوصفي: تقرير خصائص مشكلة معينة، ودراسة ظروفها المحيطة بها، والكشف عن الحقائق الراهنة، التي تتعلق بظاهرة أو موقف. أو مجموعة من الأفراد، مع تسجيل دلالاتها، وخصائصها، وإكتشاف إرتباطاتها مع متغيرات أخرى، بهدف الوصف الدقيق الشامل لها، من كافة جوانبها، ولفت النظر إلى أبعادها المختلفة. **(شفيق، 2006،105)**

ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج إستخداما، في إطار دراسة الظواهر النفسية والإجتماعية، والتعليمية، كونه يقدم حقائقا عن واقع الظواهر الحالي، ويفسر العلاقات بينها، وبين عناصر الظاهرة الواحدة، من خلال فرض الفروض. والتحقق من البيانات المجمعة، وإخضاعها إلى المعالجة الإحصائية، وإستخلاص النتائج بناءا على التفسير، والتحليل للمعطيات.

حيث يرى " **رابح تركي**" **(1984)** بأن المنهج الوصفي هو " المنهج الذي يقوم فيه الباحث بالبحث عن الأوصاف الدقيقة للأنشطة، والأشخاص، والعمليات، هو منهج لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل، ويفسر، ويقارن، ويقيم آمالا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا، عن تلك الظاهرة. ووظيفته تتمثل في وصف وتفسير ما هو كائن وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع". **(تركي، 1984،130)**

2- الدراسة الإستطلاعية:

تمثل الدراسة الإستطلاعية الخطوة الأولى، في الجانب الميداني للبحث العلمي، كونها تقدم المعلومات حول ميدان إجراء الدراسة، وتساعد كذلك على إستطلاع معالم البحث، ومدى توفر الإمكانات اللازمة لتسييره، كما تعتبر مرحلة تطبيق لأدوات الدراسة، للتأكد من صلاحيتها، ويمكن أن

تمتد إلى استشارة ذوي الخبرة، والمهتمين بالموضوع، لتحصيل بعض المعطيات التي قد تخدم الباحث في دراسته.

لذا قمنا بالنزول إلى الميدان، لإستطلاع الثانويات بمدينة المسيلة خلال الموسم الدراسي (**2014-2015**) بعد حصولنا على ترخيص من مديرية التربية والتعليم حددت مدته من: (2014/01/13) إلى (2014/01/28).

وحددنا أهداف دراستنا الإستطلاعية كما يلي:

- التعرف على حجم مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة وكيفية إختيارها وحجمها.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

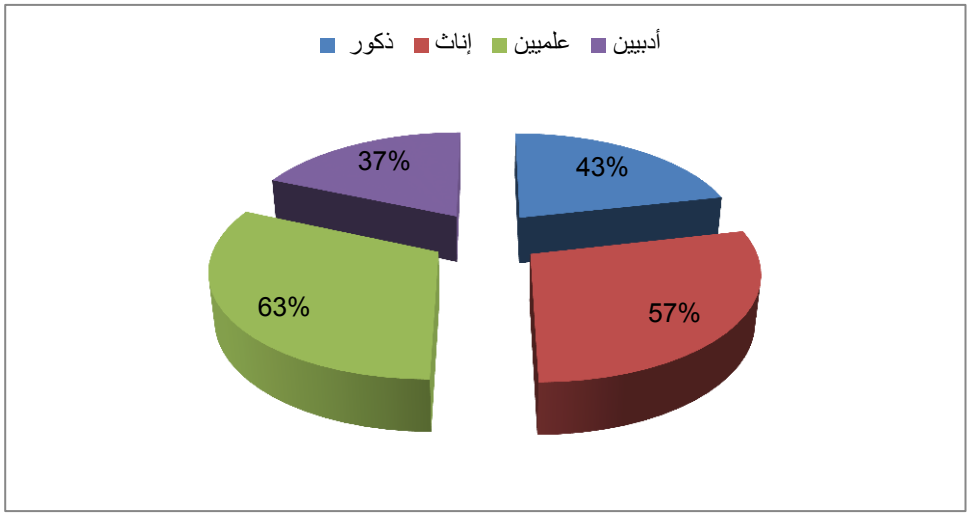
كما تم إجراء عدة لقاءات خلال هذه الدراسة الإستطلاعية شملت:

- مديري الثانويات وكذا المعلمين من أجل شرح الهدف من الدراسة.
- القيام بمقابلات مع التلاميذ للتعريف بأدوات الدراسة خاصة " إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأنور الشرقاوي لأنه يعتمد على الأشكال كمثيرات للإجابة عليها.

وتشكلت عينة الدراسة الإستطلاعية من 30 تلميذا تم إختيارهم بطريقة عشوائية من ثانويات مدينة المسيلة. تمثلت خصائصهم في الجدول الآتي:

جدول رقم (07) يوضح توزيع وحجم أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغيريي الجنس والتخصص الدراسي

	ذكور	إناث	علمي	أدبي
لتكرار	13	17	19	11
النسبة	% 43	%57	%63	% 37
مجموع التكرارات	30		30	
مجموع النسب	%100		%100	



شكل رقم (18) رسم بياني يمثل توزيع وحجم أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (07) أن نسبة تمثيل الإناث في العينة الإستطلاعية، أكبر من نسبة تمثيل الذكور، وكذلك بالنسبة لتمثيل التخصص العلمي، مقارنة بالتخصص الأدبي، فإن توزيع المتعلمين في التخصصات العلمية، أكبر من توزيع المتعلمين في التخصصات الأدبية، وهذا ما يدعمه كذلك الشكل رقم (18).

وتبين الجداول الإحصائية الآتية نتائج حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، حيث يشير الثبات إلى قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف، والزمن، والمقياس الثابت هو الذي يُنتج قيمًا متساوية إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات. **(مزيان، 1999، 46)** بينما يشير الصدق إلى مدى صلاحية إستخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة أو الإستدلالات الخاصة، التي نخرج بها من درجات المقياس، من حيث مناسبتها، ومعناها وفائدتها. **(أبو علام، 2004، 413)**

أولا/ الخصائص السيكومترية لإختبار الأشكال الخاص بأسلوب الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي :

أ/ **الثبات:** تم تقدير ثبات هذا الإختبار بطريقتين هما:

1-طريقة التناسق الداخلي:

تم حساب ثبات هذا الإختبار، بطريقة التناسق الداخلي، بإستخدام ألفا كرونباخ، والقائمة على أساس تقدير معدل إرتباطات الأشكال فيما بينها، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ (0.81)، ومنه يمكن القول بأن هذا الإختبار ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح ثبات إختبار الأشكال عن طريق التناسق الداخلي

	معامل ألفا كرونباخ	عدد الأشكال
إختبار الأشكال	0.814	18

2-طريقة التجزئة النصفية:

تقوم هذه الطريقة على أساس تجزئة أشكال هذا الإختبار إلى قسمين أعلى، وأدنى ثم حساب معامل الإرتباط بين النصفين، ثم تعويض الناتج في معادلة التصحيح حيث تم تقسيم أشكال الإختبار إلى قسمين أعلى وأدنى عن طريق نظام **(SPSSV21)** وبعدها تم حساب معامل الإرتباط بين النصفين والذي بلغ (0.71) وبالتعويض في المعادلة التصحيحية لسبيرمان براون بلغت قيم الثبات الكلي (0.86) وهذه القيمة لا تختلف كثيرا عن قيمة المعادلة التصحيحية لجاتمان التي بلغت أيضا (0.86) وهذا ما يدل على أن هذا الإختبار يتمتع بثبات مرتفع كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(09) يوضح ثبات إختبار الأشكال بطريقة التجزئة النصفية

الإرتباط بين النصفين	**0.718**
معامل الثبات الكلي سبيرمان براون	**0.865**
معامل الثبات بإستخدام جاتمان	**0.865**

ب/ الصدق:(صدق الاتساق الداخلي):

تم حساب صدق هذا الإختبار، عن طريق حساب، أو تقدير الإرتباطات، بين درجة كل شكل بالدرجة الكلية، للإختبار ككل، بمعامل الإرتباط بيرسون، حيث جاءت الإرتباطات بين درجات الأشكال مع الدرجة الكلية له، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (18) شكلا، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19) حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,75) كـــأعلى إرتباط كان بين الشكل (3) والدرجة الكلية للإختبار ككل و(0,46) كأدنى إرتباط كان بين الشكل (4) والدرجة الكلية للإختبار ككل، وعموما يمكن القول بأن إختبار (الأشكال) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة إرتباطات درجات الأشكال بالدرجة الكلية لإختبار الأشكال

الأشكال	الدرجة الكلية للإختبار	الأشكال	الدرجة الكلية للإختبار
الشكل1	0.690**	الشكل10	0.593**
الشكل2	0.539**	الشكل11	0.508**
الشكل3	0.756**	الشكل12	0.467**
الشكل4	0.460**	الشكل13	0.497**
الشكل5	0.596**	الشكل14	0.467**
الشكل6	0.546**	الشكل15	0.487**
الشكل7	0.567**	الشكل16	0.488**
الشكل8	0.668**	الشكل17	0.482**
الشكل9	0.554**	الشكل18	0.474**
** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			

ثانيا/ الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز :

أ/ **الثبات:** تم تقدير ثبات هذا المقياس بطريقتين هما:

1-طريقة التناسق الداخلي:

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بإستخدام ألفا كرونباخ، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل بـــ (0.91)، ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح ثبات مقياس الدافعية للإنجاز عن طريق التناسق الداخلي

محاور مقياس الدافعية للإنجاز	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
	0.911	28

طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الإرتباط بين النصفين، والذي بلغ (0.85) وبالتعويض في المعادلة التصحيحية **لسبيرمان** براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.91)، وهذه القيمة لا تختلف عن قيمة المعادلة التصحيحية **لجاتمان** التي بلغت أيضا (0.91) وهذا ما يدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات مرتفع، كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (12) يوضح ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية

الإرتباط بين النصفين	0.851
معامل الثبات الكلي سبيرمان براون	0.919
معامل الثبات بإستخدام جاتمان	0.914

ب/ الصدق: (صدق الاتساق الداخلي):

تم حساب صدق هذا الإختبار عن طريق حساب، أو تقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل، بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين العبارات مع الدرجة الكلية له ككل، كلها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (23) عبارة، وهي (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 21، 22، 24، 25، 26، 27، 28) حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,74) كـــأعلى إرتباط كان بين العبارة (5، 11) والدرجة الكلية للمقياس ككل، و(0,46) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (24) والدرجة الكلية للمقياس ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند ألفا (0,05) فنجدها في أرقام العبارات (1، 15، 16، 20، 23) وقد تراوحت فيها قيم الإرتباط بين (0.38) كأعلى إرتباط كان بين العبارة رقم (16) والدرجة الكلية للمقياس ككل، و(0.37) كأدنى إرتباط كان بين العبارة رقم (20) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعموما يمكن القول أن مقياس (الدافعية للإنجاز) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة إرتباطات العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.375*	**العبارة 15**	0.375*
العبارة 2	0.731**	**العبارة 16**	0.384*
العبارة 3	0.543**	**العبارة 17**	0.541**
العبارة 4	0.611**	**العبارة 18**	0.727**
العبارة 5	0.749**	**العبارة 19**	0.468**

العبارة 6	0.465**	العبارة 20	0.374*
العبارة 7	0.596**	العبارة 21	0.622**
العبارة 8	0.680**	العبارة 22	0.464**
العبارة 9	0.553**	العبارة 23	0.379*
العبارة 10	0.516**	العبارة 24	0.460**
العبارة 11	0.749**	العبارة 25	0.672**
العبارة 12	0.489**	العبارة 26	0.579**
العبارة 13	0.730**	العبارة 27	0.524**
العبارة 14	0.539**	العبارة 28	0.492**
** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
* الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			

3- الدراسة الأساسية:

3-1- عينة الدراسة الأساسية:

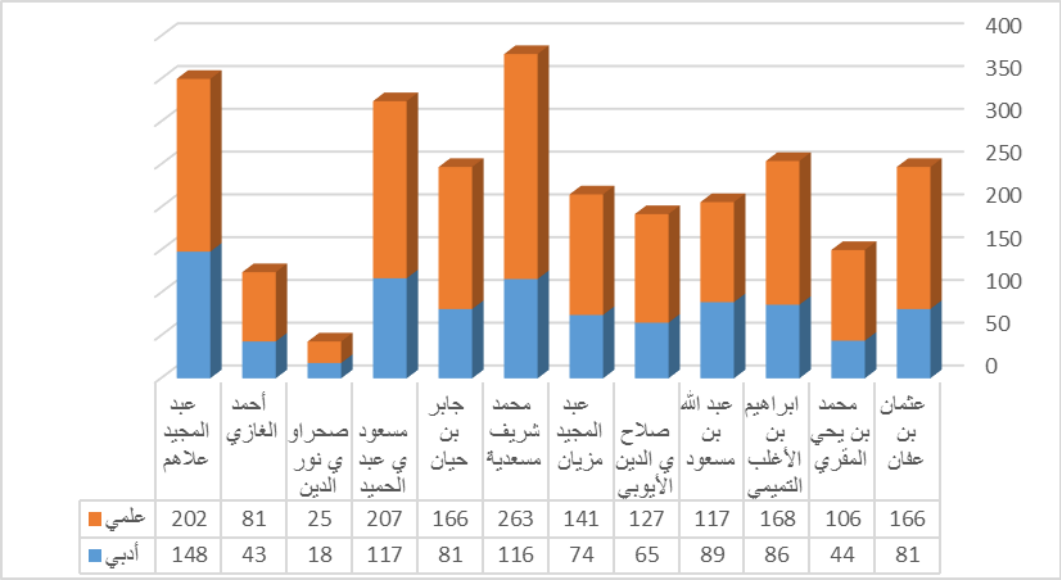
تمثل العينة جزءًا من مجتمع البحث أو مجموعة من الوحدات التي تنتمي إلى مجتمع إحصائي، بحيث يُشترط فيها أن تكون ممثلة لمعالم هذا المجتمع. **(زرواتي، 2007، 334)**

أ- مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في مجموع المتعلمين النظاميين بالسنة أولى ثانوي في شعبتي العلوم والآداب، والبالغ عددهم إجمالا (2731) تلميذا يتوزعون على ثانويات محيط مدينة المسيلة وهذا ما يُوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (14): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والشعبة

إسم الثانوية	الشعبة	
	أدبي	علمي
ثانوية عثمان بن عفان	81	166
ثانوية محمد بن يحي المقري	44	106
ثانوية ابراهيم بن الأغلب التميمي	86	168
ثانوية عبد الله بن مسعود	89	117
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	65	127
ثانوية عبد المجيد مزيان	74	141
ثانوية محمد شريف مسعدية	116	263
ثانوية جابر بن حيان	81	166
ثانوية مسعودي عبد الحميد	117	207
ثانوية صحراوي نور الدين	18	25
ثانوية أحمد الغازي	43	81
ثانوية عبد المجيد علاهم	148	202
المجموع الاجمالي	962	1769



الشكل رقم (19) أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات والشعبة

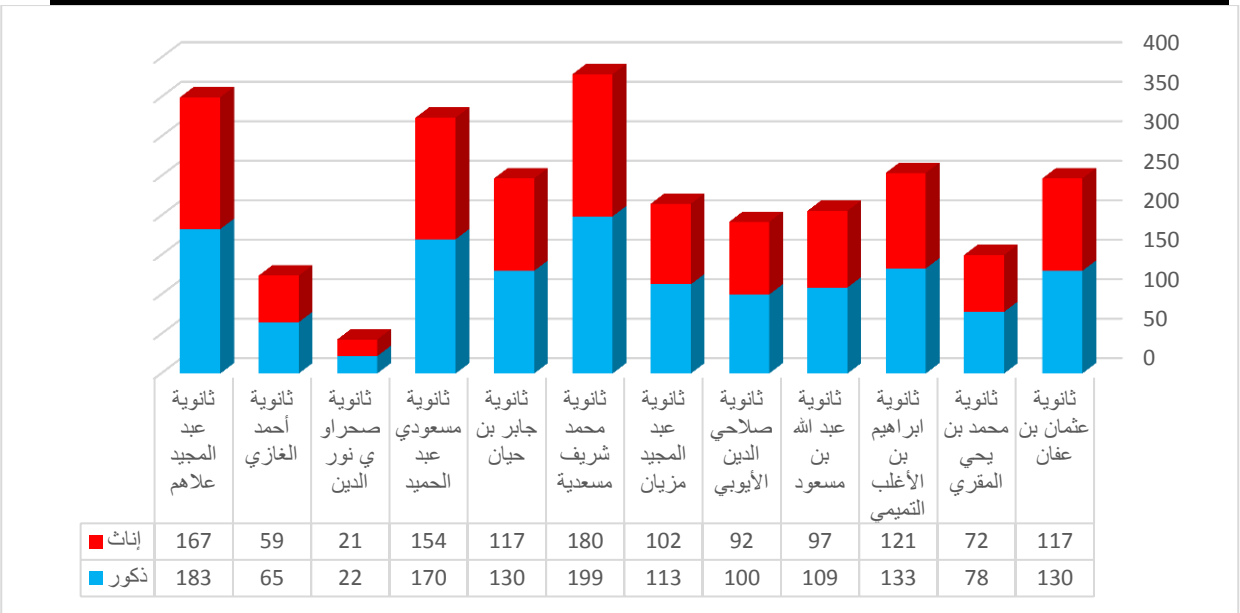
يتضح لنا من خلال الجدول رقم (14) الذي يُبين العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة أن نسبة تمثيل المتعلمين في شعبة العلوم أكبر من نسبة تمثيل المتعلمين في شعبة الآداب، وهذا ما يُدعّمه الشكل رقم (19)

كما توزع مجتمع الدراسة حسب المؤسسة والجنس إلى:

الجدول رقم(15) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والجنس

اسم الثانوية	الجنس	
	ذكور	إناث
ثانوية عثمان بن عفان	130	117
ثانوية محمد بن يحي المقري	78	72
ثانوية ابراهيم بن الأغلب التميمي	133	121
ثانوية عبد الله بن مسعود	109	97
ثانوية صلاحي الدين الأيوبي	100	92
ثانوية عبد المجيد مزيان	113	102

ثانوية محمد شريف مسعدية	199	180
ثانوية جابر بن حيان	130	117
ثانوية مسعودي عبد الحميد	170	154
ثانوية صحراوي نور الدين	22	21
ثانوية أحمد الغازي	65	59
ثانوية عبد المجيد علاهم	183	167
المجموع الاجمالي	1432	1299



الشكل رقم (20) أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات والجنس

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (15) الذي يُبين العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة أن نسبة تمثيل المتعلمين الذكور أكبر من نسبة تمثيل المتعلمات الإناث ، وهذا ما يُدعّمه الشكل رقم (20)

ب- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (138) متعلمًا بالسنة أولى ثانوي، وقد بلغ متوسط أعمارهم (15 سنة)، ويقعون في مرحلة المراهقة المتوسطة، وتم إختيار العينة بأسلوب المعاينة الطبقية، وبالتالي فهي عينة

عشوائية طبقية، أو إحتمالية. وتعرّف بأنها " العينة التي تكون فيها فرص إشتراك كل فرد من أفراد مجتمع البحث معروفة ومحددة ". **(البوهي، 2005، 177)**

كما يرى الباحث " **جافو Claud Javeau** " بأن " العينة من هذا النوع لابد أن تمثل نفس التركيبة لبنية المجتمع الكلي ". **(Javeau, 1988, 49)**

كما أنها العينة التي يحاول فيها الباحث تقسيم المجتمع إلى مستويات. وبما أن دراستنا الحالية مركزة على تلاميذ السنة أولى ثانوي، فإننا قمنا بتقسيم المجتمع الإحصائي بحسب الثانوية والشعبة، ثم بعد ذلك تم الإعتماد على نسبة معينة وفقا لحجم المجتمع، وقد حددت هذه النسبة بـــ 5% من إجمالي حجم المجتمع الأصلي، وقد تم تحديد هذه النسبة نظرا لحجم المجتمع الذي فاق عدد أفراده الألف فردا، ففي هذه الحالة تكون النسبة المئوية المختارة من طرف الباحث محصورة بين 10% إلى 5%، وبالتالي تم أخذ هذه النسبة من الذكور، والإناث. حيث أنه بعد إجراء مقابلات مع بعض المسؤولين في المؤسسات المذكورة، تبين أن مجتمع الدراسة يتكون من (2731) تلميذا من بينهم (1444) ذكور و(1287) إناث ، وعليه فإن حجم العينة يعطى بالعلاقة التالية:

$$(n)137.55 = 100/\ \%5\ .\ 2731(N)$$

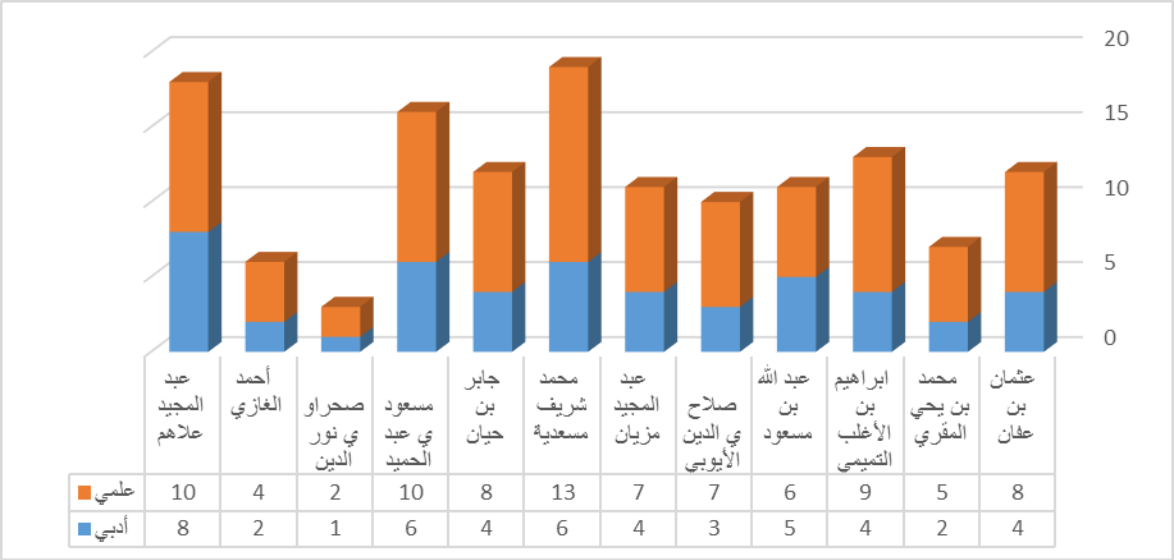
بحيث: (n) هو حجم العينة

(N) هو حجم المجتمع

ومنه فإن حجم عينة الدراسة الأساسية بلغ 137.55 بالتقريب 138 فردا موزعين حسب الثانوية والشعبة كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانوية والشعبة

إسم الثانوية	الشعبة	عدد كل طبقة
ثانوية عثمان بن عفان	أدبي	4
	علمي	8
ثانوية محمد بن يحي المقري	أدبي	2
	علمي	5
ثانوية ابراهيم بن الأغلب التميمي	أدبي	4
	علمي	9
ثانوية عبد الله بن مسعود	أدبي	5
	علمي	6
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	أدبي	3
	علمي	7
ثانوية عبد المجيد مزيان	أدبي	4
	علمي	7
ثانوية محمد شريف مسعدية	أدبي	6
	علمي	13
ثانوية جابر بن حيان	أدبي	4
	علمي	8
ثانوية مسعودي عبد الحميد	أدبي	6
	علمي	10
ثانوية صحراوي نور الدين	أدبي	1
	علمي	2
ثانوية أحمد الغازي	أدبي	2
	علمي	4
ثانوية عبد المجيد علاهم	أدبي	8
	علمي	10
الاجمالي		138

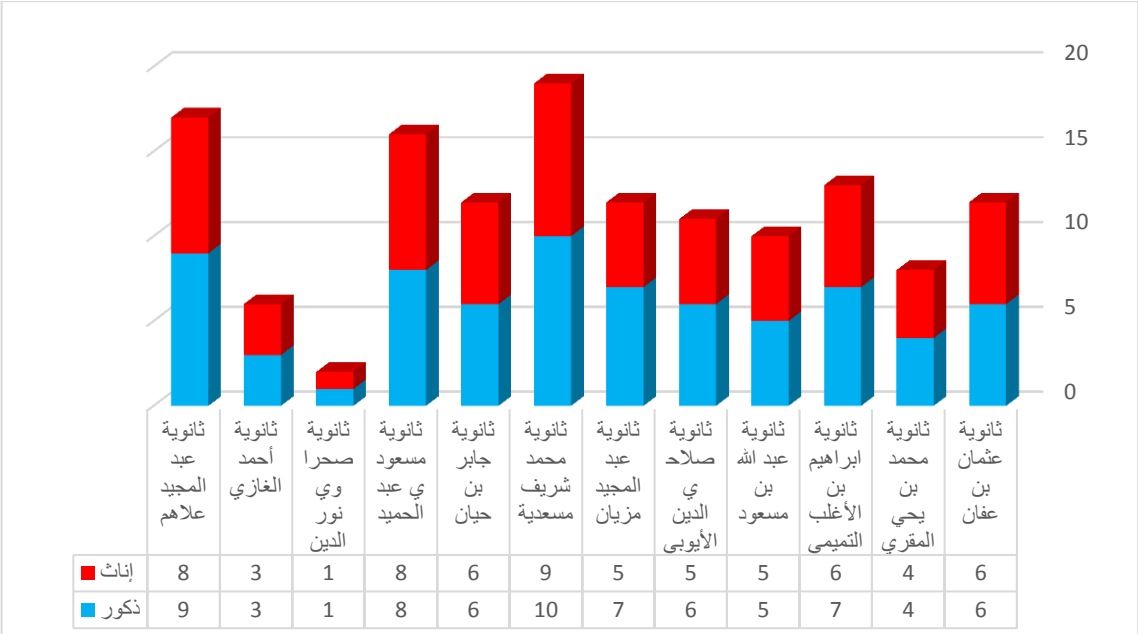


الشكل رقم (21) أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانوية والشعبة

كما توزعت عينة الدراسة حسب الثانوية والجنس إلى:

الجدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانوية والجنس

اسم الثانوية	الشعبة	عدد كل طبقة
ثانوية عثمان بن عفان	ذكور	6
	إناث	6
ثانوية محمد بن يحي المقري	ذكور	4
	إناث	4
ثانوية ابراهيم بن الأغلب التميمي	ذكور	7
	إناث	6
ثانوية عبد الله بن مسعود	ذكور	5
	إناث	5
ثانوية صلاحي الدين الأيوبي	ذكور	6
	إناث	5
ثانوية عبد المجيد مزيان	ذكور	7
	إناث	5
ثانوية محمد شريف مسعدية	ذكور	10
	إناث	9
ثانوية جابر بن حيان	ذكور	6
	إناث	6
ثانوية مسعودي عبد الحميد	ذكور	8
	إناث	8
ثانوية صحراوي نور الدين	ذكور	1
	إناث	1
ثانوية أحمد الغازي	ذكور	3
	إناث	3
ثانوية عبد المجيد علاهم	ذكور	9
	إناث	8
الاجمالي		138



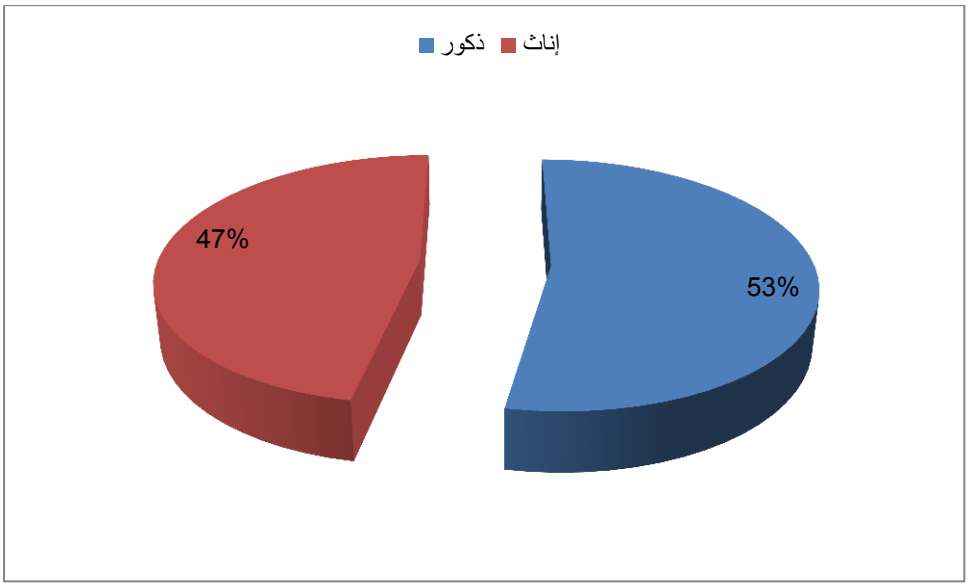
الشكل رقم (22) أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانوية والجنس

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن عدد الذكور اكثر من عدد الاناث في الثانويات ميدان الدراسة مع وجود بعض التقارب في نسبة تمثيل الذكور و تمثيل الاناث في بعض الثانويات كما يدعمه الشكل (22).

وقمنا بتحديد خصائص عينة الدراسة الأساسية وفق متغيري الجنس و التخصص الدراسي كما يلي :

جدول رقم (18): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بحسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	73	%53
الإناث	65	%47
الإجمالي	138	%100

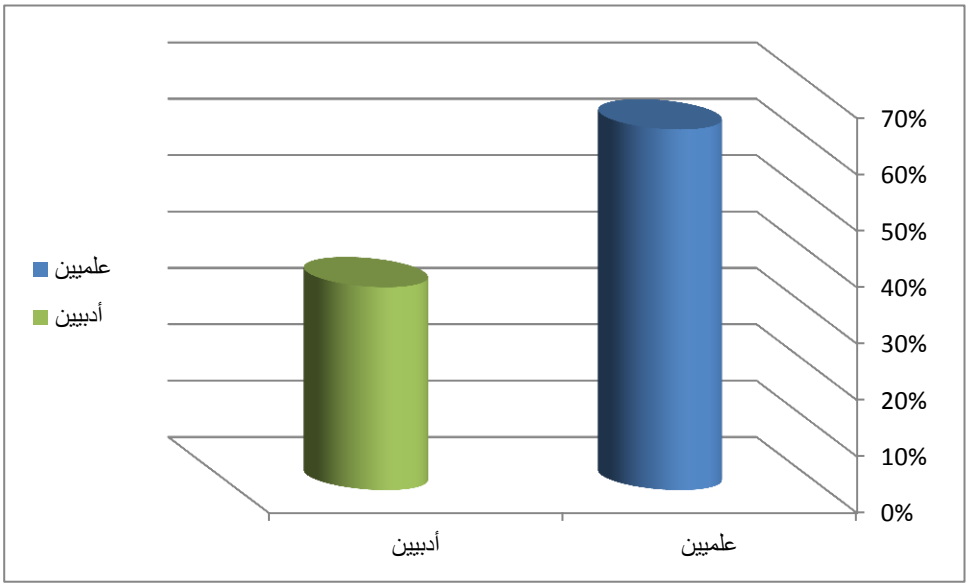


شكل رقم (23) رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

من خلال الجدول رقم (18) يتبين أن عدد الإناث في هذه العينة قد بلغ (65) بنسبة تمثيل (47 %) من مجموع الأفراد، ولهذه النسبة دلالة تمثيلية أقل بالمقارنة بعدد الذكور في العينة الذي بلغ(73) بنسبة تمثيل (53 %) كما هو موضح في الشكل رقم (23)، ويمكن تفسير ذلك بخصائص المجتمع الاحصائي الذي اشتقت منه العينة و التي يمكن اسقاطها على معطيات ديموغرافية .

جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بحسب التخصص الدراسي

التخصص	التكرار	النسبة
العلميين	89	64%
الأدبيين	49	36%
الإجمالي	138	100%



شكل رقم (24) رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص الدراسي

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن عدد المتعلمين العلميين قد بلغ (89) بنسبة تمثيل (64%) من مجموع الأفراد، ولهذه النسبة دلالة تمثيلية أكبر بالمقارنة بعدد الأدبيين الذي بلغ (49) وبنسبة تمثيل (36%) كما يظهر كذلك في الشكل (24) وربما يرجع ذلك إلى التوجيه الذي يخضع له المتعلمون بعد تحصيل شهادة التعليم المتوسط، وكذلك ما تكتسيه الفروع العلمية من قيمة معنوية وإقتصادية في نظر المجتمع.

4- حدود الدراسة:

4-1- الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة ما بين 2014/01/13 إلى 2014/02/13.

4-2- الحدود المكانية:

وهي ميدان الدراسة المتمثل في 12 ثانوية بمدينة المسيلة وهي:

- ثانوية عثمان بن عفان

- ثانوية محمد بن يحيى المقري
- ثانوية ابراهيم بن الأغلب التميمي
- ثانوية عبد الله بن مسعود
- ثانوية صلاح الدين الأيوبي
- ثانوية عبد المجيد مزيان
- ثانوية محمد شريف مسعدية
- ثانوية جابر بن حيان
- ثانوية سعودي عبد الحميد
- ثانوية صحراوي نور الدين
- ثانوية أحمد الغازي
- ثانوية عبد المجيد علاهم

4-3- الحدود البشرية:

وتتمثل في عينة الدراسة المكونة من 138 متعلما بالسنة أولى ثانوي

5- أدوات الدراسة:

تمثل الأدوات تقنيات للقياس، يكشف بها الباحث، عن مقدار توافر الخاصية، أو السمة المراد، دراستها وتتباين هذه التقنيات بتباين الأهداف في كل بحث علمي، كما تعتبر الأدوات، بمثابة إجراءات تطبيقية يتم بواسطتها جمع المعلومات من الميدان، ثم تصنيفها، وتبويبها، ليتمكن الباحث من إستخراج المتغيرات، والربط بينها، وبالتالي التحقق من الفروض وإختبارها.

لقد قمنا بإنتقاء الأدوات المعتمدة في هذه الدراسة بعد مراجعة الأدبيات السابقة، حول أسلوب "الإستقلال- الإعتماد الادراكي" و "الدافعية للإنجاز"، حيث تبين أن المقاييس التي إستخدمناها لإستنطاق الميدان، وتحصيل المعلومات، هي الأكثر إستخداما للكشف عن هذين المتغيرين وتتمثل في:

5-1- إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية:

- وصف الإختبار:

أعد هذا الإختبار المُنظر الأمريكي" **witkin**" لقياس الأسلوب المعرفي " الإستقلال عن المجال الادراكي في مقابل الإعتماد على المجال الادراكي "، وقام بتعريبه الباحث المصري" **أنور الشرقاوي**" **(1988)** وهو من الإختبارات الإدراكية، يتكون من ثلاثة أقسام رئيسية:

القسم الأول: وهو قسم للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المبحوثين، ويتكون من سبعة فقرات سهلة.

القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

القسم الثالث: ويتكون كذلك من تسع فقرات متدرجة أيضا في الصعوبة وهو مكافئ للقسم الثاني.

وتمثل كل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة شكلا معقدا يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا، ويطلب من المبحوث أن يعلم بالقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط.

بحيث روعي في تنظيم هذا الإختبار ألا يستطيع المبحوث رؤية الشكل البسيط، والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد.

- طريقة تقدير درجات الإختبار:

تعتبر إجابة المبحوث صحيحة، على كل فقرة إذا إستطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب، أما الشكل الذي لم تحدد جميع أبعاده. فلا يعتبر صحيحا.

تعطى درجة واحدة عن كل فقرة اجابتها صحيحة، وتجمع درجات المبحوث، عن القسمين الثاني والثالث لتحصيل درجته على الإختبار، وتكون الدرجة النهائية للإختبار هي (18) درجة. يحصل عليها المفحوص إذا أجاب إجابات صحيحة، على جميع فقرات القسمين الثاني والثالث. وكلما زادت درجة الفرد في الإختبار كان ذلك دليلا على ميله إلى الإستقلال عن المجال الادراكي. وكلما قلت دل ذلك على ميله إلى الإعتمادية على المجال الادراكي.

- زمن الإختبار:

يستغرق إجراء الإختبار في أجزائه الثلاثة ما يلي:

القسم الأول (للتدريب): دقيقتان.

القسم الثاني: خمسة دقائق.

القسم الثالث: خمسة دقائق.

لذا يعد هذا الإختبار من إختبارات السرعة، لذا يجب على الباحث ضبط الزمن، ويحتاج المبحوث فيه إلى قلم رصاص وممحاة لإزالة الاخطاء التي قد يكشفها أثناء الإجابة.**(الشرقاوي، 1988،4-5)**

ونشير إلى أننا قمنا بحساب الخصائص السكومترية للإختبار على عينة مكونة من (30 متعلمًا) في عنصر الدراسة الإستطلاعية.

5- 2- مقياس الدافع للإنجاز:

- وصف المقياس:

أعد هذا الإختبار العالم "**هرمانز Hermans**" **(1970)** ، لقياس الدافعية للإنجاز لدى الأطفال والراشدين، وقام بتعريبه الباحث المصري " **فاروق عبد الفتاح موسى**"، يتضمن الإختبار (28) بندا يجاب عنها بأسلوب الإختيار من متعدد، بحيث أن كل بند هو عبارة عن فقرة أو جملة ناقصة تليها

أربع أو خمس عبارات، بصفتها إجابات تكمل الفقرة الناقصة. وأمام كل منها قوسين، وتحمل البنود ذات أربع عبارات الحروف (أ، ب، ج، د) وعددها (10) بنود.

أما البنود ذات خمس عبارات فتحمل الحروف (أ، ب، ج، د، ه) وعددها (18) بندا.

وعند الإجابة يختار المبحوث عبارة واحدة منها تنطبق عليه. ويضع أمامها علامة (+) بين القوسين. تم إنتقاء عبارات المقياس وفقا للملامح المشكلة، للدافعية للإنجاز التي تم تحديدها في التناولات النظرية منها: مستوى الطموح، وسلوك التعرف، وتقبل المخاطرة، والإتجاه نحو مواقف التنافس، ودرجة المثابرة، والتوجه نحو المستقبل، والبحث عن التقدير، وإدراك سرعة مرور الوقت، والرغبة في الأداء الأفضل، والقابلية للحراك الإجتماعي. **(عبد الفتاح، 2003،07.)**

- طريقة تقدير درجات المقياس:

يتم تصحيح هذا المقياس باتباع طريقة تدرج الدرجات تبعا لإتجاه الإجابة، ففي الفقرات أو العبارات الموجبة تعطى العبارات (أ، ب، ج، د، ه) الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب، وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات (أ، ب، ج، د، ه) الدرجات (1-2-3-4-5) على الترتيب، وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات، وطبقا لهذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث في المقياس كله هي (130 درجة)، بينما تكون أقل درجة هي (28).

- زمن التطبيق:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، ولكن وجد أن الأفراد العاديون يستطيعون الإجابة في مدة تتراوح بين **(35إلى 45 دقيقة). (عبد الفتاح، 2003،08)**

وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في عنصر الدراسة الإستطلاعية على عينة مكونة من (30 متعلما).

6- أساليب المعالجة الإحصائية:

تتعدد التقنيات الإحصائية بإختلاف أغراض البحث، وهذا من أجل الوصول إلى التحليل الموضوعي للمعطيات الميدانية المتحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة وبناءًا على الفرضيات المُصاغة في دراستنا الحالية بشكلها الإرتباطي، والفارقي فقد إعتمدنا الأساليب الإحصائية الآتية :

- التكرارات والنسب المئوية: بغرض وصف خصائص أفراد عينة الدراسة .
- معامل الإرتباط بيرسون البسيط في معالجة فرضيات الدراسة العلائقية.
- إختبار الدلالة الإحصائية **(T Test)** في معالجة فرضيات الدراسة الفارقية.

بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (**SPSS**) والتي تعتبر من الأساليب الأكثر إستخداما لإجراء التحليلات الإحصائية ومعالجة البيانات.

خلاصة:

تستدعي الدراسات الإنسانية، تكميم المتغيرات للوصول إلى الموضوعية، وذلك بتبني عملية القياس التي تكون ضمن خطة منهجية، يرسمها الباحث ليسترشد بها في الميدان، بحيث يوضح فيها الإجراءات البحثية، التي تساعده على جمع المعلومات، وتصنيفها، وتبويبها، وهذا ما قمنا بعرضه في هذا الفصل، وبالإعتماد على أدوات الدراسة المنتقاة، للكشف عن متغيراتنا المدروسة، سنعمل على تحويل المعطيات الكمية، إلى تفاسير كيفية، بغية التحقق من متطلبات فروضنا المصاغة.

الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدرراسة□

تمهيد

أولا- عرض و تحليل نتائج الدراسة:

1- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة.

2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

4- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

5- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

6- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

7- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة .

8- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة .

خلاصة .

ثانيا – مناقشة و تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة.

8- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة.

9- إستنتاج عام.

10-إقتراحات الدراسة.

11- آفاق الدراسة.

- خاتمة.

- قائمة المراجع.

- الملاحق.

تمهيد:

بالإحتكام إلى كون البحث العلمي عبارة عن بناء تنسجم فيه العناصر، و الأجزاء بغية الوصول إلى الحقيقة العلمية، فإن ما تقدم من معالجة نظرية لمتغيراتنا البحثية، و ما سبق ذكره من إجراءات المعالجة الميدانية، يمهد لإستعراض النتائج المحصلة من إستجابات مفردات الدراسة، عبر محورين، حيث يتطرق المحور الأول إلى نتائج المعالجة الإحصائية، مع محاولة تقديم قراءة تحليلية لإستنطاق البيانات المتوصل إليها، بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة، في إختبار الأسلوب المعرفي: الإستقلال، الإعتماد على المجال الإدراكي، و إختبار" الدافعية للإنجاز" على تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، بينما يتناول المحور الثاني تقديم المناقشة و التفسير لهذه النتائج، تأسيسا لما جاء في الأدبيات السابقة، و التراث النظري. ليستتبع بالإستنتاج العام، و إقتراحات الدراسة وآفاقها و خاتمتها.

أولا- عرض و تحليل نتائج الدراسة:

إنطلاقا من كون هذه الدراسة، تبحث في العلاقة بين متغيرين: الأسلوب المعرفي-الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي و " الدافعية للإنجاز" كمتغيرين كميين، فإننا إعتمدنا على الكشف عن خطية العلاقة، لتأكيد أن معامل بيرسون كأسلوب إحصائي، هو الأنسب لمعالجة فرضياتنا العلائقية، و هذا ما توضحه لوحات الإنتشار المرفوقة بكل فرضية علائقية، من فرضيات هذه الدراسة و فيما يلي نعرض النتائج المتوصل إليها بناءا على إستجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة المستخدمة للكشف عن متغيراتنا البحثية:

1- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على أنه: " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة "الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي " و درجة الدافعية إلى الانجاز لدى متعلمي السنة أولى ثانوي "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (20) يوضح العلاقة بين الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي والدافعية للإنجاز

الدافعية للإنجاز		
الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي	معامل الارتباط	0, 710**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	138
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ أن معامل الإرتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على إختبار أسلوب (الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي) ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز بلغ (0.71)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهذا يعني أن الإرتباط بين أسلوب "الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي" والدافعية للإنجاز هو إرتباط طردي، كما أن نتيجة هذا الإرتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث العامة القائلة بوجود علاقة إرتباطية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي " و درجة الدافعية للإنجاز" لدى متعلمي السنة أولى ثانوي ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

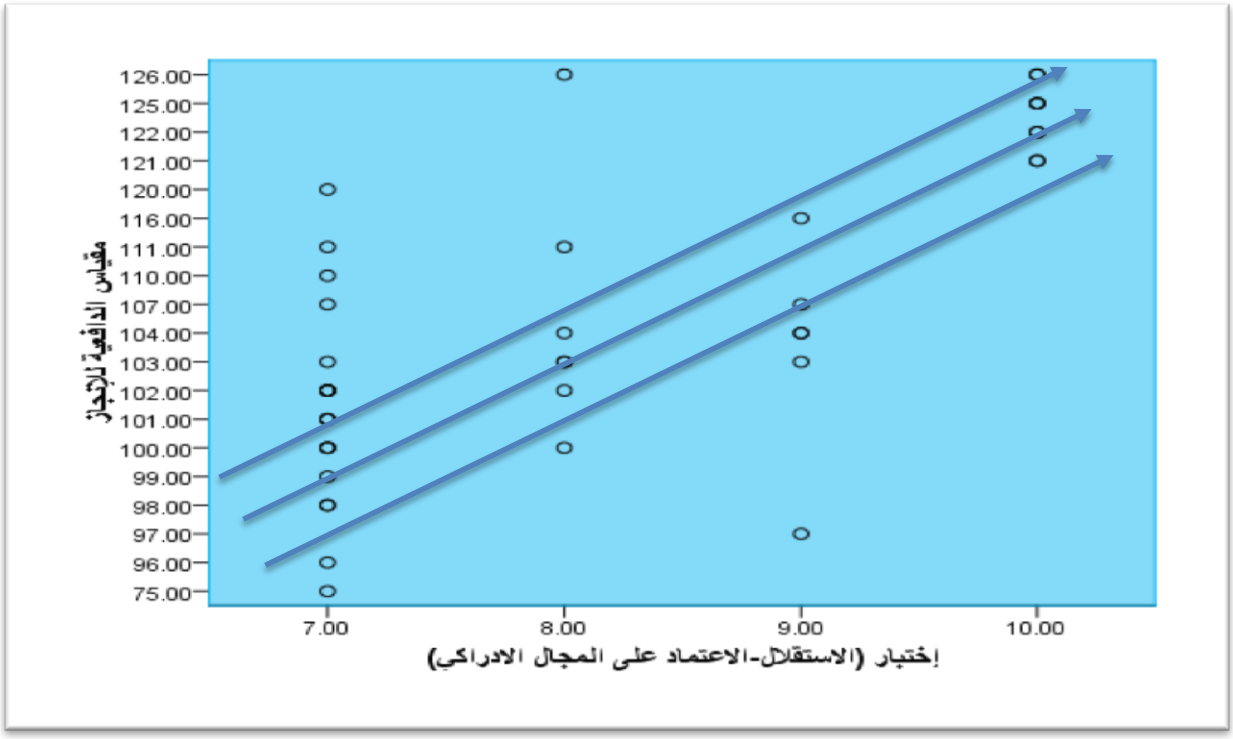
2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى لهذه الدراسة على أنه: " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي المرتفعة " ودرجة الدافعية للإنجاز المرتفعة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (21) يوضح العلاقة بين الدرجة المرتفعة في الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي والدرجة المرتفعة في الدافعية للإنجاز

		الدافعية للإنجاز	القرار
الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي	معامل الإرتباط	0, 708**	الإرتباط دال عند (α=0,01).**
	مستوى الدلالة	0,000	
	حجم العينة	43	

من خلال الجدول رقم (21) أعلاه نلاحظ أن معامل الإرتباط بيرسون بين الدرجات المرتفعة لأفراد عينة الدراسة، على إختبار أسلوب "الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي" ودرجاتهم المرتفعة على مقياس الدافعية للإنجاز بلغ (0.70) وهي قيمة مرتفعة وموجبة، ويعني هذا أن الإرتباط بين الدرجات المرتفعة في إختبار "الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي" والدرجات المرتفعة في" الدافعية للإنجاز" هو إرتباط طردي، وبالتالي فإن درجات إختبار "الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي" المرتفعة تتوزع بنفس توزيع درجات الدافعية للإنجاز المرتفعة، و هذا يؤشر على تلازم إرتفاع قطب الإسقلالية عن المجال الإدراكي بارتفاع درجات الدافعية للإنجاز، كما هو موضح في لوحة الانتشار في الشكل رقم (23)، كما أن نتيجة هذا الإرتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الأولى القائلة بوجود علاقة، إرتباطية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي " المرتفعة و درجة الدافعية للإنجاز المرتفعة، لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.



الشكل رقم (25): لوحة انتشار توضح توزيع الدرجات المرتفعة لأفراد عينة الدراسة في كل من إختبار الأسلوب المعرفي الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي، ومقياس الدافعية للإنجاز.

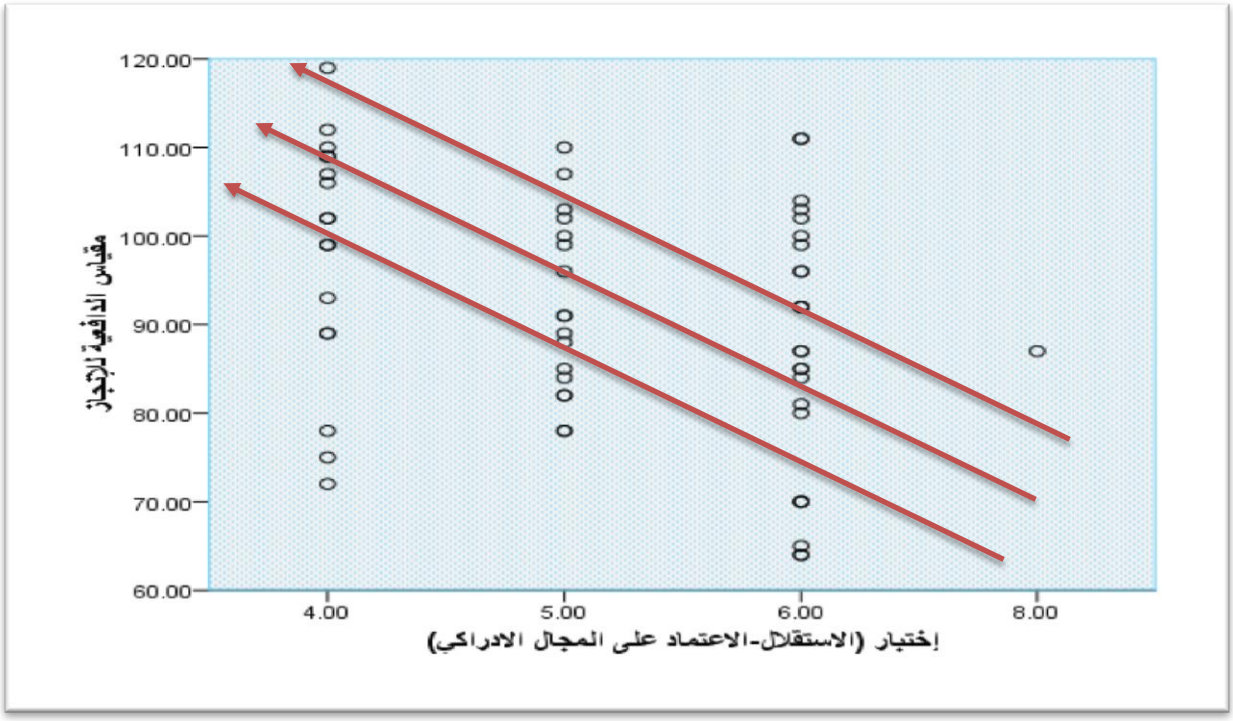
3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية لهذه الدراسة على أنه : " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي المتوسطة " ودرجة الدافعية للإنجاز المتوسطة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (22) يوضح العلاقة بين الدرجة المتوسطة في الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي والدرجة المتوسطة في الدافعية للإنجاز

		الدافعية للإنجاز	القرار
الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي	معامل الإرتباط	-0, 316*	*الإرتباط دال عند .(α=0,05)
	مستوى الدلالة	0,014	
	حجم العينة	60	

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه نلاحظ أن معامل الإرتباط بيرسون بين الدرجات المتوسطة لأفراد عينة الدراسة، على إختبار أسلوب "الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي" ودرجاتهم المتوسطة على مقياس الدافعية للإنجاز بلغ (0.31-) وهي قيمة ضعيفة نوعا ما وسالبة، ويعني هذا أن الإرتباط بين الدرجات المتوسطة في إختبار (الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي) والدرجات المتوسطة في الدافعية للإنجاز هو إرتباط عكسي، وبالتالي فإن درجات إختبار أسلوب "الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي" المتوسطة تتوزع عكس توزيع درجات الدافعية للإنجاز المتوسطة كما هو موضح في لوحة الإنتشار في الشكل رقم (24)، كما أن نتيجة هذا الإرتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الثانية القائلة بوجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي " المتوسطة، و درجة الدافعية للإنجاز المتوسطة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.



الشكل رقم (26): يمثل لوحة إنتشار توضح توزيع الدرجات المتوسطة لأفراد عينة الدراسة في كل من إختبار أسلوب " الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي، ومقياس الدافعية للإنجاز.

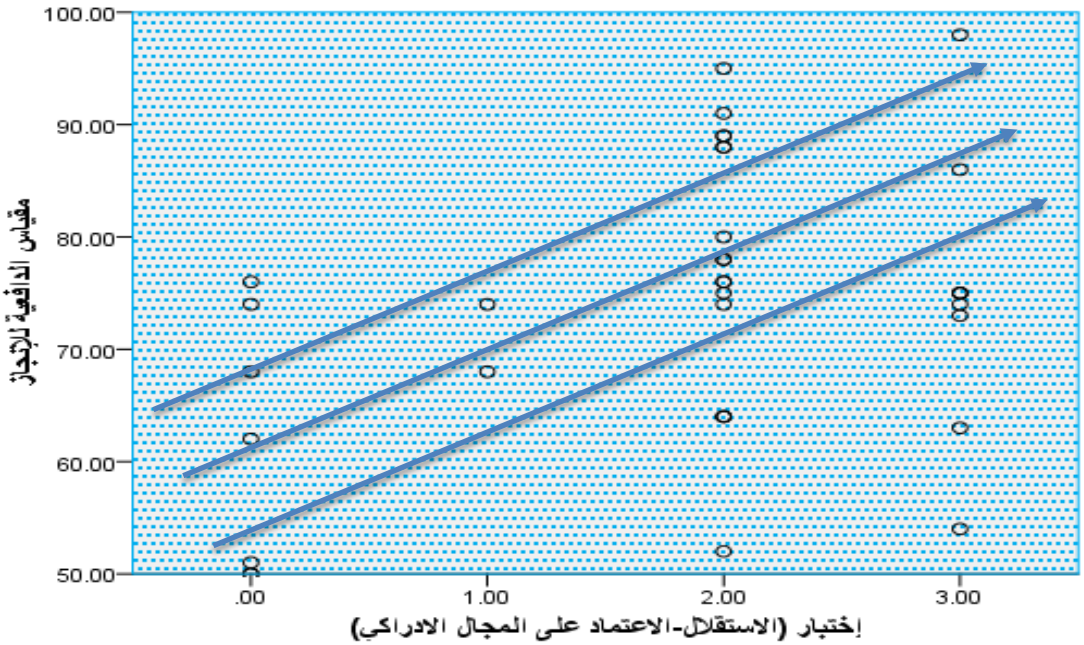
4- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة لهذه الدراسة على أنه : " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي المنخفضة " ودرجة الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (23) يوضح العلاقة بين الدرجة المنخفظة في الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي والدرجة المنخفظة في الدافعية للإنجاز

		الدافعية للإنجاز	القرار
الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي	معامل الإرتباط	0, 399*	*الإرتباط دال عند .(α=0,05)
	مستوى الدلالة	0,018	
	حجم العينة	35	

من خلال الجدول رقم (23) أعلاه نلاحظ أن معامل الإرتباط بيرسون بين الدرجات المنخفضة لأفراد عينة الدراسة على إختبار (الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي) ودرجاتهم المنخفضة على مقياس الدافعية للإنجاز بلغ (0.39)، وهي قيمة متوسطة وموجبة، ويعني هذا أن الإرتباط بين الدرجات المنخفضة في إختبار (الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي) والدرجات المنخفضة في الدافعية للإنجاز هو إرتباط طردي، وبالتالي فإن درجات إختبار الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي المنخفضة تتوزع بنفس توزيع درجات الدافعية للإنجاز المنخفضة، و هذا يؤشر على تلازم إنخفاض قطب الإستقلال عن المجال الإدراكي، بإنخفاض الدافعية للإنجاز كما هو موضح في لوحة الانتشار في الشكل رقم (27)، كما أن نتيجة هذا الإرتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الثالثة القائلة بوجود علاقة إرتباطية بين ذات دلالة إحصائية بين درجة " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي " المنخفضة ودرجة الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.



الشكل رقم(27) يمثل لوحة إنتشار توضح توزيع الدرجات المنخفضة لأفراد عينة الدراسة في كل من إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية و مقياس الدافعية للإنجاز.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة الجزئية لهذه الدراسة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي " لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير الجنس "، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على (الإستقلال- الإعتماد) تبعا متغير الجنس

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على (الإستقلال- الإعتماد) تبعا متغير الجنس									
	الجنس	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الإستقلال-الإعتماد	ذكور	0.334	0.564	73	5.45	2.661	136	1.10	0.273	غير دال عند 0.05
	إناث			65	4.96	2.468				

من خلال الجدول رقم (24) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.33)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب إستخدام إختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في درجات أسلوب الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي، والتي بلغت عند الذكور (5.45) وعند الإناث (4.96) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما طفيفة، غير أن قيمة إختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (1.10) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم رفض فرضية البحث الرابعة القائلة بأنه "توجد فروق بين متوسطات درجات "الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي" لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير الجنس"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

6- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نصت الفرضية الجزئية الخامسة لهذه الدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي" لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير التخصص الدراسي"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على (الإستقلال- الإعتماد) تبعا متغير التخصص الدراسي

	التخصص	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الإستقلال-الإعتماد	علميين	0.000	0.994	89	5.11	2.582	136	-0.68	0.492	غير دال عند 0.05
	أدبيين			49	5.42	2.573				

من خلال الجدول رقم (25) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.00)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب إستخدام إختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في درجات أسلوب الإستقلال-الإعتماد على المجال الإدراكي، والتي بلغت عند الأدبيين (5.42) وعند العلميين (5.11) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما طفيفة، غير أن قيمة إختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (0.68-) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود

الفروق، ومنه تم رفض فرضية البحث الخامسة القائلة بأنه "توجد فروق بين متوسطات درجات "الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي" لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير التخصص الدراسي"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

نصت الفرضية الجزئية السادسة لهذه الدراسة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير الجنس"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (26) يوضح الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على (الدافعية للإنجاز) تبعا متغير الجنس

	الجنس	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للإنجاز	ذكور	2.250	0.136	73	93.47	19.35	136	-0.88	0.378	غير دال عند 0.05
	إناث			65	90.76	16.20				

من خلال الجدول رقم (26) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت (2.25)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب إستخدام إختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في درجات (الدافعية للإنجاز) والتي بلغت عند الذكور (93.47) وعند الإناث (90.76) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما طفيفة، غير أن قيمة إختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (0.88-) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم رفض فرضية البحث السادسة القائلة بأنه "توجد فروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير الجنس"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

نصت الفرضية الجزئية السابعة لهذه الدراسة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير التخصص الدراسي "، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (27) يوضح الفروق بين أفراد العينة في درجاتهم على الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي

	التخصص	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للإنجاز	أدبيين	1.992	0.160	89	90.87	16.88	136	-1.03	0.305	غير دال عند 0.05
	علميين			49	94.16	19.70				

من خلال الجدول رقم (27) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.99)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب إستخدام إختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في درجات (الدافعية للإنجاز) والتي بلغت عند الأدبيين (90.87) وعند العلميين (94.16) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما طفيفة، غير أن قيمة إختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (1.03−) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التب تنفي وجود الفروق، ومنه تم رفض فرضية البحث السابقة القائلة بأنه "توجد فروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى الى متغير التخصص الدراسي"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

خلاصة:

ضمّن هذا الجزء الأول من هذا الفصل، إستعراض النتائج المتعلقة بفروض الدراسة من خلال تحليل المعطيات الإحصائية، و إستخراج معاملات الإرتباط التي أكدت وجود العلاقة بين المتغيرات البحثية، و كذا الكشف بإختبار الفروق عن عدم وجود الإختلافات بين أفراد العينة في ضوء المتغيرات الوسيطة المدروسة (جنس، تخصص دراسي)، و هذا في ثمانية جداول إحصائية، سعينا من خلالها إلى تبويب إستجابات أفراد العينة، و إخضاعها إلى لغة الأرقام، ليتم في الجزء الثاني تثمين هذه المعالجة الإحصائية، و نتائجها عبر ربطها بالجانب النظري، و الدراسات السابقة.

ثانيا - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية الجزئية الأولى بأنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية، بين درجة الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي " المرتفعة، ودرجة الدافعية للإنجاز المرتفعة، لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي"، وبعد المعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات تبين أن معامل الإرتباط، بين المتغيرين بلغ قيمة مرتفعة، وموجبة ويتضح ذلك في الجدول رقم (21) حيث مثل قيمة (0,70)، مما يعني أنه كلما إرتفعت درجة الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى المتعلم، إرتفعت معها درجة دافعيته للإنجاز، وإنخفضت بالمقابل درجة الإعتماد على المجال الإدراكي. ونحاول تفسير ذلك بالأصل المعرفي للإستقلال عن المجال، والذي يحوي إستعداد الفرد للعمل، وإجراء التعديلات على المثيرات المتوفرة، في مجاله كما أشار إلى ذلك المنظر " **جيلفورد Gilford** " **(1980)**، ويحمل الإستعداد للعمل، مؤشرا على وجود الدافعية للإنجاز، ولقد أوضح "**طلعت الحامولي**" **(1997)** بأن من خصائص المستقلين إدراكيا، الميل إلى أن يكونوا منفردين، وتميزهم الثقة في قدراتهم، ويرى "**أنور الشرقاوي**" **(2003)** بأن الأفراد المستقلين مجاليا تهمهم القيم الفردية الخاصة بالعمل، من قبيل: الكفاية، والتميز، والإنجاز ويقول "**العتوم**" **(2010)** بأنهم أشخاص يحملون مستوى عالي من الطموح، وإننا نجد أن هذه الخصائص المميزة للأشخاص المستقلين تؤشر على وجود الدافعية العامة، لديهم حيث يناولنا " **محي الدين حسين (1988)** " و" **صالح محمد علي أبو جادو**" **(2000)** بأن الدافعية تتكون لدى الفرد من عوامل الطموح، والتفاني في العمل، والرغبة في التفوق، وبالتالي فإن من المصادر المشكلة للدافعية، المصادر المعرفية، بما فيها ممارسات التركيز، والتفسير، وحل المشكلات، والتوقعات التي يحملها الفرد، ويمكننا إسقاط هذه الملامح على متضمنات الدافعية للإنجاز بوجه خاص، حيث يعتبر "**Messik**" **(1975)** بأن الدافع إلى الإنجاز هو الأداء وفق معيار التفوق، أو الرغبة في النجاح،

والإستقلال، وتضيف " **نادية الشرنوبي**" **1979** بأن الدافعية للإنجاز هي تكوين إفتراضي متعدد الأبعاد، يدفع الفرد إلى المثابرة، وبذل الجهد، والتغلب على ما يصادفه من عقبات بسرعة، وإستقلال، ويذهب " **فيروف Veroff**"**(1975)** إلى أن الدافع إلى الإنجاز يكون من أجل تحقيق أهداف متعددة منها السعي إلى تحقيق الإستقلال، حيث يحمل الإستقلال مدلول عزل المثيرات عن سياقها، الذي ينبثق في أصله من بعد عزل الذات عن الآخرين، كمجال إجتماعي شخصاني مؤثر في الفرد، وهذا ما أسست له بحوث " **ويتكين Witkin**" وزملائه، حول نظرية التمايز النفسي حيث أن المستقلين أكثر، وعيا بذواتهم، ويستندون إليها كمرجعية في قراراتهم، وفي التفسيرات السببية لعوامل فشلهم أو نجاحهم، ومنه يشترك قطب "الإستقلال عن المجال الادراكي" مع "الدافعية للإنجاز في عمليات العزو الداخلي، أو الشخصي، حيث يعتبر "**Heider**" في مقاله "السببية الظاهرية" بأن من علامات الدافع إلى الإنجاز، هو إعتماد الأفراد على المراجع الشخصية الذاتية، وهذا ما يتحقق كذلك لدى الأشخاص المستقلين مجانيا لأنهم يدركون عواطفهم، ورغباتهم الخاصة، ويستخدمون قدراتهم الذاتية في الأداء كما يشترك كذلك قطب" الإستقلال عن المجال الادراكي،" مع "الدافعية إلى الانجاز" في ملمح "التوقع" حيث يؤكد كل من "**Winer**" **(1972)**، و"**Atkinson**" بأن تقدير الفرد لذاته، وتوقعه للنجاح، والقيمة التي يعطيها لنشاطه، تمثل محددات للدافعية للإنجاز، بالموازاة مع ما يتوافر لدى الأشخاص ذو النمط التحليلي، أو المستقلون عن المجال، من مواصفات إثبات الذات، ووضوح الأهداف، والإعتقاد الايجابي في قدراتهم الشخصية. **(الشرقاوي، 2003)**

– كما نعزو الإرتباط بين أسلوب الإستقلال– الإعتماد على المجال الادراكي، في قطب "الإستقلال" وبين الدافعية إلى الإنجاز، إلى ما أفرزته الدراسات التربوية، من كون أن النظام الإدراكي للمتعلم وما يتضمنه من إدراك لقدرته الذاتية، على التحكم في النشاط، أو المهمة يعد من محددات الدافعية إلى الإنجاز، كما أشار "**Tardif**" في نموذجه. **(الخيري، 2008)**، وأكد كذلك المنظر"**Viau**" بأن هناك

علاقة بين إدراك المتعلم لقدراته الذاتية، وتحكمه في الإختيار، وإدراكه لقيمة النشاط، وبين المثابرة في الأداء، وبالتالي نحن نستقرئ أن المحددات المتعلقة بالإدراك فيها ملامح "الإستقلال عن المجال الإدراكي"، ويبرز كذلك في نموذج "**Pintrich**" وجود المكونات المعرفية المتمثلة في التوقعات وإستراتيجيات التفكير، ضمن المؤشرات الدالة على إندماج المتعلم في الموقف التعليمي، وبالتالي على الدافعية للإنجاز إذا إعتبرنا بأن الإستراتيجية المعرفية في حد ذاتها هي طريقة في الإدراك. **(الشربيني 1992)**

– ونفسر هذه النتيجة كذلك بالخصائص الشخصية للمتعلم، في المرحلة الثانوية حيث نجد أن المتعلم في هذه الفترة، أكثر قدرة على تنظيم إدراكاته في مخططات معرفية، مجردة يمكنه توظيفها في التفكير والتصور الذهني، وكذا في ممارسة مهارات هامة في التعلم كالإستنتاج والتحليل، والتركيب والتقويم، ومن جهة ثانية فان نمو الوظيفة الإستقلالية يتسارع في هذه الفترة من خلال، الخروج من دائرة العلاقة مع المواضيع الوالدية إلى المواضيع الغيرية، والبحث عن صور تقمصية جديدة **(Perron 1994)** وبالتالي فان إدراك الذات مستقلة عن الوالدين، يساعد في نمو الطريقة التحليلية، في إدراك المجال ككل مادي أو علائقي، ويسمح هذا الإستقلال كما يقول " **ليكوت Luquet**" **(1966)** بالبحث عن الإبداعية، ومحاولة تحقيق النجاح الأكاديمي، وبالتالي الإستثمار في الموقف الدراسي، وهذا يدل على توليد الدافعية للإنجاز. كما نلاحظ في هذا العمر الميل إلى الإقتراب من معايير الجماعة، والرغبة في المنافسة، وتأكيد الذات من خلال إنجاز أعمال مهمة، وهذا يجمع بين خاصتي الإستقلال، والعمل في ضوء المعايير، كخاصية للدافعية للإنجاز.

كما يتطور لدى المتعلم في هذه الفترة إستخدام التعلمات الذاتية والحوار الداخلي، والنزعة إلى الإستقلال في أداء المهمات، والوعي الداخلي بقدراته والتي تدعمها حاجات تحقيق الذات، وتحصيل النجاح، والفضولية المعرفية، ونيل تقدير وإحترام الآخرين، وكلها تؤشر على الإقتران المتبادل بين

الإستقلال عن المجال الادراكي، والدافعية للإنجاز وإذا إعتبرنا أن الإستقلال في هذه المرحلة يمثل حاجة ملحة بالنسبة للمتعلم، سواء في السياق الأسري، أو السياق المدرسي، فإننا ندمجه مع الحاجة للإنجاز التي أقر المنظر" **Murray** " **1938** بأنها يمكن أن تشارك طبيعيا مع حاجات أخرى، وأنها تنطلق من رغبة الفرد في التمكن من المثيرات إجتماعية، أو فيزيقية، وإتمامه للمهمات الصعبة بسرعة، وإستقلالية في ذات الوقت.

– وتعزز هذه النتيجة المتوصل إليها دراسات كل من "**Schwartz**" **(1977)** الذي أثبت بأن الأفراد يحققون أعلى الدرجات في خاصية الإستقلالية عن المجال في مرحلة المراهقة، وهذا ما يترافق مع مرحلة التعليم الثانوي (مراهقة متوسطة)، وكذا "**موسى، ودسوقي**" **(1955)** اللذين توصلا إلى أن إتباع الأسلوب المعرفي " الإستقلال –الإعتماد على المجال الادراكي" يرتفع في قطب "الإستقلال" ويظهر أكثر في مرحلتي المراهقة والشباب. كما توصل "**عيسى عبد الله جابر**" **(1986)** في دراسته إلى وجود علاقة بين أسلوب "الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي"، وسمة "التوتر الدافعي" ضمن سمات الشخصية التي ضمنها في دراسته، مما يبرهن على ما يتسم به الأشخاص المستقلون مجاليا، من رغبة في حل المشكلات. وتحليل المواقف وإعادة تنظيمها، ونحن نعتبرها من علامات بروز الدافع عموما نحو تحصيل المعرفة، والدافع إلى الإنجاز بوجه خاص، كما نلمس بعض الملامح المعبرة عن الدافعية للإنجاز في دراسات كل من "**جميل الطهراوي**" **(1997)** الذي إعتبر أن الطلبة المتفوقين دراسيا يتمتعون بدرجة مرتفعة من الإستقلال عن المجال الإدراكي، كما بين " **رشاد عبد العزيز موسى**" بأن المتعلمين المتفوقين، يتسمون بمستوى عالي من الدافع إلى الإنجاز.

– كما نجد في دراسة " **العتيبي** " **(2008)** تأكيدا على العلاقة بين أسلوب " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " وحب الإستطلاع، إذ اعتبرنا أن حب الإستطلاع، يمثل الحاجة المعرفية إلى التعرف والاستكشاف، وهي وثيقة الصلة بالحاجة إلى الإنجاز، حيث حدد "**Hermans**" **(1970)**

سلوك التعرف ضمن مظاهر الأشخاص المُنجزين، كما برزت ملامح بعد " الإستقلال عن المجال الإدراكي " في دراسات كل من " **محمود عبد القادر** " **(1978)** الذي أثبت وجود العلاقة بين دوافع الإنجاز وسمات " الثقة في مقابل الشعور بالنقص، " و"السيطرة مقابل الخضوع "، وهي من مظاهر توظيف بعد " الإستقلال عن المجال الإدراكي "، في السياق العلائقي.

– كما إحتوت دراسات كل من " **صفاء الأعسر، إبراهيم قشقوش** " **(1983)**، و" **آمنة التركي** " **(1985)** على بعض مركبات الإستقلال عن المجال الإدراكي، حيث بينت دراسة " **صفاء الأعسر وابراهيم قشقوش** " وجود العلاقة بين دوافع الإنجاز، ووجهة الضبط، حيث تعتبر وجهة الضبط الداخلية من المفاهيم المرافقة للاستقلال الإدراكي، إذ يحتكم الفرد إلى ذاته في توجيه أهدافه، وإسناداته السببية كما أقرّت " **آمنة التركي** " بوجود الإستقلالية ضمن متغيرات الدافعية للإنجاز، التي قامت بدراستها في علاقتها بالتحصيل الدراسي. وأشار " **نبيه ابراهيم إسماعيل** " **(1986)** إلى وجود علاقة بين الدافع للإنجاز، والحاجة إلى الإستقلال الذاتي.

بينما يُحيلنا " **Otero** " **(1986)** في دراسته إلى مركب هام ضمن الإستقلال عن المجال الإدراكي يتضح في الوعي الذاتي، أو الملاحظة الذاتية للفرد لسيرورته العقلية، وهذا ما تدعمه نظرية المجال ضمن الإتجاه الجيشطلي أو علم نفس الإدراكي حيث يرى " **Liwin** " بأن المستقلين يدركون المجال بدرجة متقنة من الوعي الذاتي، بانتباههم وتركيزهم، وتفكيرهم، كما يذهب التحليليون إلى أن التمايز النفسي يتحقق بنمو الأنا، ودوره في ممارسة الرقابة النفسية التي تتطلب قدرًا من الوعي، والتركيز وهذا ما يحفز الدافعية نحو الإنجاز، خاصة في مجال التعلم، كما أكد " **عبد الرحمن بن بركة** " **(2007)** بأن هناك علاقة بين وعي الشخص بعملياته المعرفية، ودافعيته للإنجاز، حيث يتجلى هذا المكون في الأشخاص المستقلين مجاليًا، إذ يتمتعون بدرجة كبيرة من الرقابة النفسية، وتوجيه الشعور نحو ما يمارسونه من عمليات الإدراك والتفسير والتذكر، والإنتباه للمهمات التي ينشطون عليها،

بمعزل عن الظروف المحيطة، وهذا ما يُفعّلُ لديهم الدافع إلى الإنجاز، وقد تمتد هذه الخصائص إلى ممارسة المهارات الميتامعرفية، التي تتضمن وعي الشخص بتفكيره عبر التخطيط، والمراقبة والتقييم، حيث يرى المُنظر "**براون Brown** " **(1987)** بأن هذه المهارات مرتبطة بالتنظيم الذاتي، وقدرة الفرد على إجراء التعديل في المثيرات، والإستقلالية **(Brown, 1987, 65)** وكلها تبرز في توظيفات الفرد في حراكه السلوكي أثناء القيام بالأداء على المهمات، وبعد الإنجاز لهذه المهمات، مما نستدل به على فاعلية الدافع للإنجاز.

وبناءًا على ما تقدم نجد بأن الفرضية الجزئية الأولى، التي صيغت كإجابة محتملة للتساؤل الفرعي الأول محققة.

2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جاء نص الفرضية الجزئية الثانية كما يلي: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي المتوسطة، ودرجة الدافعية للإنجاز المتوسطة لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي، واتضح بعد التحليل الإحصائي للبيانات الناتجة عن إستجابات أفراد العينة، على الإختبارات المعدّة لقياس هذين المتغيرين، أن هناك معامل إرتباط ضعيف وسالب بلغ (0,31 –) وبالتالي يقترن المستوى المتوسط من الإستقلال على المجال الإدراكي، في مقابل المستوى المرتفع من الإعتماد على المجال الإدراكي، بمستوى متوسط كذلك من الدافعية للإنجاز، ويتبين ذلك في الجدول رقم (22).

وتسوقنا هذه النتيجة إلى جوهر القطبية الثنائية التي تتسم بها الأساليب المعرفية، والتي تعنى تفضيلات الأشخاص لطرق تعاملهم مع ما هو موجود في مجالهم السلوكي، دون أن يكون أحد القطبين بالضرورة سالبًا والآخر موجبًا، ودون أن يتوزع الأفراد بينهما، على محك النسبة المطلقة بمعنى مستقل 100 % أو معتمد 100 %، وإنما على محك التمايزات بينهم في أفضلية قطب، على آخر كما

أشار "**الزيان** " (**1995**)، وبالتالي يمكن للمعتمدين مجاليًا الإستفادة من تنظيم المجال، بما فيه من مكونات كما يقول " **Witkin** " وكذلك تساعدهم سمات الإجتماعية، وحب الإختلاط بالآخرين، والرغبة في نيل الإحترام من الآخرين، على النجاح في مهمات التعلم إذا إعتبرنا أن من أهم آليات التحصيل الدراسي هو المشاركة، والإندماج مع المجموعة. ويذهب " **الشرقاوي** " (**2003**) إلى أن المعتمدين يُظهرون إستعدادا للمشاركة ويتمتعون على المستوى المعرفي، بذاكرة بصرية وسمعية جيدة، وأكثر قدرة على الإنتباه إلى مؤشرات السياق من المستقلين، وهذا ما قد يُفعّل لديهم – ولو بدرجة متوسطة – الإستثارة نحو المواضيع، وإستغلال الطاقة الفردية للعمل، خاصة في المواقف الإجتماعية والمهمات الإنسانية، حيث أشار " **Justice** " و" **Green** " (**1970**) إلى أن أصحاب الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي يفضلون العمل، وهم قريبون ماديا وحسيا من الآخرين، هذا يجعلنا نعتبر أن مستوى الدافعية الإجتماعية لديهم أعلى من مستوى الدافعية الفردية.

كما أكد " **محي الدين توق** " (**2002**) أن المستوى المتوسط من الدافعية، هو أفضل المستويات مقارنة بالمستوى المرتفع الذي يعيق الأداء والمستوى المنخفض، الذي يُشكل الرتابة، والملل ولكن في ضوء الفروق الفردية.

واعتبر " **Huitt** " (**2001**) أن خبرات التفاعل الإجتماعية، وما يحدث ضمن الديناميكية الجماعية من تبادلات فكرية وعاطفية، هي من مصادر الدافعية، ونجد أن هذا يتحقق لدى الأشخاص المعتمدين مجاليا أكثر من المستقلين، وتعزز نظرية التعلم الإجتماعي لـــ " **Bandura** " الإعتماد على ما تصدره النماذج السلوكية المُشبعة في بعث السلوك نحو الإنجاز، ويذهب" **Bandura** " في نظريته حول التعلم بالنمذجة إلى أن الدافعية تتشكل من التفاعلية، بين ذات الشخص المُلاحظ، وبين التعزيزات الإجتماعية البديلة التي تقدم للنماذج الموجودة في المجال السلوكي للفرد، إنطلاقا من مبدأ الحتمية التفاعلية (ذات + بيئة إجتماعية) (**تعونيات**، **2009**) مما يجعلنا نعتبر بأن الإعتمادية على المجال

قد تحقق نجاحًا ولو بدرجة متوسطة في الإنجازات الدراسية، خاصة في المواقف التي تتطلب مطابقة البيئة النفسية مع البيئة الخارجية التي تحصل عبر الإدراك الكلي للمواضيع، لإستخلاص المعنى، وهذا ما يُحفز المتعلم إلى البحث عن المثيرات في سياقها كما ثمّنت ذلك مدرسة " **الجيشطلت** " (**عبد الغفار، 1998**) وبالتالي يمكن الإشارة إلى أن الخبرة القائمة على التجميع، والتي يُشكلها الفرد من وضع الأجزاء في الكل تكون أكثر فاعلية من الخبرة القائمة، على الإحساسات الفردية التي تفصل الأجزاء، عن أرضيتها وهذا يتم توظيفه بإتباع الإعتماد على المجال الإدراكي.

يمكننا كذلك أن نستقرئ بأن الإندماج المعرفي، الذي يمثل أحد أهم مؤشرات الدافعية للإنجاز داخل السياق المدرسي، ينبع من المشاركة التي يظهرها المتعلم في السيرورة التحصيلية، وهذا يدل على التوجه نحو الإعتمادية على المجال، وأثر المرجعية الخارجية في إدراك القدرة الذاتية، حيث ثمّن المُنظر " **فيو Vieu** " هذه الفكرة في نموذجه المفسر لمحددات الدافعية إلى الإنجاز لدى المتعلمين **(معتوق، 2014)**، ويعتبر كذلك المُنظر "**آمس Ames** " في نموذجه التفسيري لمحددات الدافعية إلى الإنجاز بأن التلاميذ المعتمدين مجاليا، تصدر دافعيتهم إلى الإنجاز من توجههم الخارجي، وإحساسهم بتقبل الآخرين لهم، وتقديراتهم لإنجازاتهم، سواء كانوا معلمين أو أولياء. **(زايد، 2003)**

وبالتالي فإننا نتجه إلى تبني فكرة التفاعل النسبي بين مستوى الإعتماد على المجال الإدراكي المرتفع مقارنة بمستوى الإستقلال عن المجال الإدراكي المتوسط، وبين الدافعية للإنجاز المتوسطة، وهذا في ضوء الإختلافات الشخصية بين المتعلمين، وهذا يأخذنا إلى التفكير في العوامل المتحكمة في بروز السلوك الإنجازي، وكذا في إتباع الإعتمادية على المجال الإدراكي، في مقابل الإستقلالية عن المجال لدى المتعلم في المرحلة الثانوية، حيث يمكن أن تدعم أساليب المعاملة الوالدية، القائمة على السلطة والعقاب وقمع المبادرات الفردية والتغذية الرجعية السالبة، القائمة على الإقناع اللفظي والجسدي بتحقير الذات، وإهمال ما يصدر عن المتعلم من أداء، إقترابه من قطب الإعتماد على المجال

الإدراكي، وتأسيس وجهة ضبط خارجية، والتأثر بالسلطة الجمعية في مقابل الإستقلال الشخصي، كما أن حاجات من قبيل تحصيل الشعبية، والإعتراف من الآخرين، والتعاون، والتعاطف قد تسيطر على حاجات الإستقلال وإبراز الكفاءة الذاتية (**الزراد، 2004**) في هذه الفترة العمرية لدى بعض المتعلمين.

وبالرجوع إلى المقاربة التحليلية، قد تضعف الكمونات النزوية الإستثمار في الدراسة لدى بعض المتعلمين وتحفز في المقابل الإستثمار العلائقي، من خلال التوجه إلى جماعة النظائر " أنا مثلي ". (**Freud, 1987**) وبالتالي الدافعية إلى الصداقة والإنتماء والولاء الجمعي، تطغى على الدافعية للإنجاز الدراسي، وعلى الإستقلال الشخصي، وتغذي إتباع الإعتمادية على المجال في التعامل، مع المعطيات وتفسير الأحداث والمواقف.

كما نفسر هذه النتيجة من منظور ثقافي، حيث أن مجتمعنا الجزائري يُشجع قيم الإنتساب إلى الجماعة (بداية من الأسرة) على الإستقلال الشخصي، والإنجاز الشخصي من مراحل مُبكرة حتى من خلال ترسيخ قيم الطاعة والخضوع في الأمثال، والقصص الشعبي، مما يفعّل الإعتماد على المجال بمؤشراته كالطريقة الشمولية في التفكير، والضبط الخارجي في التفسير السببي، لسلوك النجاح أو الفشل.

نحاول كذلك تفسير هذه النتيجة من زاوية كون الإعتماد على المجال الإدراكي، طريقة مفضّلة من قبل الشخص في تجهيز المعلومات وفي التوظيف العاطفي والإجتماعي، وليس طريقة خاطئة كما تنص عليه الأصول النظرية لهذا التضمين المعرفي، وبالتالي يبرز في الإتجاهات النظرية المفسرة للتعلم أن بعض المتعلمين يُفضل البواعث الخارجية، والمعززات التي يقدمها الآخرون، ويتحفز بها، وتتغذى لديه الدافعية للإنجاز مقارنة بالتعزيز الداخلي، وقد أقرّت مدرسة الإشراط هذه الفكرة في أعمال، رواد علم النفس ذوي التوجه السلوكي " **Skinner – Thorncliek – Pavlov** " اللذين أثبتوا

فاعلية المعززات الخارجية في تشكيل الإستجابات المرغوبة، وإستثارة دافعية المتعلم لتكرارها مستقبلا (**جابر، 1994**) (**الكندري، 1995**) وهذا يترجم مضمون الإعتماد على المجال الإدراكي، إذ يعتبر الفرد ذاته مندمجة في ذوات الآخرين، ويتأثر بهم مقارنة بالفرد المستقل، الذي يملك القدرة على فصل ذاته عن المجموعة.

تحيلنا هذه النتيجة كذلك إلى ما جاء في بعض الأدبيات السابقة، من توظيف لبعض المفاهيم المُرافقة للإعتمادية على المجال، والتي يمكننا أن نلمسها في دراسات كل من " **عيسى عبد الله جابر** " (**1986**) الذي أشار إلى سمة الإجتماعية، ودورها في التنبؤ بأسلوب الإعتماد على المجال الإدراكي، و" **عبد الهادي محمد** " (**1999**) الذي أوضح أن التعلمات الأدبية، والإنسانية تجذب الأشخاص المعتمدين على المجال، وهذا يتفق مع سماتهم التي حددها المُنظرون، والتي يبرز ضمنها الرغبة في الإلتصاق بالآخرين، والإنجاز ضمن المجموعات، والحساسية الزائدة، واستغلال المدلولات الإجتماعية والمشاركة الوجدانية (**الخولي، 2002**)

وأثبتت " **لبنى سيد نظمي الهواري** " (**2006**) في دراستها بأن الطالبات المراهقات المعتمدات على المجال الإدراكي، حصّلن نتائج أفضل في بعد " الأصالة " ضمن مهارات التفكير الابتكاري، من الطالبات المستقلات مجاليا، ونعزو هذه النتيجة إلى ما يتسم به المعتمدون، من إنتاج الإستجابات في ضوء المقارنة مع الآخرين، وهذا ما يتفق مع مهارة " الأصالة " التي تشير إلى إنتاج استجابات غير شائعة لدى مجموع الأفراد، ومنه فإن المنتوجات الإبتكارية تلمّح إلى الدافعية للإنجاز، من منطلق رغبة الفرد في التفرد والتميز بأفكاره عن الآخرين.

وتأسيسًا لما جاء في السياقات التنظيرية لدافعية الإنجاز فإن " **Murray** " (**1938**) اعتبر أن الحاجة إلى الإنجاز تحرك الإنسان إلى ممارسة النشاط بناءًا على إستثارة داخلية أو خارجية، كما يمكن أن تتفرع هذه الحاجة عن حاجات أخرى مكبوتة للإعتراف والتقدير (**بني يونس**، 2007) وبالتالي

نجد أن المتعلم قد يكون معتمدًا مجاليا، ويبرز لديه مستوى متوسط من الإنجاز كمحاولة منه لتعويض عن مشاعر نقص، أو حرمان، من جهة وكذلك كشكل من أشكال التسامي، عن الرغبات النزوية غير المقبولة من جهة ثانية، وهذا بتوظيف لاشعوري تؤكده كذلك المقاربة التحليلية.

وبناءًا على ما تقدم نعتبر بأن الفرضية الجزئية الثانية، التي صيغت كإجابة محتملة عن التساؤل الفرعي الثاني محققة.

3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة لهذه الدراسة على أنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي المنخفضة، ودرجة الدافعية للإنجاز المنخفضة، لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي، وبعد القراءة الإحصائية للمعطيات المتوصل إليها، عبر تطبيق أدوات الدراسة، ثبُت بأن الدرجة المنخفضة من الإستقلال الإدراكي لدى المتعلم، ترتبط بالدرجة المنخفضة من دافعيته للإنجاز، وفي المقابل ترتفع درجة الإعتماد على المجال الإدراكي، فقد بلغ معامل الإرتباط (0,39) وهي قيمة موجبة كما يتبين في الجدول الإحصائي رقم (23).

ونحن نعزو هذه النتيجة إلى خصائص المتعلم، التي تتفاعل بدورها مع ظروف السياق الأسري، والمدرسي، حيث تشير الأصول النظرية لكل من الأسلوب المعرفي "الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي" و "دافعية الإنجاز" إلى أن الإستقلالية والإعتمادية على المجال، وكذا النشاط الإنجازي تتأثر بعمليات التطبيع الإجتماعي، من خلال الخلفية الأسرية أولا، بإعتبار الأسرة كما يقول عالم الإجتماع "**كونت Conte** " أساس تكوين المجتمعات، حيث تؤكد التناولات النظرية والبحوث التطبيقية، أن المستوى الإقتصادي والإجتماعي، وكذا عوامل عدم الإستقرار، والتفكك العائلي، وسوء التوافق الزواجي التي تغذيها مشاكل ضعف الدخل، وضيق المسكن، وعدد الأولاد، كلها تقود إلى حرمان الأبناء من الإشباعات البيولوجية، والعاطفية، والمعرفية، لكن أبرز متغير هو أساليب التربية

المعتمدة من قبل الوالدين، حيث أن الإهمال واللامبالاة والحماية المفرطة من جهة، وكذا التركيبية الأسرية التسلطية التقليدية المتسمة بعدم التسامح، والإستجابة بالغضب والعنف، والضرب من جهة ثانية، بالإضافة إلى التقويمات الوالدية السلبية، وضعف الإتصالات الأسرية بأشكالها المختلفة (زوج، زوجة، أب، أم، ابن، ابنة، أخ، أخت) كلها تؤدي إلى عدم الاتزان النفسي، ضعف الثقة في الذات، والخوف الدائم من العقاب، وتعزز مفاهيم وصور ذات سلبية، ونقص الشعور بالمسؤولية الفردية، حيث يؤكد "**ماكليلاند Macclelland**" **(1953)** بقوة في بحوثه على العلاقة بين الرعاية الوالدية، وإنخفاض الدافعية للإنجاز، وعلى إرتقاء الإعتمادية مبكرا عند الطفل، ومنه تعمل هذه الأساليب على تنمية الحذر، لدى الأبناء، وتنقص مبادراتهم الشخصية، وتقودهم إلى ترسيخ فكرة الخطأ في أذهانهم، والبحث دائما عن إرضاء الآخر. **(ميموني، 2011)**.

كما تعزز الممارسات الوالدية الخاطئة، والتي تتوقف فقط عند الإشباع البيولوجي، وتهمل المطالب الوجدانية، والتربوية بروز ملامح الإعتمادية لدى الأبناء، مثل تبنى الضبط الخارجي، والاعتقاد في الحظ والصدفة، في تفسيرهم خبرات النجاح والفشل، أكثر من تبني الضبط الداخلي، والاعتقاد في قدراتهم النفسية والعقلية، كما تضعف الإستعدادات لديهم، نحو التفرد مقابل الإستعدادات نحو المسايرة الإجتماعية. **(دويدار، 1991)**

– يعتبر السيكولوجيون الإجتماعيون بأن الفرد لا ينجز في فراغ، بل ضمن جماعة مرجعية تصقله بمعتقداتها، **(نجم، 2000)** وبالتالي فإن حدوث التعلم الإجتماعي الإيجابي، يؤدي إلى تشكيل الإستعدادات التي تؤدي بدورها إلى السلوك الدافعي، وعندما نستند إلى المقاربة التحليلية، نجد أن نمو وظائف الأنا والتوجه نحو التمايز النفسي. يعتمد على آليات التقليد، والتقمص، والمعارضة، وقدرة الطفل على تقييم ذاته، وهذا ما تؤكده بحوث "**Witkin**" حول نمو الإستقلال عن المجال الادراكي الذي

يتأثر بوضوح مفاهيم الذات، وصورة الجسد بمعزل عن المواضيع الخارجية، وهذا يتحقق في ضوء علاقات مشبعة ومحفزة، وفي حضور نموذج الأم، ونموذج الأب الطيب والإيجابي.

– كما أشار إلى ذلك (**الفرماوي، 1994)** و **(أبو حطب، 1990)**، غير أن هذا الطرح يجب أن يتموضع في دائرة الفروق الفردية، حيث يمكن للأسلوب التربوي الصارم مساعدة الأبناء في تحديد أهدافهم، ويمكن كما قال "**ماكيلاند Maclelland**" للطفل الذي يشعر بنبذ أبيه، أن يميل إلى زيادة الإنجاز لإظهار قدراته عن طريق التحدي.

وتساند دراسة كل من "**صفاء الأعسر، وإبراهيم قشقوش**" **(1983)** العلاقة بين المتغيرات الإجتماعية المتمثلة في المعاملة الوالدية، والتوافق الأسري، وبين الدافعية إلى الإنجاز، كما أشارت دراسة " **كاسيدي ولين Cassidy Et Lynn**" **(1991)** إلى أن الخلفية الأسرية، تؤثر في الدافعية إلى الإنجاز بنسبة (34)، وأن المستوى الإقتصادي والإجتماعي يؤثر بنسبة (29).

وبالرجوع إلى خصائص المتعلم في هذه المرحلة، نجد أن التحول نحو جماعة النظائر يمكن أن يهيكل لديه نسق قيمي يقوده إلى تمثلات فكرية خاطئة، تعززها النماذج السيئة، وبالتالي الإمتثال إلى سلطة المجموعة، يدفع ببعض المتعلمين في ظل هشاشة الأنا إلى المرور إلى معابر بعيدة عن الإستثمار المدرسي كالهروب، والإدمان على المخدرات، والسلوكيات العدوانية، والإنحرافات، والجنوح **(دعيس، 2000) وغانم (2005)**.

كما قد تكون الدافعية إلى الإنجاز المنخفضة، بمثابة إستجابة كف نتيجة التوترات الأسرية، وسوء التكيف المدرسي، ومشكلات إنفعالية مصاحبة كالخجل والرسوب أو الفشل وبالتالي تصبح دفاعا من قبل المتعلم ضد جروحه النرجسية.

– وفي خضم تفسيرنا لهذه النتيجة، لا يمكننا إغفال متضمنات السياق المدرسي، حيث أن نمطية التدريس التي تظهر في إستخدام طرق تدريسية، لا تشجع المبادرات الذاتية، وتعزز في المقابل

الدراسة من أجل إرضاء المعلم والأولياء، دون إشباع للفضول المعرفي، تنمي الإعتماد لدى المتعلم، فقد برز في دراسة **الكيلاني (2005)** أن المستقلين تأثروا بالنموذج التدريسي لـــ "**أوزبل Ausbel** " مقارنة بالمعتمدين، في مقاربة تجريبية مما يدعونا إلى إستنباط دور الطرق التدريسية المرتكزة على دور المعلم، وسلطته الفكرية في تغذية الإعتمادية، وخفض الإستقلالية لدى المتعلمين.

- كما أن السياق الفيزيقي للغرفة الصفية، والسياق العلائقي الإجتماعي (علاقة معلم- متعلم) تؤثران على توظيف أو عدم توظيف المعرفة، من قبل المتعلم، إذ تذهب البحوث إلى أن أساليب إدارة الصف الدكتاتورية، من قبل المعلم، والتفاعلات الحذرة، و التهديد بالعقاب البدني، وإهمال توظيف التغذية الرجعية، وقلة إستخدام الوسائل، من شأنها خفض الدافعية إلى الإنجاز لدى المتعلم، رغم أن من أهداف التعليم الثانوي، هو تشجيع المبادرات الفردية، وتكوين الإتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين، إلا أن تحقيقها تعترضه معوقات مادية، وبشرية.

- لقد أشار **سالم (2009)** إلى أن إنخفاض الدافعية يتأثر بوجود مستوى مرتفع، من الإعتمادية والتبعية في إنجاز المهمات الدراسية، كما أثبتت دراسات كل من "**Mizota**" **(1985)**، و"**سهل فريدة**" **(2008)**، و "**عبد العزيز خميس**" **(2010)** أن إنخفاض الدافعية إلى الإنجاز، يرتبط بمفاهيم الذات المنخفضة، وكذا بمستوى تقدير الذات المنخفض، وكلها ملامح للتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي، حيث بين "**Witkin**" في بحوثه حول التمايز النفسي أن الأشخاص المعتمدين، يركزون على ما هو موجود خارج ذواتهم، ويقاومون ما يصدر عن دواخلهم، ويدركون بدرجة منخفضة ذواتهم، لقد ربط "**جميل الطهراوي**" **(1997)** في دراسته بين التأخر الأكاديمي، والإعتمادية على المجال الادراكي، ويمكننا الإستدلال على التأخر الدراسي من مؤشر إنخفاض الدافعية للإنجاز، في المدرسة، ويمكننا الإستدلال على الإعتمادية كمؤشر عقلي يبرز في تشوش عملية الادراك، لدى المتعلمين المتأخرين دراسيا، وعدم قدرتهم على التركيز في تضمينات السياق.

ويناولنا "**سالم**" **(2009)** بعض المواصفات للمتعلمين منخفضي الدافعية للإنجاز، بحيث نستقرئ فيها معالم الإعتماد على المجال الادراكي وهي:

– تقبلهم المعلومات الجاهزة المقدمة، من طرف الأستاذ، وإعتمادهم، على الحفظ، كذلك تفضيلهم الأساتذة الذين يوجهونهم، ويحددون لهم خطوات العمل، وتركيزهم على النجاح في الإمتحانات، وإهتمامهم بتقديرات الأساتذة، ورغبتهم في الدراسة، من أجل الحصول على الشهادة.

ومن هذا الطرح نستنتج الإقتران بين إنخفاض الدافعية إلى الإنجاز، وإرتفاع الإعتماد على المجال الإدراكي، وبالتالي إنخفاض قطب الإستقلالية. لذا نعتبر بأن الفرضية الجزئية الثالثة والتي تمت صياغتها كإجابة محتملة عن التساؤل الجزئي الثالث محققة.

4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

جاء نص الفرضية الجزئية الرابعة كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات " الإستقلال – الإعتماد على المجال الادراكي،" لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس، ومن خلال المعالجة الإحصائية للمعلومات المتحصل عليها، من إستجابات أفراد العينة على مقياس "الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية" **لأنور الشرقاوي**. تبين أن قيمة إختبار الفروق بلغت (1,10) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما يبرز الجدول رقم (24)، ومنه فلا توجد إختلافات بين المتعلمين الذكور، والإناث في درجات الإستقلال، أو درجات الإعتماد على المجال الادراكي.

نحاول تفسير هذا التقارب بين الذكور، والإناث الممثلين لأفراد عينة الدراسة، في درجات الإستقلالية ودرجات الإعتمادية، ضمن هذا الأسلوب المعرفي، بالإحتكام إلى خصائص عملية الإدراك التي هي جوهر هذا الأسلوب المعرفي، والتي تعرف لدى المتعلم في هذه المرحلة البيداغوجية تطورا من حيث فعالية الوظيفة الرمزية، والإستحواذ الذهني الشعوري على المثيرات، والتجريدية مقابل الخبرة الحسية، مقارنة بمراحل سابقة، وبالتالي تخضع معالجة المعلومات إلى نفس السيرورة العقلية،

لدى الجنسيين معا خارج أثر الميول والإهتمامات، ودرجة الذكاء، حيث نجد أن الذكور، والإناث يمارسون عمليات تحويل المثيرات، والتخزين الذاكري، وتكوين الأنماط البصرية، والسمعية، وتبرز لديهم مهارات التفكير المعرفية من إستنتاج وتحليل وتركيب، ومقارنة، ومحاكمة، حيث يقر منظر النمو المعرفي "**Piaget**"، بأن تغيرات متسارعة تحصل في عملية الإدراك لدى جميع المراهقين نحو الإستقلالية عن المثيرات، مما يجعلهم يشعرون بالحماس، لأن علاقاتهم بالمحيط الفيزيقي تتغير، وروابطهم الإجتماعية تتغير كذلك **(Flavell. 1963. 42)**، ويتحرر المتعلم في هذه المرحلة من حدود الواقع الملموس إلى إدراك النظريات والمبادئ، ويتم إستنباط المخططات السابقة المرتكزة، على الفعل، والحواس إلى فكر منطقي، ولغوي، وتصورات ذهنية.

كما نستند كذلك إلى التحولات العاطفية، التي يعرفها المراهقون في هذه المرحلة، المرافقة للتعليم الثانوي، حيث نجد تشكل الميول إلى إقامة العلاقات الثنائية، ذات الطابع النرجسي لدى كلا الجنسين (ذكور واناث)، وهذا بحثا عن "الأنا المشابه" أو "الأنا المثلي" (بنت– بنت) (ولد– ولد) بعيدا عن " مثال الأنا" رمز السلطة، الذي تجسده النماذج الوالدية، وكذا نموذج المعلم، هذا بالمعطى التحليلي الدينامي، أما بالمعطى المعرفي، فتمثل هذه التوظيفات في هذه المرحلة خروجا عن التفكير المتمركز حول الذات، أو الأنوية إلى التفكير الإجتماعي، مما يفسر درجة من الإعتمادية على المجال الإدراكي، حيث تصبح "الجماعة" في هذه السن، بمثابة الغلاف الحامي، والحاوي في ذات الوقت، وترقى في تمثلات المتعلم، إلى مستوى المرجع الذي يتنباه في تحديد أهدافه، وإتخاذ قراراته.

إن ما يمكن أن نفسر به كذلك هذه النتيجة، يعود إلى الحاجات المشتركة بين الجنسيين، في هذه المرحلة والتي تتوزع على ملامح قطبي هذا الأسلوب المعرفي، حيث تتضح الإستقلالية عن المجال الإدراكي في حاجات تأكيد الذات، والتحصيل الدراسي، وإبراز الكفاءة، بينما نلمس الإعتمادية في

حاجات الإندماج الإجتماعي، والإنتماء، والمنافسة، والتعاطف ويذكر "**Erikson**" بأن الهوية الذاتية تتحقق في شروط الإنتماء إلى المجموعة، وكذلك التفاعلات العائلية. **(ملحم، 2004)**.

وبالتالي تثير هذه النتيجة كذلك فكرة المضمون الإجتماعي، بما يحمله من نظم تربوية يتلقاها الذكور والإناث، حيث نجد أن أساليب المعاملة الوالدية في كثير من الأحيان، تكون نفسها للذكر، والانثى في ظل عوامل المستوى الإقتصادي، والإجتماعي، وطبيعة المسكن، وعدد الأولاد، وجهل الأولياء، بخصائص أبنائهم في مثل هذه السن " المراهقة المتوسطة "، وبالتالي تتنوع التنشئة الإجتماعية بين الطرق التسلطية، والمتسامحة، وبين الإهمال، والحماية المفرطة، وغالبا ما يكون الأسلوب التربوي، متأرجحا بين التسامح والقسوة، وبإسقاط على خصائص مجتمعنا ترى الباحثة "**وحيدة سعدي**" بأن هناك معطيات جديدة تعرفها الأسرة الجزائرية في ضوء التمدن، أصبحت معها أولوية الحصول على الإستقلال الشخصي (أسرة نووية) تطغى على السلطة الجمعية (أسرة ممتدة) **(مجلة الحكمة، 62،2013)**، وبالتالي بدأت تتلاشى التوجهات الوالدية التي تفضل الذكور على الإناث، وأصبحت الفرص متاحة للجنسين لإبراز قدراتهم.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، نجد دعما لهذه النتيجة في دراسات كل من "**سامي محمد أبو بية**" **(1983)** الذي أكد عدم وجود تأثير لعامل الجنس، على متغير الأسلوب المعرفي "الإستقلال-الإعتماد على المجال الادراكي"، وكذا "**عبد العال محمد**" **(1987)** ودراسة "**الشربيني زكريا**" **(1992)** الذي توصل إلى أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس، وهذا الأسلوب المعرفي، كذلك دراسة "**عرايس محمد**" **(2001)**، و "**سمية بن لمبارك**" **(2014)**، في حين أثبتت نتائج دراسات كل من "**عيسى عبد الله جابر**" **(1986)** و "**موسى ناصر محمد دسوقي**" **(1995)**، وكذلك "**عبد الهادي محمد**" **(1999)**، وجود الفروق بين الجنسين، في قطبي هذا الأسلوب المعرفي، حيث تميل الإناث إلى قطب الإعتماد على المجال الإدراكي، في حين يميل الذكور إلى قطب الإستقلال عن المجال الإدراكي، وهذا ما يتفق مع

الخصائص الشخصية لكل من الذكر والانثى، حيث أن الحاجة إلى الإنتماء، والتقيل الإجتماعي، ومسايرة المعايير الإجتماعية السائدة، ورعاية الآخرين، وخدمتهم تبرز لدى البنت، أكثر في حين أن السيطرة، والتنافس والإستقلال عن المعايير السائدة، تبرز عند الولد أكثر.

نعتقد بأن الإختلاف الحاصل بين هذه النتيجة، ونتائج الدراسات التي أثبتت وجود الفروق بين الجنسين في هذا الاسلوب المعرفي، مرده خصائص عينات البحث، وخصائص بيئة الدراسة، ومنه فإن الفرضية الجزئية الرابعة التي صيغت كإجابة محتملة للتساؤل الفرعي الرابع غير محققة.

5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي" لدى متعلمي السنة أولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات المتوصل إليها، عبر تطبيق إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية "**لأنور الشرقاوي**" المعد لقياس هذا الأسلوب المعرفي، اتضح بأن قيمة إختبار الفروق بلغت (0,68-) وهي غير دالة احصائيا، كما يبين الجدول رقم (25)، ومنه فإن هناك تقاربا في درجات الإستقلال عن المجال الادراكي، ودرجات الإعتماد على المجال الإدراكي لدى المتعلمين، في التخصصات الأدبية، وكذا في التخصصات العلمية من أفراد عينة الدراسة.

ويمكننا عزو هذه النتيجة إلى الخصائص الدراسية، للمتعلم في هذه المرحلة البيداغوجية، حيث تبرز لديه القدرة على ممارسة الإستراتيجيات المعرفية المختلفة، والإعتماد على المنطقية في التعلم (**عبد الواحد، 2011**) أكثر من مراحل تعليمية سابقة، لأنها ترافق الخصائص الفكرية لمرحلة المراهقة (المتوسطة). وبالتالي فإن الأسلوب الإدراكي في هذه السن، يصبح بمثابة ضابط معرفي **Control Cognitive** ينظم به المتعلم تصوراته للمواضيع، ويحميه من التناقض المعرفي، حيث تعد هذه الحماية في حد ذاتها حاجة معرفية ملحة لتحقيق التكيفية بين الحدث النفسي، والوقائع الخارجية، ونجد

أن هذا ما يسعى إليه المتعلم على مستوى معالجته للمعلومات بغض النظر عن تخصصه الأكاديمي. ورغم أن دراسات كل من "**Schwartz**" **(1977)** و "**الشرقاوي**" **(1985)** قد أكدت في نتائجها بأن مرحلة المراهقة هي العمر الذي يحقق فيه الفرد أعلى درجات الإستقلال عن المجال الإدراكي، فإنه يمكن أن يكون كذلك ميل عام للإعتماد على المجال الادراكي، حيث بينت دراسة "**موسى ناصر، محمد دسوقي**" **(1955)**، أن اتباع الأسلوب المعرفي بقطبيه يبرز في المراهقة والشباب. وننطلق كذلك من تعريف الأسلوب المعرفي عموما على أنه الطريقة المفضلة لدى الفرد، في تنظيمه للمعلومات الواردة إليه، لنلحظ عدة تفضيلات معرفية مرتبطة بهذا الأسلوب المعرفي، وبخصائص الإدراك في هذه المرحلة البيداغوجية، يمكن أن تظهر لدى المتعلم سواء كان علميا أو أدبيا، فقد أشار **(Heath) (1964)** إلى أربعة أنماط تفضيلية وهي: نمط الإسترجاع الذي يرتبط بالمخزون الذاكري، وهذا يبرز لدى المعتمدين مجاليا، لأن قدراتهم الذاكرية البصرية، والسمعية أعلى من المستقلين، والنمط الناقد الذي يتضمن إصدار أحكام تقويمية على المعلومات، وهذا يبرز لدى المستقلين مجاليا أكثر من المعتمدين، لأنهم يستخرجون الأخطاء بناءا على قدراتهم التحليلية للمجال. وكذا نمط المبادئ الذي يعتمد على قبول القوانين والقواعد التي تحوي المعلومات، وهذا يبرز لدى المتعلم المعتمد مجاليا، لأنه يفضل المجال منظما ومرتبا وواضحا كما هو، ولا يجري تعديلات عليه، أما نمط التطبيقات فيهتم بالدور، والقيمة التي تحملها المعلومات، وهذا ينطبق مع الإستقلال عن المجال الإدراكي، لأن المتعلم هنا يكون عمليًا أكثر، وبالتالي يتقارب المتعلمون في ميولاتهم الإعتمادية، و ميولاتهم الإستقلالية عن المجال الادراكي، بحكم طبيعة المعالجة المعرفية في هذه المرحلة.

كما نفسر هذه النتيجة كذلك من منظور أن إختلاف التخصص الأكاديمي للمتعلمين (علميين/ أدبيين) لا يكون بمعزل عن تشاركهم، في بعض الخصائص، والحاجات إذ تشير المنطلقات النظرية في سيكولوجية النمو، إلى الحاجات التي تسود لدى المتعلم في هذه المرحلة (مراهقة متوسطة) وهي

حاجات نفسية، من قبيل تحقيق الذات وإظهار الفعالية والكفاءة الذاتية، والشعور بالأمن، والإستقلال عن المجال، خاصة السياق الأسري، وحاجات إجتماعية تبرز في تحقيق المكانة، والحصول على التقدير الإجتماعي من الأولياء والمعلمين، وجماعة النظائر، بالإضافة إلى الحاجة إلى تحصيل الخبرات، والنجاح الدراسي. خاصة إذا ما تم توجيههم إلى التخصصات العلمية، والأدبية وفق رغباتهم الشخصية.

ويمكننا أن نسترشد في تفسير هذه النتيجة، كذلك بخبرات التنشئة الإجتماعية، حيث يعيش هؤلاء المتعلمون ضمن السياق الثقافي نفسه، الذي يتأرجح بين قيم الإستقلال، وقيم المسايرة الإجتماعية، ويتم تطبيعهم إجتماعيا بنفس أساليب الرعاية من تحفيز، وعقاب، وإهمال، وحماية مفرطة، وكذلك ما تنقله لهم اللغة، سواء كانت لفظية، أو اشارية من معاني إجتماعية تسهم في تشكيل إدراكاتهم، إذ يذهب كل من " **سيدر وويتكين Seder Et Witkin**" **(1969)** إلى التأكيد على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وكون الأبناء مستقلين أو معتمدين عبر إلغاء الخبرة الذاتية، وبالتالي تخفيض الإستقلالية عن المجال، أو التدريب على الاستعانة بالنماذج الخارجية الجاهزة، وبالتالي تشجيع الإعتماد على المجال الادراكي **(شلبي، 2001)**.

ونضيف كذلك بأن المتعلمين في هذه المرحلة، يشتركون في المعطيات المدرسية، من حيث تطبيق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، في التعليم الثانوي **(عادل، 2003)** وبالتالي يخضعون إلى معايير موحدة في التأطير، والتقويم لتحقيق أهداف المنظومة التعليمية، ويدرسون في نفس الشروط التربوية (حجم الغرف الصفية، وطبيعة التجهيزات)، إضافة إلى إعتماد المعلمين نفس الطرق التدريسية، والاساليب التفاعلية، وحتى النظرة الإجتماعية، التي كانت نوعا ما تقلل من شأن وقيمة التخصصات الأدبية، بدأت تتضاءل، نضيف كذلك أن صعوبة المناهج والمقررات الدراسية في هذا الطور التعليمي، ملمح مشترك بين جميع التخصصات.

إن هذه المنطلقات السابقة الذكر تساعد في فهم التقارب بين المتعلمين، عينة الدراسة في درجات "الإستقلال والإعتماد على المجال الادراكي"، وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الأدبيات السابقة، حيث نجد أن "**Witkin**" **(1976)** في دراسته حول التمايزات المهنية والعلمية، توصل إلى أن المستقلين يميلون إلى التخصصات الرياضية والفنية والعلمية، بينما يميل المعتمدون إلى مجالات التعليم، والتمريض، والتخصصات الإنسانية، والإجتماعية، وتوصلت دراسة "**سيونSuen**" **(1955)** إلى أن هناك تأثيرا لهذا الأسلوب المعرفي، على أداء الطلبة على الإختبارات التقويمية، حيث كان مستوى أداء المعتمدين على المجال الادراكي، في الإختبارات الموضوعية،أفضل بينما كان مستوى المستقلين عن المجال الإدراكي أفضل في الإختبارات الأدائية أو التطبيقية، وتبين دراسة "**الحسن إعتدال**" **(2000)** بأن هناك فروقا بين الطالبات عينة الدراسة، في المحصول اللغوي، والمهارات اللغوية الخاصة باللغة الإنجليزية لصالح الطالبات المستقلات عن المجال، والمتخصصات في الأقسام العلمية، كما أثبتت دراسة "**محمود محمد أبو مسلم**" **(2002)** وجود فروق في التحصيل الدراسي، لصالح المستقلين مجاليا في المقررات العلمية كالهندسة، والجبر، والفيزياء العامة، وتتعارض نتيجة هذه الفرضية كذلك مع التضمينات النظرية لهذا الأسلوب المعرفي، إذ يرى "**أنور الشرقاوي**" **(2003)** أن المستقلين عن المجال يفضلون العلوم الطبيعية، والعلوم الفيزيائية، كتخصصات أكاديمية، في حين يفضل المعتمدون على المجال الإدراكي الدراسة في تخصصات سلوكية، وإجتماعية، وفروع أدبية وربما تعود الإختلافات بين نتيجة هذه الفرضية، والنتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة إلى سمات وخصائص الأفراد الممثلين لعينة البحث، وكذلك التباين في خصائص بيئة الدراسة.

ومنه نعتبر بأن الفرضية الجزئية الخامسة، التي صيغت كإجابة محتملة للتساؤل الفرعي الخامس غير محققة.

6- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

جاء نص الفرضية الجزئية السادسة لهذه الدراسة كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز، لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى إلى متغير الجنس، ومن خلال القراءة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها عبر تطبيق إختبار الدافعية للإنجاز ل"**فاروق عبد الفتاح موسى**" ثبت بأن قيمة إختبار الفروق قد بلغت (0,88-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا كما يبرز في الجدول رقم (26) ومنه فإن المتعلمين الذكور، والإناث من أفراد عينة الدراسة، يظهرون تقاربا في درجات دافعيتهم للإنجاز.

ونقوم بتفسير هذه النتيجة، في إطار طبيعة الدافعية للإنجاز، كتضمين نظري بما تحويه من مركبات يأتي في مقدمتها، مبدأ الحاجة التي تمثل النقص، أو الحرمان في متطلبات نفسية أو إجتماعية أو معرفية، تنشئ توترا دافعيا لدى الفرد لإشباعها تحقيقا للتكيفية الذاتية، والإجتماعية، ويقول أحد أهم واضعي الأصول النظرية لهذا الدافع "**Murray**" **(1938)** بأن الحاجة هي منطقة تنظيم الإدراك، والنزوع، والفعل، وبالتالي تمثل القوة التي تحرك الانسان إلى ممارسة السلوك، ويسانده مصمم مدرج الحاجات الإنسانية المنظر "**Maslow**" في مؤلفه "الدافعية والشخصية" حين يعتبر بأن إستثمار الحاجة هو تمكين للدافعية، في كل المواقف الحياتية التعليمية، والمهنية، والعلائقية، لذا نعتقد بأن الدافعية إلى الإنجاز هي حاجة مشتركة يتساوى فيها الجنسين معا بغض النظر عن الإختلاف في مواضيع توظيف الإنجاز، وأولوياته بين الذكر والانثى، لأن هذه الحاجة تتشكل من حاجات أخرى ضمنية، غير أنها تتمظهر في الأداءات الظاهرة الصريحة، منها الحاجات النفسية، كتأكيد الذات، وتحقيق الذات، والحاجات الذهنية كتشكيل المعرفة، وتكوين النسق القيمي، وتجنب التناقض المعرفي، والحاجات الإجتماعية خاصة منها الإنتماء، والتقدير الإجتماعي، والتي تبرز لدى المتعلمين في هذه المرحلة مواكبة للتغيرات النمائية، لدى الجنسين في مستواهم الفكري، وتوظيفاتهم النفس إجتماعية.

ثم نعرج إلى مكون آخر من مكونات الدافعية إلى الإنجاز، يتشكل من هدفين متلازمين هو مبدأ تحقيق النجاح، وتحاشي الفشل والذي يضع الفرد في حلقة نزاعية دائمة بينهما، ولعل أكثر المجالات إستثمارا لهذا المكون الدافعي، هو مجال التعلم لدى كلا الجنسين، من خلال الحاجة إلى التحصيل الدراسي، التي تصبح ملحة في مراحل التعلم التي تنتهي بتحصيل الشهادات، خاصة مرحلة التعليم الثانوي، التي يبدأ الإعداد لها من السنة الأولى، يتحدث المحلل النفساني "**Yung**" عن الدوافع الكامنة في اللاشعور الجمعي، الذي يشكل الخبرات المشتركة بين الأفراد، ويضمن فيها الحاجة إلى النجاح **(نجاتي، 1983)** مما يؤكد أنها إنسانية وعامة.

ومن خلال المقاربة التحليلية كذلك، يصبح الإنجاز لدى الذكر، والأنثى تعبيرا عن كمونات طفلية تتخذ ملامح مختلفة في سياق التعلم، فقد يكون تعويضا عن مشاعر النقص، أو تدعيما لحاجات غير محققة، أو تسامي عن حاجات معارضة للمجتمع.

كما يمكننا تفسير هذه النتيجة، بإشتراك كلا الجنسين في مصادر نشوء هذا الدافع، وفق المنطلقات النظرية، حيث يمكن أن يظهر لدى البنت أو الولد كإستجابة شرطية في ظل نظام مكرر من التعزيزات، وفق التصور السلوكي "**Skinner**"، كما قد يكون إستجابة مقلدة عن طريق الملاحظة، والمحاكاة لنماذج الأشخاص في البيئة الإجتماعية، وهذا وفق المنحى الإجتماعي "**Bandaura**"، أو يكون هذا الدافع حالة داخلية من حفز الأنا إلى المثابرة، والإتجاه إلى السلوك، وهذا وفق المقاربة المعرفية "**Bruner**".

وتحيلنا هذه الفكرة إلى عزو نتيجة هذه الفرضية، كذلك إلى ظروف التنشئة الإجتماعية، إنطلاقا من كون الدافعية إلى الإنجاز من الدوافع الثانوية، في تصنيفات الدافعية عموما، وبالتالي تخضع إلى التفاعلية الحاصلة بين شخصية الفرد، وسياقه الإجتماعي، بما يتضمنه من محددات ثقافية وتربوية، وهنا تبرز وظيفة الأسرة في إثارة السلوك الإنجازي، لنجد أن تساوي الذكور والإناث في

الدافع إلى الإنجاز، مرده المعاملة الوالدية حيث إتجه الإهتمام بالأنثى، خارج الأدوار التقليدية المنزلية، وتشجيعها على المنافسة، والتحدي، وعلى تحقيق النجاح، وعلى القيادة، والتي كانت من أولويات الذكر، حيث يتم برمجة الأدوار وتنميطها مبكرا داخل الأسرة تمشيا مع المعايير الإجتماعية، وتذكر الباحثة " **هرلوك Hurolok**" أن الإناث مدفوعات لتحقيق الإنجاز بهدف الوصول إلى درجة من القبول والإمتثال، والمسايرة للمجتمع، بينما يمارس الذكور سلوك الإستقلال، والتفرد في كل ما يطلب منهم **(دويدار، 1991)**. ولقد تغيرت النظرة المجتمعية لقدرات الأنثى في بيئتنا الجزائرية، كما تساوت الفرص المتاحة لها الدراسية منها والمهنية مع الذكر، وبدأت تتلاشى معالم التثبيط الثقافي لأدوارها، والرفض الإجتماعي لنجاحها خارج المهام التي تتسق مع خصائصها، الأنثوية الفيزيولوجية، والعاطفية.

كما نفسر هذه النتيجة بأثر الخبرات الأولى، على تشكيل السلوك الإنجازي، وتكراره في مراحل المراهقة والرشد، وهذا يقودنا دائما إلى النظم التربوية، حيث يرى "**ماكيلاند Meclelland**" **(195)** بأن الخبرات الأولى التي تكون، معززة من قبل الوالدين، يتم تثبيتها وتتكرر مستقبلا بينما الخبرات المرفوقة بتجاهل، وسلبية الوالدين، تدرك كمواقف مؤلمة، وتنمي مشاعر الخوف من الفشل، وهذا لدى الولد، والبنت مما يؤدي إلى عدم تكرار الفعل أو النشاط الإنجازي وهذا يساند فكرة تساوي الذكور، والإناث في التأثر بأساليب التربية، في تشكيل الدافع إلى الإنجاز، في مرحلة الطفولة، وتؤكد الأصول النظرية على أن متغير الدافعية إلى الإنجاز، يحوي المكون الإنفعالي الذي يعني المعاش الانفعالي المصاحب لخبرة الإنجاز، ويتضمن المكون المعرفي الذي يظهر في وظيفة الذاكرة في حفظ خبرة الإنجاز، ويحوي كذلك التغذية المرتدة التي تتضمن التقييمات التي تعقب خبرة الإنجاز من قبل الآخرين، لهذا تبقى مستمرة وكامنة في شخصية الفرد وتتعارض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة لهذه الدراسة مع جاء في دراسات كل من "**آمنة التركي**" **(1985)**، و "**عبد الرحمن بن بركة**" **(2007)** التي

توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في درجة الدافعية للإنجاز، بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة "**محمد المري إسماعيل**" **(1989)** التي توصلت إلى وجود الفروق في هذا المتغيربين الجنسين لصالح الذكور، في حين تتفق مع دراسات كل من "**مصطفى تركي**" **(1988)** الذي أثبت عدم وجود الفروق في دافعية الإنجاز، بين الذكور، والإناث في مواقف الإختلاط، ومواقف الإثارة والمنافسة. و"**Sirry**" **(1990)** الذي توصل كذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا الدافع في مواقف حل المشكلات، كما ذهبت دراسات "**عبد الخالق، ومايسة النيال**" **(1991)**، و "**جودة**" **(1994)**، و"**تبيل الفحل**" **(1999)**، و"**سهل فريدة**" **(2008)**، و"**العرفاوي ذهبية**" **(2009)**، و"**عبد العزيز خميس**" **(2010)** إلى نفس النتيجة، وهي عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز.

ونعتقد أن التباين في هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مردة خصائص العينات في كل دراسة، وكذا الأدوات المعتمدة، في قياس متغير الدافعية للإنجاز، ومنه نعتبر أن الفرضية الجزئية السادسة التي صيغت كإجابة محتملة عن التساؤل الجزئي السادس غير محققة.

7- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية الجزئية السابعة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي، تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ومن خلال المعالجة الإحصائية للمعلومات المحصل عليها، بعد تطبيق إختبار الدافعية للإنجاز ل "**فاروق عبد الفتاح موسى**" على أفراد عينة الدراسة، تبين من خلال الجدول رقم (27) بأن قيمة إختبار الفروق قد بلغت (1,03-) وهي غير دالة إحصائيا. لذا فان هناك تساوي بين المتعلمين من أفراد العينة العلميين، والأدبيين في درجات متغير الدافعية إلى الإنجاز.

ونفسر هذه النتيجة من خلال إشتراك المتعلمين على إختلاف تخصصهم الاكاديمي في مبدأ الحاجة إلى الإنجاز التحصيلي، التي تظهر في فعل التعلم وإكتساب الخبرات، فقد قدم "**Viau**"

(1994) في بحوثه عن الإنجاز الدراسي، ثلاثة عناصر مكونة، للحاجة إلى الإنجاز لدى المتعلمين، وهي: إدراك المتعلم لقيمة النشاط (طبيعة المحتوى التعليمي) وإدراكه لقدراته على القيام بالنشاط، وإدراكه لمدى تحكمه، في القيام بهذا العمل، أو النشاط، ويتم حسب هذا المنظر الاستدلال على وجود هذه الحاجة الإنجازية، من خلال مؤشرات الإندفاع المعرفي، للحصول على نتائج مرضية، وكذا مستوى المثابرة الذي يظهره المتعلم في الغرفة الصفية، ومستوى أدائه على المهمات، أو الأنشطة **(الصديقي، 2002)**، حيث يصبح موقف التعلم في حد ذاته مصدرا لإثارة الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، بإعتباره نشاطا عقليا يمارس فيه عمليات التفسير، وحل المشكلات، ويحققون فيه إشباعات ذاتية، وتفاعلية، إذ تشكل المدرسة لديهم نسقا إتصاليا كبيرا، مقارنة بالأسرة خاصة في المرحلة الثانوية، وتشير الخصائص النمائية لهذه المرحلة العمرية إلى إهتمام المتعلم بإنجاز أعمال مهمة، ملفتة للإنتباه، لتكوين مركز ودور داخل مجموعته، ونعتقد أن هذا ينطبق على الأقسام العلمية، والأدبية، كما تظهر لدى المتعلمين في هذه المرحلة العمرية والبيداغوجية، إرادة صارمة وقوية، ترافقها رغبة ملحة في التطلع، والمعرفة، والتعلم من خلال توجههم، إلى تحقيق النجاح في المسار الدراسي كما يرى الباحث "**عبد الرحيم**" **(1986)**.

وتتميز هذه المرحلة كذلك بارتقاء الوعي الداخلي لدى المتعلم بحالته الدافعية، ويتغذى هذا الوعي بسمات إتساع الفهم العقلي، وإعتماد التعلمات الذاتية، وتطور المنافسة الإجتماعية، والرغبة في تحصيل الاتساق، أو الإنسجام المعرفي، نظرا لتصارع القيم، والمعايير في هذه السن.

ونقوم بعزو هذه النتيجة كذلك إلى كون المتعلمين، في التخصصات العلمية والأدبية يواجهون نفس الظروف التعليمية، التي تنبثق عن المنظومة المدرسية، حيث أكد المنظر "**André**" في نموذجه حول محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، بأنها تظهر في عاملين أساسيين هما العامل الذاتي الذي

يتعلق بإدراك المتعلم لفعاليته، وقدراته، والعامل المدرسي الذي يتعلق بأهداف التعلم، ونوعية الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة.

لذا يتأطر المتعلمون في المرحلة الثانوية، بالطرق التدريسية ذاتها، وتتميز المناهج التعليمية والمقررات الدراسية بالصعوبة ذاتها في التخصصين العلمي، والأدبي، كذلك نشير إلى المحددات الفيزيقية من حيث عدد التلاميذ في القسم، وبيئة الغرفة الصفية، ومدى توفر الوسائط التعليمية، ونمط الإدارة المدرسية، وغيرها مما يشكل التقارب بين المتعلمين، في مستوياتهم الدافعية.

وبالإحتكام إلى المبدأ السائد في أدب الدافعية إلى الإنجاز، وهو "تحقيق النجاح، وتجنب الفشل" فإننا نعتقد أن جميع المتعلمين مع تباين تخصصاتهم الأكاديمية، يعيشون ذلك الصراع بين الرغبة في تحصيل النجاح في الدراسة، وبين الخوف من الفشل. ولقد نوهت الدراسات إلى أن هذا الصراع يعزز من المراحل المبكرة، عبر أساليب المعاملة الوالدية. ويتأثر بتوقعات الأولياء تجاه قدرات الأبناء، ولقد أوردنا في موضع سابق أن المحلل النفساني "**Yung**" **(1943)** إعتبر أن الحاجة إلى الإنجاز، مركب لا شعوري جمعي، حيث يمثل النجاح الدراسي رمزية للنجاح العاطفي في الصراع الأوديبي (طفل- أم- أب)، ومنه فإن يقظة هذه المشاعر في مراحل المراهقة (الأولى والمتوسطة) يقود إلى توظيف المتعلم لطاقاته في الإستثمار الدراسي.

ومن جهة أخرى فإن الدفعات النزوية في هذه المرحلة التعليمية تزاحم الفضولية المعرفية مما يكون قلق النجاح بالمعطى المعرفي، والمعطى النفسي، وهذا ما يشكل في نظرنا السلوك الإنجازي بغض النظر عن كونه مرتفعا أو منخفضا، وبغض النظر عن التخصصات الأكاديمية.

وبالرجوع إلى تطبيقات نظرية "**بياجيه Piaget**" حول النمو المعرفي في السياق التربوي، فإن المتعلم في هذه المرحلة، يميل إلى مقارنة إدراكاته مع زملائه للخروج من الأنوية، وإلى توظيف لغة معرفية تتسم بالفضولية، والرغبة في الإستطلاع من قبيل أستنتج، أشك، أفترض، وكلها ملامح للدافعية

إلى الإنجاز في موقف التمدرس، كما أن الخصائص النفس إجتماعية للمتعلم في هذه السن التي ترافق المراهقة الوسطى، تجعله يتجه أكثر إلى العمل، وإلى إقامة العلاقات المتبادلة مع الآخرين، والشعور بالمسؤولية فردية، وإجتماعية **(زهران- 1995)** وتدعم النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية الجزئية السابعة، من الدراسة نتائج دراسة "**محمد ابراهيم جودة**" **(1994)** فلم تبرز وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية إلى الإنجاز لدى الطلاب العلميين والأدبيين، وكذا دراسة "**العرفاوي ذهبية**" **(2009)** التي لم تظهر إختلافات في درجة الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين، إلى الشعب الأدبية، وأولئك الموجهين إلى الشعب العلمية.

بينما تتعارض نتائج دراسة "**محمد المري إسماعيل**" **(1989)** التي توصلت إلى وجود فروق في درجة الدافعية إلى الإنجاز، لصالح طلبة التخصصات العلمية، مقارنة بطلبة التخصصات الأدبية وكذا دراسة "**عبد الرحمن بن بركة**" **(2007)** التي أظهرت الفروق في دافعية الإنجاز في مواقف التعلم، لصالح طلبة التخصصات الأدبية، مقارنة بطلبة التخصصات العلمية. ودراسة "**سهل فريدة**" **(2008)** التي بينت بأن دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الشعب العلمية، أحسن مقارنة بتلاميذ الشعب الأدبية، ونرجع هذا التباين في النتائج إلى خصائص عينات الدراسات.

ومنه نعتبر أن الفرضية الجزئية السابعة والتي صيغت كإجابة محتملة للتساؤل الجزئي السابع غير محققة.

8- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

جاء نص الفرضية العامة لهذه الدراسة كما يلي: "توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين درجة "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي"، ودرجة الدافعية للإنجاز لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي". ومن خلال القراءة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها، بعد تطبيق إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية **لأنور محمد الشرقاوي** والمعدّ للكشف عن الأسلوب المعرفي، الإستقلال

في مقابل الإعتماد الادراكي، وإختبار الدافعية للإنجاز ل **فاروق عبد الفتاح موسى** والمعد لقياس الدافعية للإنجاز، تبين لنا كما يبرز من خلال الجدول الإحصائي رقم (20) بأن قيمة معامل الإرتباط بلغت (0,71) وهي قيمة مرتفعة وموجبة، ومنه فإن إرتفاع درجات الإستقلال عن المجال الادراكي يتلازم مع إرتفاع درجات الدافعية للإنجاز، وإنخفاض درجات الإعتماد على المجال. وكلما انخفضت درجات الإستقلال عن المجال الإدراكي، إقترنت بإنخفاض الدافعية للإنجاز وارتفاع درجات الإعتماد على المجال الادراكي.

ونحاول تفسير هذه العلاقة الإرتباطية القوية بين المتغيرين انطلاقا من خاصية الشمولية في الأساليب المعرفية، فهي كما يقول "**الخولي**" **(2002)** أبعاد مستعرضة في الشخصية تغطي التكوينات العقلية والنفسية "، وبالتالي نتجاوز القاعدة الكلاسيكية الفاصلة، بين ما هو معرفي، وما هو عاطفي، وعلائقي، حيث أخرج المنظر الأمريكي " **ويتكين witkin** " أسلوب الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الادراكي، إلى ساحة علم النفس المعرفي، وقدمه على أنه أسلوب حياة له وجود فعلي في سلوك الأفراد، وأن له ملامح ترتبط بكل تكوينات الشخصية، وهذا بإعتباره يقوم على عملية الإدراك التي تحتل المركز الأساسي، في معالجة الإنسان للمعلومات إذ على أساسها يفسر الأحداث، والمعطيات، ويتوجه إلى إصدار الإستجابات، ويتكيف مع نفسه، ومع بيئته بشقيها المادي، والإجتماعي، فعندما يختار الفرد تخصصا دراسيا، أو ممارسة مهنة، أو الإرتباط بشخص، أو حل مشكلة معرفية، أو تقديم تفسير لنجاحه أو فشله، في عمل ما فإنه يكون محكوما بكيفيته الإدراكية، إما أن يضع نفسه، داخل المجال ويحافظ على المعطيات كما هي متضمنة فيه، ويهتم بآراء وأفكار الآخرين، وإما أن يضع نفسه خارج المجال، ويعدل في معطياته، ويهتم بأفكاره الذاتية، ويراقب ما يصدر عن داخله، وبالتالي يكون إما مستقلا تحليليا ذا توجه داخلي، أو يكون معتمدا شموليا ذا توجه خارجي، وهو في كل تلك الحالات السلوكية وغيرها، إنما يسعى إلى إشباع حاجاته العقلية، والعاطفية، والإقتصادية ليمكنه استعادة

توازنه، وتحقيق أهدافه، فإذا ما امتد هذا الإشباع إلى السعي في سبيل الإقتراب من النجاح، وفقا لمعايير معينة من الجودة أو الإمتياز أو التفوق أصبح إنجازا يمكننا أن نستدل به على وجود دافع قوي عمل على تحفيزه، على إنتاج هذا السلوك، وبالتالي فإن الدافعية إلى الإنجاز، تتفاعل مع هذه الخاصية الإدراكية، وتتأثر بدرجة الإستقلالية أو الإعتمادية التي يظهرها الفرد. ويناولنا الباحث "**حسن علي حسن**" **(1998)** الإنجاز بإعتبار دافعا، وكذلك بإعتباره سمة شخصية ترتبط بخصائص الفرد العقلية، والمزاجية، وبأسلوبه المتبع في التوافق، مع المواقف الحياتية المتكررة.

كما يمكننا تفسير هذه النتيجة من خلال رصد المعالم المشتركة، بين الإستقلال عن المجال الإدراكي كبعد في هذا الأسلوب المعرفي، وبين الدافع إلى الإنجاز، وفق ما ورد في المقاربات النظرية لكلا المتغيرين، حيث نجد أن وجهة الضبط الداخلية، التي يقوم فيها الفرد بإسناد نجاحه أو فشله إلى قدراته الذاتية كالإستعداد، والذكاء، والمجهود، وغيرها تظهر عند الأفراد المستقلين عن المجال لأنهم يفصلون ذواتهم عن الآخرين، ويعتبرونها مرجعا في تفسير أسباب سلوكهم، ويظهر لدى المنجزين كذلك لأنهم يتبنون المسؤولية الشخصية، لنتائج سلوكهم كما أوضح المنظر "**Rotter**" **(1966)**، وكذلك نجد بأن سمات الثقة بالنفس، وتقدير الذات، والتوقعات الإيجابية بقيمة الذات، والإهتمام بالأنشطة الفردية، والمستوى العال من الطموح، والرغبة في التحكم في البيئة، والشعور بتوتر العمل، أو المهمة مشتركة بين ذوي أسلوب الإستقلال عن المجال، ومرتفعي الدافع إلى الإنجاز، في حين تظهر لدى ذوي الدافعية المتوسطة أو المنخفضة بعض الملامح من أسلوب الإعتماد على المجال الادراكي، نذكر منها، قلة الثقة بالنفس، والضبط الخارجي، وإنخفاض في إدراك الذات، عدم القدرة على مقاومة التضمين الخارجي للمجال، ومستوى مرتفع من الخوف من الفشل، وتفضيل المسؤولية الخارجية.

وندعم نتيجة الفرضية العامة لهذه الدراسة بما أثبته الباحث "**Ames**" **(1992–1998)** في نموذجه الذي ضمنه محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، من أن هناك صنفين من المتعلمين، صنف

يركز على أهداف التعلم، أي على المحتويات الدراسية، ويتسمون بالمرونة في التفكير، وتوظيف الإستراتيجيات المعرفية، والإحساس بالقيمة الذاتية والتوجه الداخلي. وصنف آخر يركز على أهداف الأداء أي على النواتج، والمردودية وهم يتسمون بالثبات، والتوجه الخارجي، والاحساس بتقبل الآخرين وإستحسانهم.

وفي هذا اشارة ضمنية إلى أثر هذا الاسلوب المعرفي، في التوجه الإنجازي لدى المتعلمين حيث نستقرئ في الصنف الأول الإستقلال عن المجال الادراكي، بينما تستقرئ الإعتماد على المجال الإدراكي في الصنف الثاني.

كما نستند إلى ما أقره، أحد رواد دراسة الدافعية إلى الإنجاز، وهو المنظر " **ماكيلاند Maclelland** " في مؤلّفه "المجتمع المنجز" **(1961)** من أن الإستقلال هو مركب من مركبات الإنجاز وإلى دراسة " **ماكنون Mackinon** " **(1977)** حول العمل الابداعي، والدافع إلى الإنجاز، والتي أظهرت بروز خاصية الإنجاز في المواقف التي تتطلب، الإستقلالية في التفكير.

كما أدمجت "**آمنة تركي** " **(1985)** بعد الإستقلالية ضمن أبعاد الدافعية للإنجاز، في دراستها حول التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز، ووجهة الضبط كما إعتبرت "**صفاء الأعسر** في دراستها مع **قشقوش**" **(1983)** الإستقلالية بعدا من أبعاد الدافعية إلى الإنجاز.

وبناءا على ما تقدم نعتبر أن الفرضية العامة التي صيغت كإجابة محتملة عن التساؤل الرئيسي لهذه الدراسية محققة.

9- إستنتاج عام:

لقد تجلى لنا من خلال الإحالة النظرية لمتغير "الدافعية للإنجاز"، أنها إحتلت موقعا أساسيا في كل ما قدمه علم النفس، من نظم، وأنماط نفسية، وأن متغير الأساليب المعرفية، بما فيها أسلوب "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي" قد أصبح يعرف أهمية كبيرة، ضمن المباحث المفسرة لعمليات التوظيف العاطفي، والفكري، والإجتماعي التي يسلكها الأفراد، وإذا ركزنا في هذه الدراسة على العلاقة بين الثنائية "استقلال- اعتماد" المشكلة لهذا الأسلوب المعرفي، وبين درجة الدافعية للإنجاز، على عينة شملت (138) متعلما بالسنة أولى ثانوي، فإننا بعد القراءة الإحصائية، والتحليل الموضوعي، للمعطيات الميدانية المتحصل عليها من تطبيق أدوات الدراسة قد إستنتجنا ما يلي:

1- الفرضيات التي بحثت في العلاقة بين المتغيرين:

وجدنا أن نتائج الفرضيات الجزئية الثلاثة لهذه الدراسة، قد أظهرت وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي"، ودرجات "الدافعية للإنجاز". حيث أن نتيجة الفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (21) بينت أن العلاقة طردية، وموجبة بين درجة الإستقلال المرتفعة، ودرجة الدافعية للإنجاز المرتفعة. على إعتبار أن درجة الإعتماد على المجال الإدراكي تكون منخفضة. وهذا يوضح بأن المتعلمين الذين يميلون إلى تحليل المواقف، وإدراك الأجزاء، ويتمتعون بوضوح الذات داخل الحيز الإجتماعي، ويتسمون بالثقة في أنفسهم، يظهرون مثابرة في العمل المدرسي، لأنهم يحملون رغبة ملحة في تحقيق النجاح، وتجنب الفشل، والسعي إلى القيام بالأعمال بسرعة، وتميز عن الآخرين، لأنهم يركزون على فاعليتهم الذاتية، ويقاومون تأثيرات الآخرين، ويتبنون المسؤولية الفردية في نواتج أعمالهم، وهذا ما يجعلهم أكثر فاعلية في عمليات الإنتباه، والتفسير، والتفكير، وغيرها من المعالجات المهمة في موقف التعلم. وندعم هذا المعطى بالوصف الذي قدمه " **Maclelland** " **(1953)** للدافعية للإنجاز، والذي يحوي سمة الإستقلال كذلك

"إن الدافع للإنجاز هو إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد رغبة الفرد في تحقيق النجاح، وتجنب الفشل خاصة في المواقف التي تتضمن معايير لتقييم الأداء، والمنافسة للحصول على الإمتياز، وبالتالي يكون لدى الفرد شعور داخلي يوجهه نحو الأداء، على المهمات الصعبة بكفاءة، وبسرعة، وبأقل جهد، وأفضل نتيجة"

كذلك توصلت الفرضية الجزئية الثانية إلى وجود العلاقة الإرتباطية الدالة إحصائيا بين الدرجة المتوسطة للإستقلال عن المجال الادراكي، والدرجة المتوسطة "للدافعية للإنجاز" على إعتبار ارتفاع درجة "الإعتماد على المجال الادراكي" كما هو موضح في الجدول الإحصائي رقم (22)، وهذا يشرح الفروق الفردية بين المتعلمين، فقد يستطيع المعتمدون مجاليا تحقيق بعض الإنجازات في المهمات الإجتماعية، والأعمال التي تستدعي وضع الفقرات، والعناصر في خلفيتها، وحل المشكلات التي تتسم بالكلية والإستنباطية، والأعمال التي تتضمن الإقتراب الإجتماعي، وتشبع حاجاتهم إلى التبادلية، مع الآخرين، لكنها إنجازات أقل فاعلية، لأنهم يتأثرون بتوقعات، وتفسيرات الآخرين لقدراتهم، وهذا ما يؤثر على مستوى دافعيتهم حيث يرى "**Atkinson**" بأن القيمة التي تعطى للنشاط المنجز، من قبل الفرد، وكذلك من قبل الآخرين مهمة، في إرتفاع أو إنخفاض الدافع إلى الإنجاز.

وأثبتت الفرضية الجزئية الثالثة كذلك وجود العلاقة الإرتباطية الطردية بين الدرجة المنخفضة من الإستقلال عن المجال الادراكي، والدرجة المنخفضة من "الدافعية للإنجاز، لأنه في المقابل تكون الدرجة المرتفعة في قطب الإعتماد على المجال الادراكي،كما هو موضح في الجدول الإحصائي رقم (23) وهذا يوضح بأن المتعلمين الذين تتدنى، لديهم درجات المبادرة في الإسهام في الأنشطة المدرسية، ويقل عندهم مستوى الطموح، والحفز الذاتي، ويلجأون إلى توقعات الآخرين، وتقييماتهم في الأعمال التي يقومون بها، وفي تفسير نواتج سلوكاتهم، هم معتمدون على المجال المادي، والإجتماعي، ويخافون من الاقدام على الإنجاز خوفا من النجاح، لأنهم يرغبون في التطابق مع الآخر، وهذا ما

يشكل لديهم تناقضا معرفيا (إقدام- إحجام) حيث يقول "**Atkinson**" أن من سمات الأفراد منخفضي الإنجاز هو عدم مقاومتهم للضغوط الخارجية الإجتماعية، والتبعية للآخر، وقلة الثقة في النفس، وتجنب الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.

2- الفرضيات التي تبحث في الفروق لدى أفراد العينة:

أكدت نتائج الفرضية الجزئية الرابعة عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أسلوب "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي" لدى الإناث والذكور، من أفراد العينة كما هو موضح في الجدول الإحصائي رقم (24) وهذا يبرز بأن البعد العقلي للفرد، يتأثر بخصائص المضمون الإجتماعي، وخبرات التنشئة، حيث يتزايد الإتجاه إلى تفعيل الإستقلال لدى الإناث، وتشجيعهن على المبادرة الفردية، وعلى ممارسة التفكير التحليلي، وعلى الخروج من دائرة المسايرة الإجتماعية، والتفكير فقط في ظل ما يقبله الآخرون، ويعتبر "**Witkin**" بأن هناك علاقة وطيدة بين كيفية تنظيم الطفل، لإدراكاته وأساليب المعاملة الوالدية، حيث أن الإرغام والتهديد، والعقاب البدني يقود إلى شخصية معتمدة مجاليا، في حين أن التشجيع، وقلة التسلط الوالدي، يشكل شخصية مستقلة عن المجال الادراكي.

كما أثبتت نتائج الفرضية الجزئية الخامسة، عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أسلوب "الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي" بين المتعلمين في التخصص الأدبي، والمتعلمين في التخصص العلمي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (25) مما يبرز الأثر الذي تمارسه خصائص المنظومة التعليمية، في تشكيل العملية الإدراكية لدى التلاميذ، من خلال الأهداف التعليمية المسطرة والتي تسعى إلى توظيف القدرات الذاتية للمتعلمين، والوصول بهم إلى ممارسة المهارات المعرفية في التفكير من إستنتاج وتحليل، وتركيب، وتعزيز مفاهيم الذات الايجابية، خاصة في المرحلة الثانوية التي ترافق المراهقة المتوسطة، حيث ينمو التفكير المجرد، كما أن المتعلمين بإختلاف تخصصاتهم

يخضعون لطرق تدريسية، وتقنيات تقويمية متشابهة، وظروف تعليمية فيزيقية وإجتماعية مشتركة تقود إلى تقاربهم في مستويات "الإستقلال والإعتماد" خاصة مع تزايد الإهتمام بالفروع الأدبية، والإنسانية.

وقد جاءت المعطيات الميدانية كذلك مؤكدة لعدم وجود الفروق بين متوسطات، درجات "الدافعية للإنجاز" لدى المتعلمين الإناث والذكور، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (26) الخاص بنتائج الفرضية الجزئية السادسة، وهذا يوضح بأن السلوك الإنجازي، خاضع للخبرات الأولى، المعاشة من قبل الفرد والتي تطبعها النظم التربوية، والتوجهات المجتمعية، وبالتالي تغيرت التصورات، لأدوار الإناث، وتزايد الإهتمام بتعزيز قدراتهن على العمل في ضوء معايير التفوق، والتميز في المجالات الدراسية، والمهنية مثل الذكور، وهذا مواكبة للقيم التي أصبحت سائدة في الكيان الثقافي، للمجتمع حيث يؤكد "**Maclelland**" بأن الثقافة التي يحملها المجتمع، تمثل بعدا هاما في تشكيل الدافع للإنجاز، لدى أفراده.

كما أثبتت نتائج الفرضية الجزئية السابعة، عدم وجود الفروق بين المتعلمين أدبيين وعلميين في متوسطات درجات الدافعية للإنجاز، كما هو موضح في الجدول رقم (27) وهذا يوضح بأن الممارسات التعليمية، وطبيعة المناهج الدراسية، والمقررات، وبيئة الفصول الدراسية، كعوامل متشابهة في كلا التخصصين، ساهمت في تقاربهم في مستويات الدافعية للإنجاز، في ضوء الرغبة في تحصيل النجاح، وتجنب الفشل التي تصبح ملحة في هذه المرحلة البيداغوجية، التي تمهد للإنتقال إلى الحياة الجامعية، وقد أشار "**André**" إلى أن النظام المدرسي. وما يحويه من أنشطة، وأهداف، وتقويم يعتبر من محددات الدافعية للإنجاز، لدى المتعلمين إلى جانب إدراكاتهم لقدراتهم الفردية.

وبناءا على ما تقدم من إستنتاجات في ظل نتائج الفرضيات الجزئية، لهذه الدراسة، فإن نتائج الفرضية العامة الموضحة في الجدول الإحصائي رقم (20) تؤكد دلالة العلاقة الإرتباطية بين أسلوب

"الإستقلال عن المجال الإدراكي في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي" وبين الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام، هو أن هناك العديد من المناحي النظرية المفسرة للتعلم، التي تثمن المصادر الداخلية للدافعية الناشئة عن الخصائص الذاتية للمتعلم، أكثر من المصادر الخارجية، الناشئة عن بواعث المجال، وتعزيزات الآخرين، والتغذية الرجعية الخارجية، خاصة النظريات المعرفية التي تعتبر التعزيز الذاتي، الذي يشعر به المتعلم، عندما يحقق الفهم والمعنى من المواضيع المبهمة، ويصل إلى الإدراك الذي يساعده على التكيفية، وتجنب التناقض المعرفي، من أهم مصادر الدافعية التي تحفظ إستمرارها أكثر من التعزيز الخارجي، الذي تحث عليه النظريات الإشراطية السلوكية، كما يعتبر "**Piaget**" بأن السيرورة العقلية، في معالجة المعلومات وما تتضمنه من عمليات التمثل. والمواءمة لإدراك المواضيع الخارجية، هي المتحكمة في بروز دوافع الفضول وحب الإستطلاع، ومعالجة ما يتوافر عليه المجال المادي، من أشياء، والإحتكاك الإجتماعي بالآخرين، كما نجد أن المنحى الإنساني يعتبر بأن الإدراك الذاتي المتفرد، بعيدا عن سيطرة المثيرات الخارجية، والظروف الموقفية، وأن الحاجة الداخلية، لإبراز طاقات الذات، هي من أكبر محركات الدافع للإنجاز والتميز، كما يركز المنظر الإجتماعي "**Bandura**" على فكرة "الفاعلية الذاتية" التي تشمل إدراك الفرد، ومعتقداته حول ذاته، في بروز دوافعه إلى المنافسة مع الآخرين، كما أن التصور الدينامي التحليلي يعتبر بأن الدافعية للإنجاز هي إستثمار الأنا لرغباته الداخلية الشعورية، وغير الشعورية في المواضيع الخارجية بطريقة هوامية أو واقعية.

غير أن ما يميز الدافعية الإنسانية عموما والدافعية للإنجاز، بوجه خاص هو دمجها بين المكونات الذاتية بما فيها من ألوان الأداء المعرفي المختلفة، من إدراك وتفكير، وكذا الحالة الوجدانية،

والحاجات النفسية للفرد، وبين المكونات الخارجية، التي تظهر في الخصائص الفيزيقية للمثيرات، وكذا في آثار التفاعلية الإجتماعية بين الفرد والآخرين.

10-إقتراحات الدراسة:

تتكون الشخصية الإنسانية من محصلة العلاقة بين وحداتها السلوكية النفسية والعقلية، والإجتماعية متفاعلة فيما بينها لتثمر في تجمعها، وإرتباطها الكينونة الكلية التي تميز كل فرد عن الآخر، وقد كان موضوع هذه الدراسة هو البحث في العلاقة بين متغيرين يتوزعان على الأبعاد المعرفية، العاطفية والعلائقية، والنزوعية للشخصية، تمثلا في متغير الأسلوب المعرفي الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي ومتغير الدافعية للإنجاز.

وإذ انتهت الدراسة في نتائجها إلى تأكيد هذه العلاقة الإرتباطية فإنه يمكن لهذه النتيجة، أن ترتبط بتطبيقات ميدانية خاصة، في مجال التعلم الصفي، لهذا نعرض في هذه الجزئية بعض الإقتراحات التي يمكن أن تكون لها قيمة بيداغوجية:

1- توظيف الأساليب المعرفية كمحك ضمن محكات توجيه المتعلمين، نحو التخصصات الدراسية العلمية أو الأدبية بالموازاة مع محكات الميول والرغبات، والدرجات التحصيلية.

2- ضرورة توفير الإختبارات النفسية للتنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز، إلى جانب مقاييس الكشف عن الإستعدادات والقدرات خاصة، لدى المتعلمين الثانويين.

3- تنظيم الدورات التكوينية لفائدة المعلمين، في مساق علم النفس المعرفي، للإستزادة المعرفية بخصائص المتعلمين العقلية بالموازاة مع تأهيلهم في مسافات علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، وعلم النفس الإجتماعي.

4- تأطير المكلفين كذلك بالعملية التوجيهية، والارشادية في الأسس المعرفية للسلوك الإنساني.

5- توظيف الأخصائيين النفسانيين المدرسيين ضمن الثانويات لمساعدة المراهقين، ذوي المشكلات السلوكية (عدوانية، إدمان، انحراف وغيرها)، والتي تعيق مسارهم الدراسي.

6- الإهتمام بالهيكلة الفيزيقية للمدارس الثانوية، من مرافق وتجهيزات، وتوفير الشروط التربوية المادية على مستوى الغرف الصفية لجعلها بيئة داعمة للدافعية للإنجاز، في الدراسة لدى المتعلمين.

7- إدخال وسائط التكنولوجيا من أجل تحفيز المتعلمين، وإثارة دافعيتهم، وتشجيعهم على التعلمات الذاتية.

8- إتباع أسلوب المرافقة البيداغوجية للمتعلمين بداية من السنة أولى ثانوي من طرف الأساتذة ومستشاري التوجيه، والمرشدين لمساعدتهم على الحفاظ على مستوى فعال، من الدافعية للإنجاز في الموقف التعليمي.

9- تنظيم الإجتماعات الدورية مع الأولياء لتوعيتهم بأساليب المعاملة، التي تدعم الدافعية للإنجاز لدى أبنائهم المتعلمين في المرحلة الثانوية.

10- إعداد برامج إرشادية للمتعلمين لتعريفهم بقدراتهم الذاتية، وإستغلالها في موقف التعلم، والإكتساب لتعزيز الدافعية للإنجاز الداخلية.

11- إعداد برامج إرشادية كذلك لتحسين المستوى المتدني من الدافعية للإنجاز، لدى المتعلمين تكون موجهة لطرفي العملية التربوية من معلمين وتلاميذ.

12- تحويل نتائج البحوث والدراسات الأكاديمية في مجال أساليب إستثارة الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين إلى مرفقات أو دليل إرشادي يوزع على المعلمين في الدورات التدريبية، والتأهيلية بهدف إستغلال المعطيات النظرية، وتحويلها إلى إجراءات وممارسات صفية واقعية.

كما نقترح إجراء المزيد من البحوث الجامعية حول التفاعلية بين الأساليب المعرفية وجوانب أخرى من الشخصية، وكذلك حول التفاعلية بين الدافعية للإنجاز ومركبات أخرى سلوكية نفسية وإجتماعية وثقافية على فئات عمرية متمايزة، ومراحل بيداغوجية مغايرة لتحصيل فائدة علمية نظرية وتطبيقية تُفَعل من جودة العملية التعليمية التعلمية.

11-آفاق الدراسة:

إستضاءة بما انتهت اليه هذه الدراسة من تأكيد العلاقة بين متغير الأسلوب المعرفي "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي" ومتغير "الدافعية للإنجاز" لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، فإننا نعتقد بأن الإستثمار الفاعل لهذا التداخل الديناميكي بين هذين المتغيرين، يكمن في التوظيف البحثي لهما مع جوانب مختلفة من الشخصية، والسلوك الإنساني وعلى هذا الأساس نقترح بعضا من البحوث، والدراسات، التي ربما تحقق إستزادة في فهم طبيعة كل تضمين سيكولوجي منهما وهي:

- العلاقة بين الاسلوب المعرفي "الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي" وبين إستخدام مهارات المتيامعرفية لدى الطلبة الجامعيين.

- فاعلية برنامج إرشادي معرفي لتحسين مستوى الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

- مستوى الإستقلال الادراكي، والإعتماد الادراكي لدى كل من المعلم، والمتعلم، وأثره على التفاعلية الصفية في المرحلة المتوسطة.

- العلاقة بين الأسلوب المعرفي "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي" وبين مستوى القلق الإجتماعي لدى المراهقات.

- دور الاسلوب المعرفي "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي" في تحديد الإختيارات الدراسية لدى الناجحين في شهادة البكالوريا.

- دراسة تحليلية لسمة الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، في المرحلة الثانوية عبر إختبار تفهم الموضوع.

- التعاطف الوالدي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، لدى الإناث في المرحلة الثانوية.

- العلاقة بين خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، ومستوى السلوك الإنجازي و لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

- أثر إستخدام الوسائط التكنولوجية في تحفيز الدافعية إلى الانجاز، لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

- الذكاء الثقافي وعلاقته بالدافعية إلى الإنجاز، لدى الطلبة الجامعيين الوافدين (الأجانب).

- الأسلوب المعرفي "الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي" وعلاقته بمركز الضبط الصحي لدى نمط الشخصية – أ – .

- العلاقة بين الأسلوب المعرفي "الإستقلال- الإعتماد على المجال الادراكي"، وسلوك الخطر لدى السائقين.

- دراسة تحليلية للميكانيزمات الدفاعية الموظفة من قبل المستقلين، والمعتمدين مجاليا في مرحلة المراهقة.

- قلق المستقبل وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

- العزو السببي لعوامل النجاح والفشل، وعلاقته بالدافعية للإنجاز، لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

خاتمة:

يتفق المنظرون في علم النفس على أن السلوك الإنساني يمكن أن يسببه أكثر من عامل أو متغير واحد، وأن الشخصية تشكل كتلة من المتغيرات، التي بلورتها الجوانب الوراثية، والخبرات الإجتماعية.

تعددت التصورات الفكرية، والرؤى النظرية، في تفسير الفعل الإنساني، ويمكن إعتبار التنظير المعرفي من بين المداخل الأكثر عطاءا، في فهم الممارسات الصادرة، عن الأفراد لأنه يسلمنا في إطار منحى معالجة المعلومات، الآليات العقلية، والأساليب المعرفية، التي تعد بمثابة كيفيات متبعة من قبل الأشخاص في إدراكهم، وتنظيمهم للأحداث التي يتعرضون لها في المجال المحيط بهم، وهي ثابتة نسبيا في البناء المعرفي للفرد، وتتميز بكونها ثنائية الأبعاد، حيث يعبر كل بعد عن تفضيل فردي خاص في أشكال الأداء المختلفة، كما هو الحال في أسلوب الإستقلال في مقابل الإعتماد على المجال الإدراكي، حيث يفضل الشخص المستقل عن المجال تحليل المواقف المركبة، إلى أجزائها، في حين يفضل الشخص المعتمد مجاليا، الإحتفاظ بالموقف في قالبه الكلي والشامل.

ولئن كان هذا الأسلوب المعرفي يُعنى بالفروق الفردية بين الأشخاص، فإنه لا ينحصر في مظاهر التفكير ، والتذكر، وتجهيز المعطيات، وحل المشكلات، وإنما يمتد أثره إلى مجال العلاقات الإجتماعية، والتوجهات المهنية، والدراسية كما يتدخل في ما يخبره الفرد، من مشاعر وإستثارات إنفعالية، لذا تم إعتباره كبعد مستعرض في الشخصية، يتفاعل مع نظام القيم والإتجاهات في نشوء النزوع إلى السلوك لدى الأفراد، وفي دافعيتهم نحو تحقيق الأهداف.

وإذ تحوي السمة النزوعية أو الدافعية الميل إلى بلوغ النجاح، وتجنب الفشل، فإنها تنطوي على التوجه نحو الإنجاز الذي تم إدراجه كمتغير دافعي، نتيجة البحوث في نظرية الحاجات الإنسانية،

وما أفرزته من نماذج سلوكية يتسم فيها الأفراد بالسعي إلى تحقيق ذواتهم، وإثباتها، وإلى الإقبال على الأنشطة التنافسية، التي تؤدي إلى قدر كبير من الإعتراف الإجتماعي، والتي تنطبع بطابع التميز، وإظهار الكفاءة الذاتية والتفوق في العمل.

ويختلف الأفراد في مستويات تواجد هذا الدافع، بإختلاف خصائصهم الذاتية من جهة، وخصائص المجال من جهة ثانية، لذالك فإن تدفق الطاقة الإنجازية قد يستثار داخليا لدى بعض الأفراد، كما قد يكون محصلة للإثارات الخارجية لدى البعض الآخر، مما يلفت إنتباهنا إلى دور القوى البيئية، والقوى الشخصية في تفعيل هذا الدافع.

حيث تعمل القوى البيئية من خلال المعايير الإجتماعية، والأنساق الثقافية السائدة، وأنماط التنشئة، والنظم البيداغوجية على تعزيز أو خفض الحاجة إلى الإنجاز منذ الطفولة، بينما تعمل القوى الشخصية من خلال النسق الفردي، وما يتضمنه من إستعدادات وقدرات، وسمات وكذلك تصورات الشخص وإدراكاته لذاته منفصلة عن الأخرين، أو مندمجة معهم، وبالتالي تفكيره في سببية سلوكه وإحالاته المرجعية إما إلى نفسه، أو إلى الشروط الخارجية، وتوقعاته لنجاحه وفشله، والتي تمثل مكونات عقلية تتدعم مع الميول والإهتمامات والأمزجة كمكونات وجدانية في تنشيط السلوك الإنجازي لدى الأفراد.

ولما كان الفعل التعلمي يتطلب إستثمار التلميذ لمعارفة ومكتسباته النظرية، فأنه يتأسس كذلك على إدراكاته لقدراته وكفاءته، وبحسب المقاربات الإرتقائية فإن أفق هذا الإدراك يتسع في مرحلة المراهقة المتوسطة التي توازي التعليم الثانوي بالنظر إلى ما يتسم به المتعلم في هذه الفترة العمرية من ملامح التفكير المجرد، والإحساس بالهوية الفردية، ونمو الحاجة إلى الإستقلالية عن الأسرة، وكذلك بروز الميول الجمعية من خلال الإنخراط في جماعة الأقران، وظهور الرغبة الفردية في إتخاذ القرار

وممارسة المسؤولية الإجتماعية، وتحصيل القبول الإجتماعي، عبر النجاح في المهام الدراسية بوجه خاص، مما يعكس حاجته إلى الإنجاز، وفي ظل المقاربة بالكفاءات التي تقوم على مبدأ إعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية فإن البحث في الأساليب والإستراتيجيات الفكرية والإدراكية الموظفة من قبل المتعلمين أصبح يستقطب إهتمام التربويين للوقوف من خلالها على عوامل إثارة الدافع إلى الإنجاز، في السياق المدرسي.

وقد جاءت دراستنا للبحث في العلاقة بين أسلوب، الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي وبين الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في سنة أولى ثانوي، تأسيسا لما جاء في المنطلقات النظرية التي أقرت بوجود التداخل بين سمة الإنجاز، وسمة الإستقلال عن المجال، حيث أن الإنجاز يظهر في المثابرة، وإبراز الإقتدار الشخصي، والتنافس في وجود محكات تقييمية، مما يتلازم مع تقدير الشخص لذاته، وتحمسه إلى الأداء الجيد، والإحساس بما يصدر عن داخله، وفصله لذاته عن الأخرين، وهذه من تجليات الإستقلالية.

حيث تبين لنا عبر المعطيات الميدانية التي تم إخضاعها إلى التحليل، تحقق فرضياتنا العلاتفية التي أثبتت وجود الإرتباط بين الدرجات المرتفعة، للإستقلال عن المجال الإدراكي، و الدرجات المرتفعة للدافعية للإنجاز في مقابل الدرجات المنخفضة من الإعتماد على المجال الإدراكي، كما تلازمت الدرجات المتوسطة من الإستقلال عن المجال، مع الدرجات المتوسطة للدافعية للإنجاز، في مقابل الدرجات المرتفعة من الإعتماد على المجال الإدراكي، وكذلك إرتبطت الدرجات المنخفضة من الإستقلالية عن المجال الإدراكي، بالدرجات المنخفضة من الدافعية للإنجاز في مقابل إرتفاع الإعتماد على المجال .

بينما لم تتحقق فرضياتنا الفارقية التي قمنا فيها بعزو الإختلافات، بين المبحوثين في مستويات الإستقلال والإعتماد الإدراكيين، وفي مستويات الدافعية للإنجاز، إلى متغيريي الجنس والتخصص الدراسي (علمي – أدبي).

وإذ تنتمي دراستنا إلى مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية، التي تتخذ من ذات الإنسان موضوعا للبحث، وبحكم الكينونة المتميزة للإنسان، والتي تتضمن عوامل متشابكة ذهنية، وعاطفية وإجتماعية، وحسية حركية، لا يمكن فهمها بصورة منفردة، فهو كائن بيو –سيكو– إجتماعي، فإننا نعتبر ما توصلنا إليه من نتائج يبقى خاضعا إلى خصائص أفراد العينة وإلى طبيعة الأدوات البحثية المعتمدة، وأن هذه النتائج تتصف بالنسبية والتقريب . ونأمل أن يتم تناول هذه المتغيرات المدروسة في بحوث أخرى، وبمنهجية نظرية وميدانية مختلفة

المراجع

قائمة المراجع:

1) ابراهيم الشافعي، عبد الحميد، عبد العظيم ربيعة(2000)، علاقة دافعية الإنجاز وحب الإستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الأساسي من الجنسين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 28، القاهرة.

2) ابراهيم عصمت مطاوع(1988)، التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية.

3) ابراهيم عصمت مطاوع(1997)، التجديد التربوي، أوراق عربية وعالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

4) ابراهيم قشقوش(1979)، دافعية الإنجاز وقياسها، ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

5) أبو بكر مرسي، محمد مرسي(2002)، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، ط 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

6) أحمد أمين، (1975)، قصة الفلسفة اليونانية، ط 2، مطبعة دار الكتب المصرية.

7) أحمد عبد العزيز سلامة(1988)، الدافعية والانفعال، ط 1، مكتب أصول علم النفس الحديث، القاهرة.

8) أحمد عزت راجح(1976)، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الاسكندرية.

9) أحمد محمد الزغبي(2001)، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، الأردن.

10) أحمد محمد زكي(2001)، علم النفس التعليمي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

11) أحمد محمد عبد الخالق، مايسة النيال(1991)، الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، دراسات نفسية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

12) أحمد محمد مبارك الكندري(1995)، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، ط 2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

13) أديب محمد الخالدي(2003)، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

14) أديب محمد الخالدي(2008)، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط 2، دار وائل، عمان، الأردن.

15) إسماء خويلد(2005)، الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة ورقلة.

16) اعتدال الحسن (2000)، تأثير الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " في المحصول اللغوي لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، رسالة الخليج العربي، عدد 74، مكة المكرمة.

17) أمل الأحمد (2001)، الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة المعلم الطالب.

18) انتصار يونس(2000)، السلوك الإنساني، الاسكندرية، المكتبة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

19) أنور الشرقاوي(1985)، الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين، مجلة العلوم الإجتماعية، العدد 13، الكويت.

20) أنور الشرقاوي، سليمان الشيخ (1988)، إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، كراسة التعليمات، ط 4، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.

21) أنور محمد الشرقاوي (1998)، التعلم نظريات وتطبيقات، ط 1 مكتبة الأنجلو المصرية.

22) أنور محمد الشرقاوي(1992)، علم النفس المعرفي المعاصر، ط 1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

23) أنور محمد الشرقاوي(2003)، الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية، مكتبة الأنجلو مصرية، ب ط، القاهرة.

24) إيريك فروم(1972)، الخوف من الحرية، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

25) إيناس خليفة(2005)، مراحل النمو وتطوره ورعايته، ط 1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن.

26) بدرة معتصم ميموني، (2003)، الإضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر.

27) عبد اللطيف محمد خليفة(2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

28) بشير معمرية (2012)، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر.

29) فروجة بلحاج (2011)، التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

30) توفيق مرعي، (1984)، الميسر في علم النفس الإجتماعي، دار الفرقان ،عمان الأردن،.

31) توما جورج خوري(2000)، سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.

32) ثائر أحمد غباري(2008)، الدافعية بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار المسيرة، ، عمان، الأردن.

33) جابر عبد الحميد جابر(1994)، علم النفس التربوي، ط 3، دار النهضة العربية، قطر.

34) جمال الدين الشامي (2004)، الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية، مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية، العدد 2.

35) جمال القاسم وآخرون(2001)، مبادئ علم النفس، ط 1،دار صفاء للطباعة والنشر، عمان.

36) جمعي بوقفة(2002) ، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بدافع الإنجاز، ط 1، شبكة دانيت للمعلوماتية الخدماتية للنشر، ، باتنة، الجزائر.

37) جميل الطهراوي(1997)، سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديميا في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير.

38) جودت عزت عطيوي(2004)، التوجيه المدرسي، مكتبة دار الثقافة، ط 1، عمان.

39) حامد الكيلاني(2005)، أثر التفاعل بين النموذج التدريسي لـــ " أوزبل Ausbel " وكل من الأسلوب المعرفي " الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي " ومستويات التحصيل في الهندسة ومهارات البرهان الرياضي، رسالة دكتوره، جامعة عمان العربية، الأردن.

40) حامد عبد السلام زهران (1998)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

41) حامد عبد السلام زهران (2005)، علم النفس النمو، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

42) حسن بن حسين بن عطاس الخيري(2008)، الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

43) حسن علي حسن(1998)، سيكولوجيا الإنجاز، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

44) حسين أبو رياش(2006)، الدافعية والذكاء العاطفي،ط 1، دار الفكر، عمان، الأردن.

45) حسين طلعت عبد الرحيم (1986)، الأسس النفسية للنمو الإنساني، ط 3، دار القلم، القاهرة.

46) حسين فايد(2001) ، دراسات في الصحة النفسية، ط 1، مكتبة الجامعي الحديثة، الاسكندرية.

47) حلمي المليجي(1972)، علم النفس المعاصر، ط 2، دار النهضة العربية، بيروت.

48) حمدي علي الفرماوي(1994)، الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، الأنجلو مصرية، القاهرة.

49) حمدي علي الفرماوي(2004)، دافعية الإنسان بين النظرية المبكرة والإتجاهات المعاصرة، ط 1، دار الفكر العربي، ، القاهرة، مصر.

50) فاطمة حميدة، ،(1986) أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي وطريقة التعلم على كفاءة الطالب المعلم في صياغة الأهداف التعليمية "، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع 8.

51) حنان عبد الحميد العناني(2005)، علم النفس التربوي، ، ط 3، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

52) خالد العتيبي(2008)، الإعتماد مقابل الإستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالخيال وحب الإستطلاع لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

53) خالد شنون(2013)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بالمرحلة المتوسطة، مدينة تيبازة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

54) خليل ميخائيل معوض(2000)، سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة)، ط 4، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.

55) خليل وديع شكور(1977)، العنف والجريمة، ط 1، بيروت، الدار العربية للعلم.

56) خولة معتوق(2014)، الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعيا، رسالة ماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة المسيلة، الجزائر.

57) ذهبية العرفاوي (2009)، أثر التوجه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس جامعة الجزائر.

58) راضي الوقفي(2003)، مقدمة إلى علم النفس، ط 3، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن،.

59) رافع النصير زغلول(2003)، علم النفس المعرفي، الشروق، الأردن.

60) ربيع عبده رشوان(2006)، علم النفس المعرفي، ط 1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

61) رجاء محمد أبو علام(2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 1، دار النشر للجامعات، ، القاهرة، مصر.

62) رجاء محمود أبو علام(1986)، علم النفس التربوي، دار العلم، الكويت.

63) رجاء محمود أبو علام، نادية محمود شريف(1988) الفروق الفردية وتطبيقاتها، ط ، دار القلم، الكويت.

64) رشاد عبد العزيز موسى (1994)، علم النفس الدافعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

65) رشاد عبد العزيز موسى(1997)، دراسة أثر بعض المحددات السلوكية على الدافعية للإنجاز، الهيئة العامة للكتاب، العدد 15.

66) رشاد عبد العزيز موسى(1991)، نظريات في دافعية الإنجاز، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

67) رشيد زرواتي(2007)، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، ط 1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

68) رفقة خليف سالم(2009)، علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز المدرسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العدد 23.

69) رمزية الغريب(2002)، التعلم، دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

70) رمضان محمد القذافي(1998)، الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 1998

71) رمضان محمد القذافي(2000)، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، الاسكندرية، المكتبة الجامعية.

72) زكريا الشربيني (2000)، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة.

73) زكريا الشربيني(1992)، " فعالية الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي على أبعاد الشخصية لدى الجنسين "، مجلة كلية البحوث التربوية – جامعة قطر، السنة الأولى، العدد 2.

74) زكي نجيب محمود(1964)، لماذا نعلم؟ ترجمة محمد علي العريان، مؤسسة فرانكلين، القاهرة.

75) زواني نزيهة(2001)، استراتيجيات المقاومة ودافع الإنجاز المدرسي لدى المراهقين المضطربين سلوكيا، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

76) سامي محمد ملحم(2004)، علم النفس النمو " دورة حياة الانسان "، ط 1، دار الفكر، عمان، الأردن.

77) سامية سعدي(2001)، القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وفعالية الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

78) سلوى عثمان الصديقي (2002)، مناهج الخدمة الإجتماعية في المجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، د ط، الاسكندرية، مصر.

79) سليمان يوسف عبد الواحد (2011)، العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

80) سمية بن لمبارك(2015)، الرسم وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، دكتوراه علوم، علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر باتنة.

81) سميرة أحمد حسن العبدلي(2008)، المهارات الإدارية لسيدات الأعمال السعوديات وعلاقتها بدافعية الإنجاز، رسالة دكتوراه الفلسفة في الاقتصاد المنزلي، جامعة أم القرى، السعودية.

82) سميرة عبد الله مصطفى الكردي(2003)، المسؤولية الإجتماعية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف، مجلة علم النفس، العدد 65، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

83) سهير أنور محفوظ (1993)، الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي، دراسة إستطلاعية المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 5، القاهرة.

84) سيد الحسيني(1990)، التنمية والتخلف، دراسة تاريخية بنائية، ط 2.

85) سيد الطواب(2002)، المدخل إلى علم نفس التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

86) سيد محمد خير الله(1983)، سيكولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

87) شاهين لطفي(2000)، علم النفس المدرسي،، ط 1، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

88) شريف نادية محمود(1982)، الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، الكويت.

89) صالح أبو عباة بن عبد الله (2001)، الإرشاد النفسي والإجتماعي، ط 1، مكتبة العبيد كان، الرياض.

90) صالح محمد أبو جادو(2007)، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

91) صالح محمد علي أبو جادو(2000)، علم النفس التربوي، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

92) صفاء الأعسر، ابراهيم قشقوش(1983)، العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز ومتغيرات عقلية وشخصية وإجتماعية، www.derasat.info.Achivement30: 10 ,25/07/2014 ,

93) صلاح أحمد زكي(1972)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، ط 3، دار النهضة المصرية، القاهرة.

94) صلاح الدين العمرية(2005)، علم نفس النمو، ط 2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

95) صلاح مخيمر(1997)، تناول جديد للمراهقة، ، ط 2، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

96) ضياء الدين ابراهيم نجم(2000)، الجماعات الإجتماعية، مداخل نظرية ومواقف تطبيقية، الاسكندرية، مصر.

97) عادل ابراهيم الباز(1996)، التفاعل بين الأسلوب المعرفي لكل من المعلم والطالب وبعض استراتيجيات المفاهيم وأثره على اكتساب المفاهيم الهندسية واختزال القلق الهندسي لدى الطلاب الصف الأول، مجلة كلية التربية، الزقازيق، مصر.

98) عايش محمود زيتون(1999)، تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، دار عمار، الأردن.

99) عبد الحميد محمد شاذلي(2002)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط 2، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

100) عبد الرحمن العبدان(1993) ، تأثير الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي في إستخدام تعلم اللغة الثانية، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الكويت.

101) عبد الرحمن بن بركة(2007)، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا في مدينة الجزائر، أطروحة لنيل دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

102) عبد الرحمن سعد (1999) ، علم النفس الإجتماعي، القاهرة، مصر.

103) عبد الرحمن سليمان(1990)، العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية، حوليات كلية الآداب، جامعة قطر، العدد 6.

104) عبد الرحمن عدس (2002)، علم النفس العام، ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن.

105) عبد الستار ابراهيم(1982)، الإكتئاب اضطراب العصر الحديث، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب.

106) ابراهيم عبد الستار (2002)، الإبداع قضاياه وتطبيقاته، ط ، الأنجلو مصرية، القاهرة.

107) عبد العزيز القوصي(1975)، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

108) عبد العزيز بن خميس(2010)، علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة بوزريعة، الجزائر.

109) عبد العلي الجسماني(1994)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، ط 1، دار المعرفة للعلوم.

110) عبد القادر عبد الغفار محمد (1992)، علم نفس التعلم، ط 2، مكتبة النهضة المصرية.

111) عبد الفتاح الديدي (1982)، السلوك والإدراك، القهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.

112) عبد الفتاح محمد دويدار(1991)، العوامل المحددة لدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع المصري، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، القاهرة، توزيع الأنجلو مصرية.

113) عبد القادر طه فرج (1978)، علم النفس وقضايا العصر، مكتبة سعيد رأفت، جامعة عين شمس.

114) عبد اللطيف معاليقي (1996)، المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، مصر.

115) عبد الله سليمان (1989)، موضع الضبط وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي، مجلة علم النفس، العدد 12، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

116) مجدي عبد الله ، (1996)، علم النفس العام، دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

117) عبد الله يوسف محمد خليفي (2001)، أثر كل من الإتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، المجلة التربوية، العدد ستون، المجلد 15

118) عبد المجيد نشواتي(2003)، علم النفس التربوي، ط 4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ، عمان، الأردن،

119) عبد المطلب أمين القريطي(1987)، الأسلوب الإدراكي المعرفي وعلاقته بالإبداع الفني والخصائص النفسية لرسوم تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، الزقازيق، ج 2، ع 3.

120) عبد المنعم الحنفي(1994)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط 4، مكتبة مدبولي، القاهرة.

121) عدنان يوسف العتوم (2004)، علم النفس المعرفي، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

122) عز الدين الأشول (1989)، علم النفس النمو، ط 3، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

123) عزت جرادات وآخرون(2008)، التدريس الفعال، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

124) عزت عبد العظيم الطويل(1999)، علم النفس المعاصر، ط 1، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية.

125) عزيزة السيد(1990)، الدافعية في الحياة ومستويات الالتزام، تحليل نظري وبحث ميداني، ط 1، القاهرة، دار المعارف.

126) علا أسعد الديري(2001)، الإستقلال الإدراكي وعلاقته بالإتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة المنوفية.

127) شفيق علاونة (2004)، الدافعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

128) علي أحمد عبد الرحمن عياصرة (2006)، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط 1، دار ومكتبة الحامد، عمان.

129) علي السلمي(1975)، السلوك التنظيمي، ط 3،مكتبة غريب، الفجالة، مصر.

130) علي تعوينات(2009)، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، ، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر.

131) عمر السيد(1981)، الإبداع والشخصية، ط ، دار المعارف، القاهرة.

132) عمر بدر(1987)، دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الإجتماعية، العدد الرابع، الكويت.

133) عيسى سمعان (1996)، مدخل إلى علم النفس، ج 1، دمشق، سوريا.

134) عيسى عبد الله جابر(1986)، العلاقة بين الأساليب المعرفية وسمات الشخصية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

135) غنيم سيد محمد(1989)، الشخصية، دار الشروق، القاهرة.

136) فاخر عاقل (1987)، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

137) فاروق شوقي البوهي(2005)، أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس، الشركة الجمهورية لتحويل وطباعة الورق، الاسكندرية مصر.

138) فاروق عبد الفتاح موسى(2003)، إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ط 4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

139) فايز مراد دندش(2003)، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، عالم الكتب، ، الاسكندرية.

140) فتحي أحمد مصطفى الزيات(1988)، دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي، مكة المكرمة، معهد البحوث العلمية.

141) فتحي أحمد مصطفى الزيات(1996)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، ط 1، القاهرة، دار النشر للجامعات.

142) فتحي أحمد مصطفى الزيات(1995)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، القاهرة، مصر.

143) فتحي أحمد مصطفى الزيات(2001)، علم النفس المعرفي، ط 1، دار النشر للجامعات، مصر.

144) فريد عادل(2003)، مرجعية عامة للمناهج الجديدة، المركز الوطني للوثائق، الجزائر.

145) فريدة سهل (2008)، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

146) فؤاد أبو حطب(1990)، القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

147) فؤاد البهي السيد(2000)، الذكاء، ط 5، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

148) فوزي محمد جبل(2001)، علم النفس العام، المكتب الجامعي، القاهرة، مصر.

149) فيصل الزراد(2004)، مشكلات المراهقة وأسبابها في الوطن العربي، دار النفائس، بيروت.

150) يوسف قطامي (1998)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصيفي، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع.

151) لبنى سيد نظمي الهواري(2006)، أثر الأسلوب المعرفي (الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي) على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات، مجلة دراسات الطفولة، مصر.

152) ليث محمد عياش(2009)، الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

153) ليلى بن عبد الله المزروع(2007)، فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 8، عدد 4، سعودية.

154) مجدي عزيز ابراهيم(2001)، رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر.

155) مجلة كلية التربية، " كاسيدي ولين Cassidy Et Lynn "(2002)، تأثير الدافعية للإنجاز ببعض المتغيرات.

156) محروس سيد مرسي(1988)، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، دار المعارف الغربية، القاهرة.

157) محمد ابراهيم الخطيب(2008)، أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الإجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والإجتماعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 04، جامعة البحرين.

158) محمد ابراهيم جودة(1994)، تأثير إختلاف كل من مركز التحكم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية www.Mokatel.com 12/03/2014 11 :00.

159) محمد أحمد شلبي(2001) مقدمة في علم النفس المعرفي، ط ، دار غريب، القاهرة.

160) محمد أحمد عرايس (2001)، التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي، مجلة الدراسات النفسية، العدد 3.

161) محمد أحمد محسن (2001)، الأساليب المعرفية وطرق قياس الشخصية، كلية التربية للبنات، الجبل، د ت، لبنان.

162) محمد الطيب سعداني (2000)، الدافعية والنجاح المدرسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق.

163) محمد المري إسماعيل(1989)، علاقة الدافع للإنجاز ببعض سمات الشخصية والجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، العدد 7، جامعة الزقازيق، مصر.

164) محمد أيوب(1994)، دور علم النفس في الحياة المدرسية، ط 1 دار الفكر اللبنانية، ، بيروت.

165) محمد بالرابح(2011)، الدافعية الإنسانية، مخبر تطبيقات علم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر، جامعة وهران.

166) محمد جمال صقر(1995)، الإتجاهات في التربية والتعليم، دار المعارف، القاهرة.

167) محمد حسين غانم(2005)، العلاج والتأهيل النفسي والإجتماعي للمدنيين، ب ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

168) محمد دسوقي(2000)، دراسة تطورية لبعض الأساليب المعرفية لدى الجنسين، دكتوراه الفلسفة في التربية (علم النفس التربوي).

169) محمد رفعت رمضان وآخرون(1957)، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.

170) محمد محمد رمضان (2001)، العلاقة بين الدافعية للإنجاز والميل للعصابية، مجلة علم النفس، العدد 3، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

171) محمد سيد رصاص (1987)، الدماغ والفكر، ط 1، دار المعرفة، دمشق.

172) محمد عبد الحليم منسي (2003)، التعلم المفهوم، النماذج والتطبيقات، القاهرة، مصر.

173) محمد عبد الرحمن الشقيرات(2005)، مقدمة في علم النفس العصبي، دار النهضة العربية، عمان، الأردن.

174) محمد عبد العلي الجسماني(1994)، علم النفس وتطبيقاته الإجتماعية والتربوية، الدار العربية للعلوم، بيروت.

175) محمد عثمان نجاتي(1983)، معالم التحليل النفسي، ط 1، دار الشروق، القاهرة.

176) محمد علي عبد الهادي(1999)، دراسة الأساليب المعرفية كمحدد للإختيار الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة – فلسطين.

177) محمد علي(1991)، " دراسة الأساليب المعرفية كمحدد للإختبار الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظات غزة "، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

178) محمد عماد الدين إسماعيل(1990)، النمو في مرحلة المراهقة، الكويت، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

179) محمد فرحات القضاة، محمد عوض الترتوري (2006)، أساسايت علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، د ط، دار حامد للنشر والتوزيع، ، عمان.

180) محمد محمود بني يونس(2007)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط 1 دار المسيرة، عمان، الأردن.

181) محمد مزيان(1999)، مبادئ في البحث النفسي التربوي، ط 2، دار العرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

182) محمد مصطفى زيدان(1990)، النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط 1، منشورات الجامعة الليبية.

183) محمد يسري ابراهيم دعيبس(2000)، الحياة الإجتماعية للمدمن في الثقافات المختلطة، د ط، الاسكندرية.

184) محمود السيد أبو النيل(1992)، علم النفس الإجتماعي، دراسات عربية وعالمية، ج 1، ط 4، بيروت، دار النهضة العربية.

185) محمود عبد الحليم منسي (2003)، علم النفس التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

186) محمود عودة الريماوي(2004)، الدافعية للإنجاز، دار الشروق، عمان الأردن.

187) محمود محمد أبو مسلم(2002)، الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية مختلفة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة العلمية، مجلد 19، كلية التربية، جامعة المنصورة.

188) محي الدين أحمد حسين(1988)،الدافعية إلى الإنجاز عند الحسين، مجلة علم النفس، العدد الخامس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

189) محي الدين توق وآخرون(2002)، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر العربي، ط 2،عمان الأردن.

190) مروان أبو حويج (2002)، علم النفس التربوي دار الشروق القاهرة مصر.

191) مريم سليم(2002)، علم تكوين المعرفة، ابستيمولوجيا بياجيه، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

192) مصطفى فهمي(1974)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، القاهرة.

193) مصطفى فهمي(1998)، التكيف النفسي، مكتبة مصر، القاهرة، دون طبعة

194) مصطفى، سويف(1967)، علم النفس الحديث،ط الأنجلو، القاهرة، مصر.

195) عبد الله معتز سيد (1990)، الدافعية، ط 3، مكتبة غريب، القاهرة.

196) مفيدة بن حفيظ(2015)، محاضرات الفيسيولوجية العصبية والتعلم الحركي، معهد تقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة باتنة 2.

197) منصور بن زاهي(2007)، الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى بقطاع المحروقات، رسالة دكتوراه في علم نفس العمل، جامعة منتوري، قسنطينة.

198) منيرة أحمد حلمي (2000)، مشكلات المراهقة وحاجاتها الإرشادية، ط 9، دار النهضة العربية، بيروت.

199) منى سعد العمري (2007)، الأسلوب المعرفي " الاندفاع- التروي وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

200) موسوعة علم النفس والتربية(2002)، التعلم والتذكر، ج 4، دار الآفاق للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

201) موسى ناصر، محمد دسوقي(1995)، دراسة تصورية لبعض الأساليب المعرفية لدى الجنسين، رسالة دكتوراه غير منشورة.

202) نادر فهمي الزيود (1989)، التعلم والتعليم الصحي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن.

203) نافذ نايف رشيد يعقوب(1996)، خصائص رسومات الطلبة المراهقين وعلاقتها بأساليبهم المعرفية لدى عينة من الطلبة في المدارس الحكومية، في مدينة أربد، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

204) نبيل محمد الفحل(1999)، دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي، مجلة علم النفس، العدد 49، القاهرة.

205) نبيل محمد زايد (2003)، الدافعية والتعلم، ط 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

206) هادي سراية(2013)، الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب سنة 3 ثانوي، رسالة دكتوراه، كلية علم النفس، جامعة الجزائر 2.

207) هانم علي عبد المقصود(1987)، أثر تفاعل الأساليب المعرفية والمعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

208) هدى قناوي، (1996)، سيكولوجية المراهقة، المكتبة الأنجلو مصرية، ، القاهرة.

209) هشام محمد الخولي(2002)، الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

210) هشام محمد جمجوم(1990)، سيكولوجية الإدارة، دار الشروق، جدة.

211) وحيدة سعدي(2013)، الإتصال في الدراسات الأسرية، مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والإتصالية، العدد 15.

212) يوسف أحمد ميخائيل، رعاية المراهقين، دار غريب، القاهرة.

213) يوسف قطامي(2000)، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط 1، الأهلية للنشر والتوزيع، ، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية

214) Anderson(1999), Cognitive Psychology, U. New york: Freeman and Company.

215) Atkinson,(1974), The main springs of achievement oriented activity learning and the educational process, Rand, M C, Narly.

216) Berry(1974), Culture and Cognition, London.

217) Broucelle, (A) Gibeault (A), Vincent (M)(2006)Maladie d'adolescence, travail clinique avec les adolescents et leur parents. Collection d'adolescence et psychanalyse, dirigé par remy.

218) Brown (1987) Métagonition, Executive Control, selfregulation and other more mysterious mechanisms, in F. E weiert, R. Hklewe, (E D S) Laurence Elbann associates I N C.

219) Burt(1965), the evidence for concept of intelligence, British journal of educational psychologie.

220) Flavell(1963), The development psychology of Jean Piaget, Van Nostraud.

221) Freud, (1987), Trois Essais sur la théorie sexelle , Paris, p.u.s.

222) Guilford, (1980),Cognitive styles, Vol, 40.

223) Inhelder,(1966), Cognitive development, Merrill – Palmer quarterly.

224) Delay,(1965), Psychologie education, Fernand mothan – paris.

225) Javau Claud,(1988), L'enquête par le questionnaire manuel à l'usage de praticien, Bruxelles, Edition des universités de Bruxelles.

226) Jerry Pocztar, (1979)« la définition des objectifs pédagogiques » ESF.

227) Kagan, (1973), Individual variation in cognitive processes, charmicall's manual of child psychology, New york.

228) Lévy – Leboyer , (1993), La crise des motivations, PUF, Paris.

229) Luquet, Parat (1966), L'organisation Oedipienne du stade Genital, Paris, p.u.s.

230) Maccelland and Winter, (1985), Motivation economic achievement, Newyork free press.

231) Macclelland,(1961), the achievement motive, Newyork, Appleton Century Creafts.

232) Messik Samuel,(1984), The nature of cognitive ctyles, problems and promise in educational practice, educational psychologist, Vol 19 N° 2.

233) Morgan C, Krng, R, and Robinson N(1979), Introduction to psychology, Tokyo

234) Murray,(1938), Exploration in personality .N. Y, Exford University.

235) Nathalie, Sero et Serge guimond ,(2010), Dogmatism et idéologie politique, les cahiers international de psychologie social, n°62.

236) Neiser, (1967), Cognitive psychology San-Francisco, Freeman.

237) Nobert Sillamy,(1999), Dictionnaire de la psychologie, édition la Rousse.

238) Nuttin,(1990), Théorie de la motivation humaine, PUF, Paris.

239) Peron (R),(1994), le complexe d'oedipe, Paris, p.u.s.

240) Robert Vallerant et Edgard Thill,(1993), Introduction à la psychologie de la motivation, Editions Etudes Viantes.

241) Ryder and Rayners,(1998), Cognitive styles learning strategies, david fulton publishers, etd.

242) Shwartz,(1977),Psychologie diffirentielle,valable sur www.angelspirit.free.psychonet.

243) Witkin,(1976), Cognitive styles, international journal of psychology.

244) Witkin,(1976), Styles cognitive et personnalité, http://books.google.dz , 27/09/2014 13.20.

245) Shade, (1982), Cognitivestyle, http://user2eV1,net Minnad et Monny, 1969, psychologie cognitive. Paris/France, In.press édition.

الملاحق

ملحق 01

ملحق 02

ملحق03

ملحق 04

ملحق ثبات وصدق أدوات الدراسة

ثبات وصدق إختبار الأشكال:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.814	18

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0.783
		Nombre d'éléments	9[a]
	Partie 2	Valeur	0.631
		Nombre d'éléments	9[b]
	Nombre total d'éléments		18
Corrélation entre les sous-échelles			0.718
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0.865
	Longueur inégale		0.865
Coefficient de Guttman split-half			0.865
a. Les éléments sont : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9,.			
b. Les éléments sont : Q10, Q11, Q12, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18.			

Corrélations

Corrélations					
		TOT			TOT
Q1	Corrélation de Pearson	0.690**	Q10	Corrélation de Pearson	0.593**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	38		N	38
Q2	Corrélation de Pearson	0.539**	Q11	Corrélation de Pearson	0.508**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001

	N	38		N	38
Q3	Corrélation de Pearson	0.756**	Q12	Corrélation de Pearson	0.467**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	38		N	38
Q4	Corrélation de Pearson	0.460**	Q13	Corrélation de Pearson	0.497**
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	38		N	38
Q5	Corrélation de Pearson	0.596**	Q14	Corrélation de Pearson	0.467**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	38		N	38
Q6	Corrélation de Pearson	0.546**	Q15	Corrélation de Pearson	0.487**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	38		N	38
Q7	Corrélation de Pearson	0.567**	Q16	Corrélation de Pearson	0.488**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	38		N	38
Q8	Corrélation de Pearson	0.668**	Q17	Corrélation de Pearson	0.482**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	38		N	38
Q9	Corrélation de Pearson	0.554**	Q18	Corrélation de Pearson	0.474**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	38		N	38
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

ثبات وصدق مقياس الدافعية للإنجاز :

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.911	28

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0.873
		Nombre d'éléments	14[a]
	Partie 2	Valeur	0.786

		Nombre d'éléments	14[b]
	Nombre total d'éléments		28
Corrélation entre les sous-échelles			0.851
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0.919
	Longueur inégale		0.919
Coefficient de Guttman split-half			0.914

a. Les éléments sont : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14.

b. Les éléments sont : Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28.

Corrélations

Corrélations					
		TOT			TOT
Q1	Corrélation de Pearson	0.375*	Q15	Corrélation de Pearson	0.375*
	Sig. (bilatérale)	0.021		Sig. (bilatérale)	0.020
	N	38		N	38
Q2	Corrélation de Pearson	0.731**	Q16	Corrélation de Pearson	0.384*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.017
	N	38		N	38
Q3	Corrélation de Pearson	0.543**	Q17	Corrélation de Pearson	0.541**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	38		N	38
Q4	Corrélation de Pearson	0.611**	Q18	Corrélation de Pearson	0.727**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	38		N	38
Q5	Corrélation de Pearson	0.749**	Q19	Corrélation de Pearson	0.468**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	38		N	38
Q6	Corrélation de Pearson	0.465**	Q20	Corrélation de Pearson	0.374*
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.021
	N	38		N	38
Q7	Corrélation de Pearson	0.596**	Q21	Corrélation de Pearson	0.622**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	38		N	38

Q8	Corrélation de Pearson	0.680**	Q22	Corrélation de Pearson	0.464**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	38		N	38
Q9	Corrélation de Pearson	0.553**	Q23	Corrélation de Pearson	0.379*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.019
	N	38		N	38
Q10	Corrélation de Pearson	0.516**	Q24	Corrélation de Pearson	0.460**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	38		N	38
Q11	Corrélation de Pearson	0.749**	Q25	Corrélation de Pearson	0.672**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	38		N	38
Q12	Corrélation de Pearson	0.489**	Q26	Corrélation de Pearson	0.579**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	38		N	38
Q13	Corrélation de Pearson	0.730**	Q27	Corrélation de Pearson	0.524**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	38		N	38
Q14	Corrélation de Pearson	0.539**	Q28	Corrélation de Pearson	0.492**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	38		N	38
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					