



جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس



اتجاهات تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم
الثانوي نحو الدروس الخصوصية وعلاقتها
بالدافعية للتعلم

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

تخصص: علم نفس مدرسي

إشراف الأستاذ:

د/ الساسي حوامدي

إعداد الطالبتان:

آمال سواكر

حنان رزاق بكرة

السنة الجامعية : 2019 / 2020

شكر و عرفان

يقال إذا عجزت يدك على المكافئة لا يبخل لسانك بالشكر

في البداية نحمد الله كثيرا ونشكره عظيما الذي بعث فينا روح المثابرة لإتمام هذا العمل.

ثم نتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف الدكتور الساسي حوامدي الذي لم يبخل علينا بالنصائح والتوجيهات.

إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية إلى زملائي ثانية ماستر علم النفس المدرسي
"فوج 04 "

إلى كل من ساهم من قريب ومن بعيد لإتمام هذا العمل وأخص بالذكر صديقتي وزميلتي " ثورية زغب " التي لم تبخل في تقديم يد العون والمساعدة.

آمال * حنان

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية والدافعية للتعلم لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الإرتباطي المقارنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة استبيان الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فقد فستعملنا معامل الارتباط بيرسون واختبار "ت".

وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات نحو الدروس الخصوصية والدافعية للتعلم لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين وكذا التخصص في الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.
- عدم وجود فروق بين الجنسين وكذا التخصص نحو الدافعية للتعلم لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

Study summary

The current study aimed to uncover the relationship between attitudes towards private and motivational lessons for learning for students of the final stage of secondary education.

And to achieve the goals of the study, the descriptive, associative approach was adopted, and the study sample consisted of (100) students chosen in a simple random manner, and in order to achieve the objectives of the study The study adopted a questionnaire on trends toward private lessons and a motivation scale for learning by Youssef Kattami. As for the statistical methods, we will use the Pearson correlation coefficient and the "T" test.

The study concluded the most important results:

- That there is no statistically significant relationship between attitudes towards private and motivational lessons for the education of students in the final stage of secondary education.
- The absence of statistically significant differences between the sexes as well as specialization in attitudes towards private lessons.
- Lack of gender differences as well as specialization towards the motivation to learn

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وعرفان
ب	الملخص باللغة العربية
ج	الملخص باللغة الإنجليزية
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
1	مقدمة
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
5	1- الإشكالية
7	2- فرضيات الدراسة
8	3- أهداف الدراسة
8	4- أهمية الدراسة
8	5- التعريفات الإجرائية
9	6- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الاتجاهات	
18	تمهيد
18	1- تعريف الاتجاهات
18	2- مكونات الاتجاهات
20	3- وظائف الاتجاهات
21	4- خصائص الاتجاهات
22	5- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

23	6- قياس الاتجاهات
26	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدروس الخصوصية	
28	تمهيد
28	1- تعريف الدروس الخصوصية
29	2- أسباب اللجوء لدروس الخصوصية
33	3- أنواع الدروس الخصوصية
34	4- سلبيات وإيجابيات الدروس الخصوصية
36	5- الفرق بين الدروس الخصوصية والدعم البيداغوجي
36	6- طرق التخفيف من الدروس الخصوصية
37	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: الدافعية لتعلم	
39	تمهيد
39	1- تعريف الدافعية
39	2- تعريف الدافعية للتعلم
40	3- أنواع الدافعية للتعلم
42	4- عناصر الدافعية للتعلم
45	5- أهمية الدافعية للتعلم
46	6- نظريات الدافعية للتعلم
50	7- أسباب تدني الدافعية للتعلم
53	8- أساليب تنويع المثيرات وإثارة الدافعية للتعلم
54	خلاصة الفصل
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة	
56	تمهيد

56	1- المنهج المتبع
57	2- عينة الدراسة وطريقة إختيارها
57	3- أدوات الدراسة
62	4- إجراءات الدراسة
63	5- الأساليب الإحصائية
63	خلاصة الفصل
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	
65	تمهيد
65	1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
67	2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
68	3 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
70	4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
72	5- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة
73	خلاصة الدراسة ومقترحاتها
76	قائمة المصادر والمراجع
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	جدول يوضح نموذج لقياس ثيرستون	24
02	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الثانويتين	57
03	جدول يوضح توزيع عبارات مقياس الدافعية لتعلم وفق الأبعاد	58
04	جدول يوضح نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس الدافعية للتعلم	59
05	جدول يوضح دلالة الفروق في الجنس في الدروس الخصوصية	65
06	جدول يوضح دلالة الفروق في التخصص في الدروس	67
07	جدول يوضح دلالة الفروق في الجنس في الدافعية للتعلم	68
08	جدول يوضح دلالة الفروق في التخصص في الدافعية للتعلم	70
09	جدول يوضح معامل الارتباط والدلالة الإحصائية بين الدروس الخصوصية والدافعية للتعلم	72

مقدمة:

تبذل وزارة التربية الوطنية الكثير من الجهود من أجل تحسين جودة التعليم , فنجدها تقوم بالكثير من الإصلاحات في المناهج والتعديل فيها, ومع هذه الإصلاحات أدت إلى عدم القدرة على مواكبتها خاصة من طرف المعلمين, هذا يؤدي لقصور أدائه داخل القسم , بالإضافة إلى التلميذ بحد ذاته الذي أصبح لا يهتم بالدرس داخل ولا يحبذ الذهاب إلى المدرسة وهذا يعكس بالسلب على تحصيله و هذا الضعف في التحصيل يربك الأسر مما يجعله تبحث الحل من أجل تحسينه, فأصبح من الضروري البحث عن طريقة تساعد على رفع مستوى التعليمي لتلميذ, فجاءت الدروس الخصوصية كوسيلة يلجأ إليها التلميذ من أجل إكمال نقص المدرسة.

لكن نلاحظ في الآونة الأخير انتشار كبير وسريع لها فلم تعد تقتصر على السنوات النهائية فقط بل تقدم على مدار السنة و في فترة الصيف, وفي ظل هذا الإقبال الرهيب نجد أنفسنا يدور في أذهاننا موضوع الدافعية للتعلم التي تعتبر من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعليم في غيابها, فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح المدرسي .ففي ظل تفشي الدروس الخصوصية وتهافت التلاميذ عليها نحاول البحث عن هل هذا الإقبال نتيجة الدافعية لتعلم أم أنها من أجل التباهي والتقليد من قبل الأقران.

ومن هنا تأتي دراستنا في محاولة تسليط الضوء على العلاقة بين الدروس الخصوصية والدافعية للتعلم.

وستتناول الدراسة مجموعة من الفصول النظرية والميدانية حيث يتضمن الإطار النظري أربعة فصول وفي الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة حيث يتم من خلاله تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها والتعريف الإجرائي وكذلك الدراسات السابقة, وفي حين تطرقنا في الفصل الثاني إلى موضوع الاتجاهات الذي يحتوي على تعريف الاتجاهات ومكوناته وظائفه, وخصائصه والعوامل المؤثرة في تكوينه وقياسه, والفصل الثالث الدروس الخصوصية الذي تحتوي على تعريف الدروس الخصوصية أسباب اللجوء لدروس الخصوصية أنواع الدروس الخصوصية سلبية وإيجابية الدروس الخصوصية الفرق بين الدروس الخصوصية والدعم البيداغوجي طرق التخفيف من الدروس

الخصوصية, أما فصل الرابع الدافعية لتعلم والذي يحتوي تعريف الدافعية تعريف الدافعية لتعلم.

أنواع الدافعية لتعلم, عناصر الدافعية للتعلم, أهمية الدافعية للتعلم نظريات الدافعية للتعلم, أسباب تدني الدافعية للتعلم, أساليب تنويع المثبرات وإثارة الدافعية للتعلم.

أما الجانب الميداني فيتضمن فصلين فصل الخامس يتضمن الإجراءات المنهجية الذي يتضمن المنهج المتبع والعينة والدراسة الأساسية وكذلك الأساليب الإحصائية, أما الفصل السادس يتضمن عرض ومناقشة النتائج, التي تم التوصل إليها.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

- 1- الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التعريفات الإجرائية
- 6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية وظيفتها التربية والتعليم وفق أهداف وبرامج تربوية مرسومة هدفها إعداد جيل واع ومتعلم، فالتعليم له دور كبير في ترقية البلاد في المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، لذا تسعى وزارة التربية الوطنية إلى المراجعة والإصلاحات في المنظومة التربوية، لكن رغم هذه الإصلاحات ألا أنه يوجد انعكاسات سلبية أو بعض الثغرات التي تطرأ على المدرسة، ككثرة المناهج التعليمية وعدم قدرة بعض المعلمين على استيعاب عدد الطلاب الموجدين في الفصل الواحد أدى إلى البحث على حلول وبدائل لتعويض ومواكبة البرنامج.

فكانت الدروس الخصوصية أحد الحلول التي لجأ التلاميذ إليها والتي هي عبارة عن بعض الحصص خارج المدرسة من أجل تحسين نتائجهم و إعادة الدرس بشكل مفصل، فأصبح الإقبال الكبير على الدروس الخصوصية من قبل الأسر رغبة في مساعدة أبنائهم على تحسين مستواهم الدراسي لكن في الآونة الأخيرة أصبحت منتشرة في الأوساط التربوية وفي جميع مراحل التعليم، في حين أنها في البداية كانت محصورة في الغالب على تلاميذ ذوي المستوى الدراسي الضعيف، أما الآن فمعظم التلاميذ يأخذون دروسا خصوصية سواء كانوا متفوقين أو ذوي مستوى دراسي متوسط، فأصبحت من أولويات الأسر وأمر لا يمكن الاستغناء عنه.

وأصبحت عامة وفق ما تكشفه أرقام حول الظاهرة ، فتشير دراسة أنجزها مجموعة من الباحثين الجزائريين إلى أن 67% من عينة تلاميذ خضعت لبحث واستطلاع رأى يستفيدون من الدروس الخصوصية.

ويرى أصحاب الدراسة أن نصف التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية يشرف عليهم أساتذة مدرستهم وتوصلت الدراسة إلى أن 81% من التلاميذ يقصدون هذه الدروس لعدم استيعابهم للدروس المقدمة في القسم بشكل جيد.(حمزة عتبي، 2018)

حيث أوردت دراسة (حمود وآخرون، 2009) والتي ترمي إلى معرفة واقع الدروس الخصوصية بين الاحتياج والعادة، فخلصت إلى أن الدروس الخصوصية أضحت ضرورة كحاجة ملحة بديل عن التمدرس النظامي، لهذا لابد الاستغناء والقضاء على هذه

الظاهرة، ووجب على المدرسة البحث على الأسس وطرق تدريس المناسبة من أجل جعل التلميذ لا يبحث على البديل خارج أسوارها، فهنا كان لابد للمدرسة أن تبحث على طرق لإثارة الدافعية للتعلم للتلاميذ.

للمدرسة دور هام في تقوية أو إضعاف دافعية التلميذ للدراسة والتعليم، إن الجو التعليمي في نظام المدرسة أو الصف يمكن أن يؤدي إلى رفع أو خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من التلاميذ. ففي كثير من الأحيان تستعمل المدرسة قيود وقوانين صارمة تنعكس على الأداء لتلاميذ فتنتج عنها ضغوط نفسية.

فتعتبر الدافعية للتعلم من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح المدرسي، وقد أجريت العديد من الدراسات حول الدافعية للتعلم والتي من بينها دراسة " علاونة شفيق 2004" أن هناك فرق قوي بين ذوي دافعية التعلم المرتفعة وبين ذوي دافعية منخفضة حيث يكون ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة، كما تظهر عندهم رغبة قوية للحصول على تغذية راجعة حول أدائهم.

نلاحظ أن أبرز المشكلات التعليمية هي انخفاض الدافعية للتعلم وهذه المشكلة تقلق الآباء والأمهات حول مستقبل أبنائهم خاصة في الامتحانات النهائية، وتقلق التلاميذ في حد ذاتهم، فيسعون إلى البحث على طرق من أجل تحقيق النجاح ومن بين هذه الطرق الدروس الخصوصية التي أصبحت أنجعها.

جاءت دراستنا للكشف عن اتجاهات التلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومن هنا تأتي إشكالية الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي:

- هل توجد علاقة بين اتجاهات نحو الدروس الخصوصية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي؟

وينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات فرعية وهي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو الدروس الخصوصية لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو الدروس الخصوصية لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات نحو الدروس الخصوصية بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية لتعليم الثانوي.

2-2- الفرضية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو الدروس الخصوصية لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

2-3- الفرضية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو الدروس الخصوصية لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

2-4- الفرضية الرابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية لتعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

2-5- الفرضية الخامسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية لتعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

3- أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا وبشكل إجرائي في محاولة الإجابة عن التساؤلات التي تم طرحها والمتعلقة ب:

- التعرف على العلاقة بين الدروس الخصوصية و الدافعية للتعلم.

- التعرف على وجود فروق في الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

- التعرف على وجود فروق في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها للمتغيرات التي درسناها ويمكن تحديد أهميتها في الجانبين التاليين:

4-1- أهمية نظرية:

لاحظنا في الآونة الأخيرة انتشار واسع وكبير لدروس الخصوصية لذا أردنا تسليط الضوء على هذه ظاهرة، ونظرا لحدثة الموضوع فإنه يفتقد لدراسات حاولت الكشف عن الاتجاهات نحو دروس الخصوصية.

4-2- أهمية تطبيقية:

من أجل تطبيق مقياس الدافعية للتعلم واستبيان الدروس الخصوصية لتعرف عن العلاقة بينهما.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

لقد اعتمدنا التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة كما يلي:

5-1- الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية:

ميول ومشاعر الطلبة السلبية أو الإيجابية نحو القيام بجهد تعليمي إضافي خارج البرنامج المقرر في المدرسة، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ خلال الإجابة على مقياس الدراسة.

5-2- الدروس الخصوصية:

هي حصص أو دروس تكون إضافية وتقدم لتلميذ خارج الحصص الرسمية في الفصل الدراسي مقابل مبلغ مادي.

5-3- الدافعية لتعلم:

هي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الرغبة في الدراسة والعمل والمثابرة من أجل الحصول على التحصيل الجيد والنجاح، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ خلال الإجابة على مقياس الدراسة.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات المتعلقة بدروس الخصوصية:

6-1-1- الدراسات العربية

قامت الإدارة العامة للبحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم عام 1961 بدراسة حول الدروس الخصوصية حيث أعدت عدة استبيانات تتعلق بالدروس الخصوصية حيث وزعت على المتعلم وولي الأمر والمعلم والناظر وكبار التربية والتعليم بإعتبارهم أطرافاً في المشكلة، وعلى إتصال مباشر بها إذ طبقت استبيانات على جميع المراحل الدراسية المختلفة وعددهم 1138 متعلماً، حيث وجد أن 54 % من المجموع الإجمالي المتعلمين قد سبق لهم أن أخذ دروس خصوصية وأن المواد: الرياضيات واللغة الانجليزية والفرنسية هي التي يكثر فيها حصول الطلبة على دروس خصوصية بينما أوضحت الدراسة أن

60% من أولياء الأمور يعطون أولادهم درسا خصوصية وسبب ذلك راجع إلى ضعف الأبناء ورغبة الآباء في تحسين تحصيلهم وإزدحام الفصول وقلة إهتمام المعلمين وطرق التدريس المتبعة وإهمال المتعلم ونظام الامتحانات وهي كلها أسباب تهيئ الجو المناسب للإقبال على الدروس الخصوصية وأوصت الدراسة بأن يعاد النظر في نظام القبول والتسجيل والتسجيل في الجامعات وتوفير المعلمين الأكفاء ووضع دستور تراعي فيه آداب المهنة وغيرها.

- دراسة "سهيل لطفي" سنة 2000 تهدف هذه الدراسة إلى محاولة إلقاء الضوء على بعض مجالات الاتفاق الاجتماعي ومنها الاتفاق على التعليم والتعرف على مشكلة الدروس الخصوصية و جوانب الاتفاق عليها , والتعرف على آراء العينة في كيفية القضاء على هذه الظاهرة وكانت العينة المستخدمة 2507 أسرة من مختلف أنحاء الجمهورية, استخدمت في الدراسة استبيان وكانت نتائجها أن السبب الأكبر في اللجوء إلى الدروس الخصوصية هي انخفاض مستوى الأبناء في المدرسة نتيجة انخفاض مستوى طرق التدريس و أساليبه, كما أثبتت الدراسة أن نسب من يلجئون للدروس الخصوصية هو 52% من الفقراء و 61% من الأغنياء وأكدت هذه الدراسة أنه للقضاء على هذه الظاهرة هو إعادة النظر في السياسة التعليمية و أن تشمل أولا المعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

- دراسة "على" 2003 هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إنتشار الدروس الخصوصية بين طلاب الثانوية العامة, ودور البرامج التعليمية التلفزيونية في الحد منها, وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعد استبانة موجهة للطلاب والمعلمين والموجهين وطبقها على عينة مكونة من 100 طالب و 150 معلم وموجه بالمرحلة الثانوية وقد توصلت الدراسة إلى أن الدروس الخصوصية منتشرة بين طلاب الثانوية العامة بنسبة تصل إلى 80% من الطلاب وأن البرامج التلفزيونية تفتقر للكثير من المميزات التي يجب أن تشملها للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية فهي لا تسهم سوى ب 12.4 من الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية. (الغانم, 2017, 322)

6-1-2- الدراسات الأجنبية:

-دراسة "Baek /Sang" هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الدروس الخصوصية في التحصيل واتجاهات الطلاب في مادة الرياضيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث أعد استبانته ومقياس اتجاه نحو الدروس الخصوصية وطبقها على 350 طالب في المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين الدروس الخصوصية و التحصيل العلمي في مادة الرياضيات، وأن الدروس الخصوصية اختيار منطقي للطلبة وأولياء الأمور من أجل الحصول على درجات جيدة تمكنهم من الالتحاق بالجامعة.

- دراسة "دانغ" 2007 في رسالة دكتوراه في جامعة مينيسونا واحتوت الدراسة على 129 صفحة، تطرقت الدراسات إلى محددات وآثار فصول التعلم الخاص الدروس الخصوصية في فيتنام أكدت الدراسة على أن التعليم الخاص ظاهر واسعة الإنتشار في العديد من البلدان النامية بما فيها فيتنام اعتمدت الدراسة على العديد من المعلومات و الإحصاءات ومن أهمها بيانات رئيسية من فيتنام تتضمن مستويات المعيشة وذلك استنادا لما سبق توصلت الدراسة إلى أن الدروس الخصوصية في فيتنام أصبحت ضرورة حياتية بمقتضاها تقوم الأسر بتخصيص ميزانيات مالية لتتعامل مع هذه الظاهر.

وأشارت الدراسة إلى أنه ليس هناك دليل على التميز بين الجنسين في الاتفاق على التعليم الخاص.

- دراسة "Bray2013" هدفت الدراسة إلى تعرف على فوائد وسلبيات الدروس الخصوصية بالنسبة للطلاب في هونج كونج من وجهة نظر مقارنة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج المقارن، وأعد استبانته قام بتطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر من 50% من طلاب المرحلة الثانوية يحصلون على دروس خصوصية ترتفع إلى 70% في الصف الأخير من المرحلة الثانوية وأن هذه الدروس تأخذ أشكال مختلفة منها فردي، ومنها ماهو في شكل مجموعات صغيرة، ومنها ماهو في شكل محاضرات في المراكز الكبيرة، وأهم سلبيات الدروس الخصوصية التي حددتها الدراسة أنها تضيع وقت الطلاب وتمثل عبء على اقتصاد الأسرة أما فوائدها فتتمثل في تقديم الدعم للطلاب ضعفي المستوى الدراسي.

- التعقيب عن الدراسات السابقة:

بعد عرض بعض الدراسات السابقة العربية منها و الأجنبية يتضح لنا أن الدروس الخصوصية منتشرة في جميع دول العالم بأشكال مختلفة ,ويمكننا التعقيب من خلال:

- الأهداف

تباينت الدراسات من حيث أهدافها , حيث تناولت كل من دراسة " سهيل لطفي 2000 " و"علي 2003 " ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بين الطلاب, في حين أن دراسة "Sang/Baek" و"دانغ 2007" هدفت إلى التعرف على أثر الدروس الخصوصية, أما دراسة "Bray 2013 " كانت هدفها تعرف على فوائد و سلبيات دروس الخصوصية.

- المنهج: اتفقت معظم الدراسات التي عرضنها على تبني منهج الوصفي.

- العينة: كانت عينة الدراسات السابقة كلها طلاب المرحلة الثانوية.

- أدوات الدراسة: تتفق كل الدراسات التي عرضنها في استخدام أداة الاستبيان.

- النتائج: ترى كل الدراسات أن الدروس الخصوصية أصبحت ظاهرة يجب القضاء عليها.

ونلاحظ أن أغلب الدراسات التي تناولت الدروس الخصوصية ركزت على أسباب الدروس الخصوصية ومدى انتشارها وأثارها على الأسر والمدرسة , لذا جاءت دراستنا هذه من أجل التعرف على اتجاهات تلاميذ المرحلة النهائية لتعليم الثانوي نحو دروس الخصوصية وعلاقتها بالدافعية لتعلم .

6-2- الدارسات السابقة حول الدافعية لتعلم:

6-2-1- الدراسات العربية:

- دراسة آمنة عبد الله التركي (1988) قطر في دافعية التعلم تطورها وعلاقتها بعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر ,وكان المنهج الوصفي, حيث استهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية

مختلفة وذلك عن طريق دراسة الدافعية للتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية والسادسة ابتدائي حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذ كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية ولكشف ذلك استخدمت الباحثة أربعة مقاييس دافعية: مقياس دافعية التعلم الاستقلالية-مقياس دافعية التعلم الاجتماعي-مقياس الاتجاهات الوالدية-مقياس التوافق, وتوصلت إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم والاستقلالية.
- لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية.
- وجود فروق بين دافعية التعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى البنين والبنات.

(فروجة بالحاج, 2011, 24)

- دراسة كلثوم (2010) بعنوان "فعالية الذات بالدافعية للتعلم, بل تهدف إلى أن الفروق في الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ المستوى الرابعة متوسط, مع الأخذ بعين الاعتبار لمتغير الجنس, وقد بلغ عدد أفراد العينة (2165) منهم (990) ذكور و (1175) إناث, وكان المنهج المتبع المنهج الوصفي, وتم اختيار العينة العشوائية البسيطة وتتراوح أعمارهم ما بين 15-16 سنة تم أخذهم من 5 متوسطات تابعة لدائرة باب الوادي للسنة الدراسية 2009-2010 بالجزائر, وتم استخدام مقياس فعالية الذات لشيررومادكس عن طريق إعادة الاختبار على عينة اختيرت بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع من التعلم المتوسط من متوسطة وردية مداد, متوسطة الصومام بالجزائر العاصمة, استخدام الباحث مقياس الدافعية للتعلم الذي مصمم من طرف الأستاذ أحمد دوقة ولورسي عبد القادر, وقد توصلت إلى عدد من النتائج:

-تختلف درجة الدافعية للتعلم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة, أي أنه كلما زادت فعالية الذات كلما ارتفعت الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

-هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم وهذه الفروق لصالح الإناث ما يبين أن الإناث هن الأكثر دافعية للتعلم عن الذكور.

-دراسة حسينة بن ستي (2011) بعنوان "التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي".

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة الأولى ثانوي، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لهذا الدراسة، كما تم الاعتماد على اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوي لعطية محمود وذلك للقياس التوافق النفسي، ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي لقياس الدافعية للتعلم، وقد طبق الأداتين على عينة عشوائية بسيطة بلغت (200) تلميذ وتلميذة من السنة الأولى ثانوي لبعض الثانويات بمدينة تقرت وبعدها تمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج spss، وتوصلت إلى عدد من النتائج:

-عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس ذكورة وإناث.

-ولا توجد فروق دالة إحصائية بين التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس ذكور وإناث.

-لا توجد فروق دالة إحصائية بين التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف علوم آداب.

-توجد فروق دالة إحصائية بين التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف التخصص.

- توجد فروق دالة إحصائية بين التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس.

6-2-1- دراسات أجنبية:

-دراسة "شو" (1967) من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان (دراسة عالمية لدافعية التعلم):

وقد صاغ 500 عبارة تقيس الدافعية ,قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس فرعي وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود خمس عوامل للدافعية وهي كالآتي:

-الاتجاه الايجابي نحو الدراسة, ويتضمن بعض الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.

-الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي, ويتضمن بعض ملاحظات الأستاذ والتفاعل مع النشاط المدرسي.

-دافع تجنب الفشل.

-حب الاستطلاع.

-التكيف مع مطالب الإباء والأساتذة أو مع ضغوطات الإقران

دراسة " سلاسيا حنين هامجاه وآخرون" والتي كانت تحت عنوان " أساليب زيادة الدافعية التعلم لدى الطلبة" إن الدافع مهم في حياة الطلاب لمواصلة دراستهم في الجامعة لهذا جاءت هذه الدراسة, لتحديد عوامل التحفيز لتحسين التعلم والتحديد المنهجية التي يمكن ان تستخدم من قبل كلية الدراسات الإسلامية لتحسين الدافع لتعلم بين الطلاب ,باستعمال المنهج الوصفي, وقد تم انتقاء عينة عشوائية منتظمة قدرها (291) طالب وطالبة من سنتين 2 و3 من طلاب الجامعة من كلية دراسات الإسلامية, وقد تم جمع البيانات من خلال استخدام أداة الاستبيان الدافعية لتعلم, واستخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية "المتوسط الحسابي والنسب المئوية" وكان تحليل النتائج باستعمال برنامج spss أظهرت النتائج العديد من الطرق والأساليب التي يمكن تطبيقها من قبل بعض الجهات مثل هيئة التدريس وإدارة الجامعة من أجل زيادة الدافعية لتعلم لدى الطلبة من كلية الدراسات الإسلامية ومن بين هذه الأساليب (تطوير شخصية الطلاب من طرف المدرسين المحاضرين, الوعي الوظيفي للأساتذة, إختيار الزملاء بالنسبة لطلاب, العلاقة الروحية مع الله سبحانه وتعالى, تشجيع الأسرة والمساعدات المالية لطلاب).

دراسة " وينغ و آخرون" هدفت هذه الدراسة عن بحث عن العلاقة بين دافعية التعلم واستراتيجية التعلم، والكفاءة الذاتية والعزو ونتائج التعلم" وكانت عينة الدراسة تتكون من 135 من الطلبة الذين تعلم من بعد وكانت أدوات الدراسة استبيان الدافعية للتعلم، استبيان استراتيجيات التعلم، استبيان الكفاءة الذاتية، والأساليب التي استخدمت في الدراسة عامل الارتباط "بيرسون " وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية ونتائج التعلم

- وجود علاقة بين كفاءة الذاتية والعزو الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم ترتبط بشكل واضح.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض بعض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يتضح لنا أنا لدروس الخصوصية منتشرة في جميع دول العالم بأشكال مختلفة ,ويمكننا التعقيب من خلال:

- الأهداف: اختلفت الدراسات من حيث الأهداف

- المنهج: اتفقت الدراسات التي عرضنها على تبني منهج الوصفي.

- العينة: كانت الدراسات السابقة مختلفة من حيث عينة.

- أدوات الدراسة:تتفق كل الدراسات التي عرضنها في استخدام أداة الاستبيان

- النتائج:اختلفت الدراسات من حيث النتائج حيث كل دراسة درست الدافعية للتعلم من زاوية مختلفة.

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1- تعريف الاتجاهات

2- مكونات الاتجاهات

3- وظائف الاتجاهات

4- خصائص الاتجاهات

5- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

6- قياس الاتجاهات

خلاصة الفصل

تمهيد

إن موضوع الاتجاهات Attitudes من الموضوعات الهامة في مجال علم النفس الاجتماعي، فالإتجاه هو المحرك للسلوك، فالإتجاهات أنماط سلوكية يتم اكتسابها وتعديلها بالتعلم، وسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الاتجاهات ومكوناتها، ووظائفها وخصائصها، والنظريات التي تفسرها.

1- تعريف الاتجاهات

اختلف علماء النفس الاجتماعي في تعريفاتهم للاتجاهات تكشف عن اختلاف وجهات النظر العديدة إزاء موضوع الاتجاهات وسنقدم التعريفات الآتية:

عرف "البورت Allport" الاتجاه بأنه حالة من التهيؤ العقلي العصبي متعلم نحو الأشخاص أو الأشياء أو مواقف أو موضوعات في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة ويعرفه كل من "أيزينك Eysenck وروكش Rokeach" أن الاتجاه نزعة لدى الفرد.

كما يرى "كاسيبو وبيتي" الاتجاه بأنه عام ويتضمن مشاعر إيجابية أو سلبية حيال شخص أو شيء أو قضية. (معوض، 2003، 235)

كما يعرفه "أبو نيل محمد السيد" بأنه استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيراً لفظياً بالموافقة عليه أو عدم الموافقة. (الهاشمي، 2006، 90)

الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب يحدد سلوك وشعور الفرد إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، فالإتجاه قد يكون نحو أشياء أو نحو أشخاص كحب الشخص أو كرهه أو إتجاه نحو فكرة.....

2- مكونات الاتجاهات

تحتوى الاتجاهات على ثلاثة مكونات وهي كالآتي:

2-1- المكون العاطفي:

يظهر هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام, يؤثر في إستجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه , وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق فقد يُقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها دون وعي منه للأسباب التي دفعته إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض.

2-2- المكون المعرفي:

وهذا المكون يدل على الجانب المعرفية التي تتطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه, وتتوفر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه, فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا, قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات, ودورها في الحياة الاجتماعية وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل, وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم

2-3- المكون السلوكي:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة.

إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك, حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه, فالطالب الذي يمتلك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي, يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة, ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال.

يتضح من خلال التعرف على مكونات الاتجاهات أنها تتباين مكونات الاتجاه من حيث درجة قوتها واستغلايتها, وفقد يملك شخص ما معلومات وفيرة عن موضوع ما (المكون المعرفي), غير أنه لا يشعر حياله برغبة قوية (المكون العاطفي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حياله (المكون السلوكي). وعلى العكس, فقد لا يملك الشخص أية معلومات عن هذا الموضوع, ومع ذلك يتفانى في العمل من أجله, إذا كان يملك شعورا تقبليا قويا نحوه.

وفي جميع الأحوال لا يمكن الاستدلال على الاتجاه، من خلال سلوك ظاهري يؤديه صاحب الاتجاه، وتوحي الدلائل عموماً، بأن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية، تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة، بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية. (نشوي، 471، 472)

3- وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف متعددة فهي تساعد الفرد على التفاعل مع المواقف المختلفة التي تواجهه، كما تساعد على تحقيق أهدافه، فالاتجاهات تعتبر محوراً هاماً في تنظيم سلوك الفرد.

وقد حدد " كاتيز " 1960 وظائف الاتجاهات كما يلي:

3-1- الوظائف التكيفية:

يسعى الفرد دائماً من خلال تفاعله مع البيئة إلى تحقيق كل ما هو سار والابتعاد عن كل ما هو مؤلم، فالأفراد بصفة عامة يسعون دائماً للحصول على أكبر قدر من الثواب وأقل قدر من العقاب وهكذا نجد أن الفرد ينمي اتجاهات إيجابية نحو كل ما يشعره بالارتياح.

فالفرد يتجنب الاتجاهات الفاشلة ويقبل على الاتجاهات التي تهيئ له فرص النجاح وبالتالي تحقق له حالة انفعالية سارة.

فوجهة نظر هذه الوظيفة التكيفية تعتمد أساساً على إدراك الفرد للفائدة التي يمكن أن يحصل عليها من الاتجاه الذي يتكون لديه إذن كلما حقق موضوع الاتجاه للفرد نوعاً من الرضا فإنه من السهل تكوين اتجاهات إيجابية والعكس صحيح. (منسي وآخرون، 2001، 233)

3-2- الوظيفة الدفاعية:

يقصد بالوظيفة الدفاعية أن يتبنى الفرد اتجاهات معينة تساعد على حل صراعات داخلية للدفاع عن ذاته، فالفرد حينما يحتفظ باتجاه معين فإنه يحاول الدفاع عن نفسه ضد الصراع والقلق عن طريق هذا الاتجاه.

من هنا نلاحظ أن الاتجاهات ذات وظيفة دفاعية تختلف عن الاتجاهات ذات الوظيفة التكيفية، فالأولى "دفاعية" داخلية أي تبدأ من داخل الشخص ذاته والموقف الذي ترتبط به ليس إلا وسيلة للتعبير عنها.

أما الاتجاهات ذات الوظيفة التكيفية فهي خارجية أي تتكون وفقاً لطبيعة موضوع الاتجاه ويكون ملائمة لطبيعة العالم الاجتماعية التي تحيط بالفرد.

3-3- الوظيفة المعرفية:

يحتاج الفرد إلى معايير وإطارات معرفية رجعية يفهم بواسطتها العالم الذي يحيط به، لذا فهو دائم السعي للوصول إلى معنى لهذا العالم والبحث عن المزيد من الوضوح، فكثيراً من الاتجاهات التي تكتسب من خلال الاحتكاك بالعالم الخارجي تبنى على أساس من الفهم والتفسير للظواهر التي تحيط بنا.

فمن الوظائف الأساسية للاتجاهات هي مساعدة الفرد على فهمه للأمور وترتيب المعلومات بطريقة منظمة عن الموضوعات المختلفة.

3-4- وظيفة التعبير عن القيم:

يحمل الشخص مجموعة من الاتجاهات تتفق مع القيم والمثل التي يؤمن بها الفرد ومن هنا نجد الشخص يستمد شعوراً بالارتياح حين يعبر عن اتجاهات تتناسب مع فكره عن نفسه وعن القيم الهامة السائدة من حوله. (منسي وآخرون، 2001، 234-235)

4- خصائص الاتجاه: ويمكن تحديدها بالنقاط الآتية:

✓ تكون الاتجاهات مكتسبة ويمكن تدعيمها أو إطفائها.

✓ تكون أكثر ديمومة من الدافع الذي ينتهي عندما يتم إشباعه.

✓ يمكن قياس الاتجاهات والتنبؤ بها.

✓ تكون قابلة للتعديل أو التغيير.

✓ تتأثر بعامل الخبرة.

✓ تمثل الاتجاهات علاقة الشخص بموضوع معين.

✓ تكون الاتجاهات قوية أو ضعيفة نحو موضوع معين.

✓ تكون قابلة للملاحظة بطرق مباشرة أو غير مباشرة من خلال السلوك.

✓ تكون الاتجاهات إما سلبية أو إيجابية وتتجه دائماً بين هذين الطرفين.

✓ تكون ثلاثية الأبعاد، أي لها أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية

(الداهري والكبيسي، 2000، 123)

5- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

يساهم في تكوين الاتجاهات نوعان من المؤثرات وهي المؤثرات الخارجية والمؤثرات الذاتية.

5-1- المؤثرات الخارجية: ومن أبرز مصادرها مايلي:

- التأثيرات الأسرية: حيث تتشابه اتجاهات الأبناء بشكل عام مع اتجاهات والديهم سياسياً واقتصادياً ودينياً.

- تأثير المجموعات: تمارس مجموعات الزملاء دوراً أساسياً في تكوين الاتجاهات فالمتعلم بالمدرسة يتأثر باتجاهات المجموعة التي ينتمي إليها.

- تأثير المعلمين: غالباً ما يؤثر المعلم على طلابه وينقل اتجاهاته إليهم عن طريق شرح الوقائع و الحقائق وخصوصاً في المواد الاجتماعية.

- تأثير وسائل الإعلام: لوسائل الإعلام تأثير كبير على الأطفال وخصوصاً برامج التلفاز الذي يقضون أوقتهاً طويلة في مشاهدتها.

ويتأثر هذا النوع من الاتجاهات بأساليب التعلم المتنوعة كالنمذجة، والإشراف الكلاسيكي والإجرائي.

- المؤثرات الذاتية: من سمات الأشخاص البارزين قدرتهم على التفكير تفكيراً ذاتياً والكثير من الناس يكونوا اتجاهاتهم بعيداً عن التأثير بأية عوامل خارجية (الكبري، عجز، 2007، 114)

6- قياس الاتجاهات:

يعد قياس الاتجاهات النفسية من الموضوعات النفسية التي وجهت اهتماماً كبيراً من قبل علماء الاجتماع على حد سواء، لما لها من أهمية في العديد من ميادين الحياة العامة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

وتنقسم مقاييس الاتجاهات إلى قسمين، مقاييس مباشرة ومقاييس غير مباشرة.

6-1- مقاييس مباشرة ومن بينها مايلي:

6-1-1- مقياس بوجاردس Bougardus:

ويسمى مقياس المسافة الاجتماعية وهو من أقدم الأساليب لقياس الاتجاهات، وقد أعده بوجاردس في أواخر العشرينات، وكان بوجاردس مهتماً بقياس درجة تقبل الأمريكيين أو نبذهم للجنسيات أو القوميات الأخرى التي يزخر بها الأمريكي، وقد اختار أن يقيس الاتجاه عن طريق تحديد المسافة الاجتماعية التي يجب على المفحوص أن يحتفظ بها بينه وبين الأفراد الذي يمثلون الجنسية أو القومية التي يسأل المقياس ومن القوميات الزوج والأتراك والإنجليز والإيرلنديون ويجب المفحوص على مقياس متدرج من سبع نقاط كما يلي:

- القرابة عن طريق المصاهرة (نقطة واحدة)

- الزمالة في النادي (نقطتان)

- الجوار والإقامة في نفس الحي (ثلاث نقاط)

- قبولهم كزملاء في العمل (أربع نقاط)

- قبولهم كمجرد مواطنين (خمس نقاط)

- قبولهم كمجرد زوار (ست نقاط)

- الرغبة في طردهم من البلاد (سبع نقاط)

وذلك عل أساس أن العبارة الأولى تمثل أقصى درجة من درجات التقبل، والعبارة السابعة تمثل أقصى درجة من درجات التبعاد والنفور، وأن العبارات الطرفين تمثل درجات متوسطة بين التقبل الاجتماعي والتبعاد الاجتماعي.

ومن الواضح أنه كلما زادت درجة المفحوص على المقياس كلما كان ذلك رغبته في إيجاد مسافة اجتماعية كبيرة بينه وبين الأشخاص موضوع الاتجاه والعكس أي أنه كلما قلت الدرجة كلما كان ذلك دليلا على أن المفحوص يحاول إلغاء الاجتماعية بينه وبين الأشخاص موضوع الاتجاه. (محمد شحاتة، 2011، 134-135)

6-1-2- مقياس ستون: نظرا للانتقادات التي وجهت إلى مقياس "بوجادرس" حاول ثير ستون بالتعاون مع زميله "شيف" 1925 بناء مقياس حيث يتجنب عدم تساوي المسافات المتباعدة ويستخدم أسلوب المسافات المتساوية الظهور والتي تتكون من 11 فئة، بحيث يمثل الطرف الأيمن أقصى درجات التأييد، ويمثل الطرف الأيسر (الفئة الحادية عشر) أقصى درجات الرفض، والرقم (6) يمثل الوسط كما في الجدول التالي:

الجدول (01) يوضح نموذج لقياس ثيرستون

الترتبة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
العبارة											

6-1-3- مقياس "ليكرت" Likert "1932:

لقد انتقد ليكرت مقياس ثير ستون لصعوبته وتعقده ويستخدم هذا المقياس لقياس الاتجاهات نحو العديد من الموضوعات (جماعات, مؤسسات, أحداث ...) ويتكون المقياس من جزئين: مجموعة عبارات, ومقياس تقدير رتب وتكون هذه العبارات نتيجة جمع فيها العديد من العبارات, وعرضت على محكمين للوثوق بصلتها بالموضوع وملاءمتها للمقياس, واستبعاد ما هو غير مناسب.

وتتراوح العبارات, كما هو الحال في مقياس ثيرستون بين التأيد المطلق والمعارضة الشديدة

أما مقياس تقدير الرتب فدرجات تتراوح بين (5) إلى (11) درجة, أي يمكن أن يتكون من (5) درجات, أو (6) درجات, أو (7) درجات وهكذا, فحده الأدنى (5) والأقصى (11) .

وتقاس كل عبارة من العبارات على المقاييس, أي على المفحوص أن يجيب عن جميع عبارات المقياس, وتتمثل الدرجة العالي الإيجابي, والمنخفضة الاتجاه السلبي.

وهذا نماذج من عبارات ومقياس رتب مأخوذة من مقياس ليكرت الذي استخدم لقياس الاتجاه نحو الزواج في أمريكا.

ينبغي أن يتمتع الزواج بكل امتيازات البيض:

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	معارض
5	4	3	2	1

إذا تساوى مؤهل الزوجي مع مؤهل الأبيض يجب أن يمنحنا الراتب نفسه :

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	معارض
5	4	3	2	1

وتتكون الدرجة الكلية للمفحوص من مجموع درجاته على العبارات المختلفة التي يتكون منها القياس, وتمثل الدرجة الكلية اتجاهه نحو الموضوع.(العتوم, 2009, 170)

6-2- مقاييس غير مباشرة الاختبارات الإسقاطية:

تستخدم هذه الاختبارات في قياس الاتجاهات وهنا يعرض على المفحوص بعض المثيرات لاجتماعي الغامضة في شكل صور أو لأعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك مما يوجه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه, ومن أهم الاختبارات الإسقاطية لقياس الاتجاهات ما يلي:

6-2-1- الاختبارات المصورة:

وفيها تعرض على المفحوص بعض الصور التي تحتوي قائدا و جماعة أو مجموعة من العمال, ويطلب منه ذكر أو كتابة ماتعب عنه كل صورة من وجهة نظره.

6-2-2- تداعي الكلمات:

ومنا يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.

6-2-3- تكملة الجمل:

وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول رد يرد على ذهنه, وقد تدور الجمل نحو جماعة أو مهنة معينة ...

6-2-4- أساليب اللعب:

وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية, فمثلا تمثل الدمى الوالدين والأخوة والمدرسة ... يعبر الطفل أثناء اللعب عن اتجاهاته نحوهم الشخصيات في مواقف اجتماعية معينة(جابر, 2004, 286-287)

خلاصة الفصل:

نلاحظ أن الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية فالفرد يدركها أولاً بناء على اتصاله بعناصر البيئة المحيطة به، ولها دلالة وأهمية اجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فعن طريق معرفة اتجاهات الأفراد يمكن التنبؤ بدرجة تحقيقهم لموضوع محدد.

فصل الثالث: الدروس الخصوصية

تمهيد

- 1- تعريف الدروس الخصوصية
- 2- أسباب اللجوء لدروس الخصوصية
- 3- أنواع الدروس الخصوصية
- 4- سلبيات وإيجابيات الدروس الخصوصية
- 5- الفرق بين الدروس الخصوصية و الدعم البيداغوجي
- 6- طرق التخفيف من الدروس الخصوصية

خلاصة

تمهيد

مع انطلاق كل موسم دراسي جديد بل قبل انطلاقه نلاحظ ركض الأولياء أو التلاميذ بالتسجيل في لدروس الخصوصية، قناعة منهم أنها هي السبيل الوحيد لتتقضى من كابوس التعثر الدراسي، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى التعريف بالدروس الخصوصية والأسباب اللجوء إليها وسلبيات وإيجابياتها.

1- تعريف الدروس الخصوصية:

- لغة: درس: درسًا ودراسة الكتاب أو الدرس قرأه ليفهمه ويحفظه.

(راتب أحمد وآخرون، 2003، 299)

خصص: خصه بالشيء يخصه خصاً وخصوصاً وخصوصيةً وخصوصيةً، والفتح أفصح واختصه: أفرد به دون غيره. (بن مكرم، 2003، 1173)

- اصطلاحاً:

تتعدد تعريفات الدروس الخصوصية بتعدد مداخل دراستها من قبل الباحثين.

فيقدم لنا "أحمد حجي 2000" تعريف بأنها عملية تعليمية غير نظامية تتم بين طالب ومعلم بموجبها تدريس الطالب مادة دراسية أو جزء منها لوحده أو ضمن مجموعة بأجر محدد من قبل الطرفين حسب اتفاقهم.

ويعرفها "الرشيدي وزملاءه 2004" بأنها كل جهد تعليمي يحصل عليه التلميذ خارج الفصل المدرسي بحيث يكون الجهد منظماً ومتكرراً و بأجر ويستثني من هذا ما يقدمه الآباء لأبنائهم في صورة مساعدات تعليمية.

وقدم "Putkiewicz 2006" تعريفاً آخر بأنها مجموعة الدروس التي يتلقاها الطالب بمفرده أو ضمن مجموعة خارج المدرسة والتي دفع ثمنها من الآباء أو الطلاب أنفسهم وهذا بهدف استكمال المواد الدراسية.

كما عرفتھا "المرعیشي 2012" بأنها هي التي تتم خارج إطار المدرسة فقد يتم في منزل المعلم أو منزل الطالب وهدفه تقوية الطالب في المادة الضعيف فيها و يكون الدرس بين الطالب و المعلم فقط و في ساعة معينة و زمن معين و يكون مقابل مبالغ مالية معينة.

(الغانم, 2018, 329)

ومن خلال بعض التعريفات السابقة لدروس الخصوصية يمكننا القول وكتعريف إجرائي للدروس الخصوصية: دروس تقدم في إطار غير نظامي للمدرسة يقدمها المدرس لتلميذ من أجل تحسين مستواه الدراسي و إضافة لما يتلقاه داخل الفصل الدراسي, إما في البيت التلميذ أو المدرس أو مؤسسات خاصة لتعليم الخصوصي, مقابل مبلغ مالي يتفق عليه الطرفين, وتكون الدروس الخصوصية إما فردية أو جماعية.

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الدروس الخصوصية هي:

- دروس تقام خارج المؤسسة التعليمية (غير نظامية)

- جهد تعليمي إضافي

- تعتمد أساسا على جهد المعلم

- تكون فردية أو في مجموعات صغيرة محددة الزمان و المكان

- دروس هدفها تدارك نقائص المتعلم و تعديلها

وهناك الكثير من المفاهيم و المصطلحات التي تستعمل بمعنى الدروس الخصوصية منها: النظام التعليمي الموازي, السوق السوداء للتعليم, التدريس الخاص, نظام تعليم الظل.

(رضا, التميمي, 2014, 709)

2- أسباب اللجوء للدروس الخصوصية:

يقول الدكتور "حامد طاهر" أستاذ الفلسفة الإسلامية وعلم الأخلاق بجامعة القاهرة: أن ظاهرة الدروس الخصوصية هي مسؤولية ثلاثة عناصر وهي: المدرس الذي لم يستطع توصيل المعلومة بصورة واضحة وسهلة للتلميذ، ما العنصر الثاني هو التلميذ الذي لم يفهم جيدا ويطلب ولي أمره بمساعدته بدرس خصوصي أما العنصر الثالث فهو ولي الأمر الذي يستجيب لرغبة الابن أو الابنة ويتحمل نفقات الدروس الخصوصية.

وفي ما يلي أهم الأسباب حسب كل عنصر:

2-1- أسباب تعود للطالب: والتي من بينها ضعف التأسيس في بعض المواد:

- كراهية للمادة أو المدرس أو المدرسة.

- كثرة الغياب.

- الإهمال وعدم تنظيم الوقت.

- الإتكالية وعدم الاعتماد على النفس.

- تقليد الأقران

- التقرب للمدرس للحصول على درجات عالية.

- الهروب من الضغوط النفسية التي يتعرض لها من الآباء.

- اختياره تخصص لا يتناسب مع قدراته. (يوسف، ب.ت، 8)

ومن مسببات ظهور الدروس الخصوصية حسب "الدعجاني 2012" كان بيروز مشكلة عدم قدرة المتعلمين على استيعاب العلوم التي تتطلب مهارات تحصيلية معينة واستعداد نفسي وذهني وبدني، ولقد كان وجودها مقتصرًا على المتأخرين دراسيًا، ثم ظهر الاعتماد عليها في كل الطبقات والمستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتزايد عدد المقبلين على هذا النوع من الدروس، كما أن لدى الطلاب رغبات في رفع وضعهم الاجتماعي والاقتصادي الثقافي من خلال انتمائهم لكليات التي تضع الطالب على أول طريق المستقبل. (الدعجاني، 2012، 133)

2-2- أسباب تعود لمدرس: والتي تتمثل في:

- ضعفه من حيث المادة التعليمية أو الطريقة أو الشخصية.
- قد تكثر على المدرس الحصاص و الأعمال و الأنشطة.
- انشغاله بأعمال غير التدريس كالتجارة أو غيرها.
- ليس لديه رغبة في التدريس.
- إخفاقه في اكتشاف جوانب النقص عند بعض الطلاب وعدم مراعاة الفروق الفردية.
- إحياء وإشعار الطالب بأن المادة صعبة ومعقدة ومن الصعب النجاح فيها.
- كثرة الغياب والتأخر من المدرسة.

وهناك من يبرر من المعلمين اتجاهه نحو الدروس الخصوصية بسبب الرواتب الرسمية المنخفضة جدا، وهو بذلك يسعى إلى دخل إضافي.

2-3- أسباب تعود للبيت والأسرة: ومن بينها:

- عدم امتلاك الآباء للوقت الكافي للاهتمام بأبنائهم، مع عدم رضاهم عن التعليم المدرسي النظامي.
- عدم تعاون البيت مع المدرسة لتلمس حاجات الطالب وتلبيتها.
- المبالاة بين الأسر ودخول الدروس الخصوصية ضمن هذا المجال.
- أمية الأبوين حيث لا يستطيعون مساعدة أبنائهم في البيت في مراجعة دروسهم أو واجباتهم.
- التأثير بالأفكار الوافدة التي كرس الدروس الخصوصية وجعلتها ضرورة.

(السيد العربي يوسف، ب.ت، 8-9)

نلاحظ أن الأسباب التي تعود للبيت والأسرة ترى أن الدروس الخصوصية بمثابة رعاية الأطفال، حين ينشغل الأولياء في وظائفهم اليومية سواء في البيت أو العمل لتأمين حاجيات الحياة المتزايدة.

2-4- أسباب تعود للمدرسة: ومن أهمها:

- كثرة أعداد الطلاب في الفصل الدراسي.
- ضعف إدارة المدرسة، وبالتالي تسبب الطلاب والمعلمين مما يؤدي لعدم متابعة الحضور والغياب للطلبة.
- تقصيرهم بتنوعية الطلاب والمدرسين بأضرار الدروس الخصوصية.
- إهمال حالات الطلاب الضعفاء وعدم الاهتمام بهم.

2-5- أسباب تعود لوزارة التربية والتعليم:

- إرهاق المدرس بنصاب مرتفعة من الحصص إضافة للأعمال الإضافية كالإشراف على الفصح.
- اختيار مدرسين غير مؤهلين تأهيلا جيدا.
- كثرة محتوى الكتاب المدرسي وتركيزه على الحفظ الاسترجاع.
- كثرة المواد الدراسية وعدم تكافؤ المادة العلمية مع زمن الحصة الدراسية مما يؤدي بالمعلم لإلقاء المادة وليس شرحها شرحا واضحا كافيا إدخال التجربة والصور والوسائل التكنولوجية المساعدة في العملية التعليمية.

ومن أهم العوامل التي قد تزيد من انتشار هذه الظاهرة و تجعلها أكثر استفحالا في المجتمع غرابة المناهج الدراسية و عدم انتمائها إلى الواقع. (بن سماعيل، 2019، 385)

ولعل من أبرز الأسباب أيضا: اعتبار المعدل الذي يتحصل عليه الطالب بعد الامتحان هو المعيار الوحيد للالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي.

وباعتبار أيضا أن الاختبارات والامتحانات النهائية تهدف إلى قياس القدرة الأولية لطالب، وهي الحفظ والاسترجاع، ومن هنا لم يعد أمام الطلاب سوى تنمية ذاكرة الحفظ، التي تؤهلهم للحصول على الدرجات الأعلى وتحقيق الحلم الالتحاق بكليات.

ويعتبر الإعلام طرف أصيل في مسألة الدروس الخصوصية ، فأكثر الصحف تخصص صفحات للأسئلة المتوقعة، ولما يجب أن تكون عليه الإجابة النموذجية. (يوسف، 11-10)

وقد أظهرت دراسة "بوعنافة وقرقازي" (2017) أسباب انتشار الدروس الخصوصية في الجزائر إلى:

- الإصلاحات المتكررة للنظام التربوي و التي أدخلت تباعا على المقررات الدراسية

- مشكلة إعداد و تكوين المعلمين

- اكتظاظ الصفوف الدراسية وضعف أو سوء التوجيه المدرسي. (بن إسماعيل، 2019، 386)

تنوعت أسباب ظهور الدروس الخصوصية، لا يمكن أن نحصرها لسبب واحد بل تضافر الأسباب كلها، وكل سبب يؤثر على الثاني.

3- أنواع الدروس الخصوصية:

3-1- الدروس الخصوصية داخل المدارس ومراكز التعليم المختلفة (النظامية):

يتميز هذا النوع بالنشاط أثناء السنة الدراسية، ويضم مجموعة من الأساتذة ويتم الإقبال بشكل كبير من طرف الطلبة على هذه المدارس أو هذه المراكز التعليمية بحيث تصبح الأماكن كاملة الأعداد قبل بدء العام الدراسي بشهر أو شهرين أحيانا، إضافة إلى سعي بعض الأساتذة للإعلان عن أنفسهم كمدرسين خصوصيين في ملصقات يتم توزيعها في الشوارع و لصقها على المحطات و الأماكن العامة.

3-2- الدروس الخصوصية المنزلية (الغير نظامية):

تكون داخل المنزل الأستاذ أو التلميذ، حيث يكون لكل منهما استعداد التنقل أو استقبال الآخر بمنزله، وتكون هذه الدروس شاملة لكل المواد الدراسية أو البعض منها، ويشهد هذا النوع شيوعاً وانتشاراً كبيرين، حيث تعتبر طريقة سهلة لدى العديد من الأساتذة.

3-3- الدروس الخصوصية عبر الانترنت:

بسبب الإقبال الكبير من جانب العديد من الأسر على الدروس الخصوصية لضمان تفوق أبنائهم مما سمح لبعض المدرسين والشركات من طرح خدماتها على شبكة الانترنت عن طريق اتصالهم المباشر مع التلاميذ، وتوفر بعض المواقع للمستخدمين برنامجاً خاصاً عدة عناصر أهمها إمكانية المحادثة الصوتية بين المدرس و التلميذ بالإضافة إلى استخدام هذا البرنامج كلوحة يقوم المدرس بشرح المعلومات المختلفة عليها ليشاهدها على جهازه الخاص مباشرة.

كما يقوم التلميذ أيضاً يطرح أسئلته وحل المسائل المطروحة من قبل المدرس، والبرنامج مصمم بصورة تؤمن انسياب المعلومات بصورة سهلة وكأن المعلم و التلميذ يجلسان جنباً إلى جنب مع بعضهما البعض، ويستفيد من خدمات هذه المواقع الطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، كما يمكن للطلاب المفاضلة بين عدة أساتذة يختارهم بنفسه. (الأبرشي، 1993، 134)

4- سلبيات وإيجابيات الدروس الخصوصية:

4-1- سلبيات الدروس الخصوصية:

أثرت الدروس الخصوصية سلباً على دور المدرسة التربوي ، فأصبحت منتشرة في الآونة الأخيرة وهذا الانتشار انعكس بالسلب حيث أصبحت لا تساعد على تحقيق الأهداف الأساسية للعملية التعليمية التربوية، من خلال دفع التلميذ للتفكير والابتكار، بل أصبحت تقدم نصوص جاهزة ومختصرة ومعدة بطريقة تساعد على إجابة أسئلة الامتحانات، فأصبح التلميذ يعتمد على الحفظ والتكرار فقط ليتجاوز الامتحانات ويتحصل على درجات

عالية، هذا ما يعارض العملية التعليمية من تنمية العقول والقدرات والمهارات من أجل تدريب المتعلمين على اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات والعادات.

فالدروس الخصوصية تخلق من التلميذ شخصاً اتكالياً لا يهتم بما يدور داخل الفصل المدرسي وليس مهتماً بما يشرحه المعلم لأن لديه بديلاً آخر خارج المدرسة، فتدفع التلميذ إلى عدم الانضباط في القسم فتدفعه للفوضى.

وتؤثر الساعات الخصوصية على نمو التلميذ المتوازن حيث تحرمه من حاجاته إلى الراحة واللعب الذي يلعب دوراً مهماً في النمو.

تشنت أفكار التلاميذ لأن المدرس الخصوصي تكون له طريقته الخاصة في الشرح وهي على الأغلب تختلف عن طريقة المعلم في المدرسة والذي تعود عليه التلميذ منذ بداية العام الدراسي.

تقتل فيهم روح المبادرة والاجتهاد والتفكير.

تعكس سلباً على ميزانية الأسرة إذ يدفع الكثيرون جزءاً لا يستهان به من دخلهم مقابل الدروس الخصوصية. (المرعشلي، 2012، 187)

نلاحظ أن الدروس الخصوصية قد أثرت في كثير الأحيان بالسلب على التلميذ بحيث أدت به عن العزوف عن الدراسة، والحرمان من الحصول على أوقات للراحة والأنشطة الاجتماعية.

4-2- إيجابيات الدروس الخصوصية:

- التحصيل والتعلم السريع لها تأثير قوي إيجابي على الحفظ وفهم المادة التي تغطيها
- تحسين للمهارات الدراسية كالقراءة والكتابة و القدرة على الحساب (مرجع أجنبي)
- بالإضافة إلى ذلك تعويض النقص في المعارف والخبرات للتلاميذ متدني التحصيل، وإمام التلاميذ بطريقة حل التمرينات المختلفة خاصة في المواد العلمية، فكلما أنجزوا تمرينات أكثر زادت قدرتهم على حل التمرينات الأخرى

بعد عرض إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية نلاحظ أن سلبياتها قد طغت عن إيجابياتها

5- الفرق بين الدروس الخصوصية ودروس الدعم البيداغوجي:

الدروس الخصوصية	دروس الدعم البيداغوجي
- تتم خارج المؤسسة التربوية - غير نظامية، غير مرخص لها من طرف الجهات الوصية لوزارة التربية الوطنية والتعليم - المدرس قد يكون طالبا جامعا متخصصا أو متخرجاً من التخصص لم يمارس مهنة التعليم بعد - التلميذ هو الذي يختار أستاذه الخاص وأوقات دراسيه.	- تتم داخل المؤسسة أو خارجها في إطار مؤسسي - نظامية وقانونية - المدرس يكون مؤهلاً أكاديمياً وعلمياً ومعداً لممارسة مهنة التعليم - الإدارة هي التي تحدد ذلك، في إطار إمكانياتها، وحسب ما يناسب جدول توقيت الأستاذ.

6- طرق التخفيف من انتشار الدروس الخصوصية:

أشار العيساوي "2009" إلى جملة من الطرق التي يمكن الاستناد عليها للتخفيف من انتشار هذا النوع من الدروس منها:

- رفع المستوى المادي للمعلم.
- حسن اختيار المعلمين والعمل على إعدادهم إعداداً جيداً أخلاقياً وعلمياً ومهنياً ووطنياً.

- التدقيق في أعمال التوجيه والتفتيش مع بسط سلطة الإدارة المدرسية, ومراقبة عملية التدريس عن كثب.

- ربط ترقية المعلم بنتائج طلابه .

- تعديل المناهج والمقررات وتنقيتها من الحشو الزائد والتفاصيل المكدسة.

- التخليص من كثافة الفصول الزائدة. (بن سماعيل, 2019, 392)

خلاصة الفصل:

بعد التطرق إلى الدروس الخصوصية رغم أنها تساعد في كثير من الأحيان التلميذ على تحسين التحصيل الدراسي, إلا أننا نجد أنها أصبحت من الحاجات الأساسية والضرورية لتعلم التلاميذ حسب وجهة نظر الأولياء, خصوصاً في المراحل التعليمية النهائية, لكن هذه الإقبال الكبير خلف آثار سلبية ترهق التلميذ أولاً من الناحية النفسية والإرهاق الذهني وترهق كاهل الأسر من الناحية الاقتصادية لذا وجب الحذر من سرعة انتشارها.

الفصل الرابع: الدافعية لتعلم

تمهيد

- 1- تعريف الدافعية
- 2- تعريف الدافعية لتعلم
- 3- أنواع الدافعية لتعلم
- 4- عناصر الدافعية لتعلم
- 5- أهمية الدافعية لتعلم
- 6- نظريات الدافعية للتعليم
- 7- أسباب تدني الدافعية لتعلم
- 8- أساليب تنويع المثيرات وإثارة الدافعية لتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد

يشغل موضوع الدافعية مكانة هامة وأساسية في كل مجالات النشاطات الإنسانية ويعد واحدا من الموضوعات المهمة التي شغلت عقول الباحثين، ونتج عن هذا الاهتمام ظهور فرع في علم النفسي اهتم بالكشف عن الأسباب التي تقف وراء السلوكيات البشرية من حيث تنوعها التغير الذي يحدث فيها والذي أطلق عليه "علم النفس الدافعي"

1- تعريف الدافعية:

تشير التعاريف المختلفة بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل فهي بهذا التعريف تشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية.

(قطامي، عدس، 2002، 211)

وقد عرفها "بروفي" بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة و يستخدم تعريف الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفّي. (سعاد جبر، 2008، 216)

2- تعريف الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية للتعلم من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها، لذا اهتمت كل المنظومات التربوية بدراسة ما لها من دور فعال في تحقيق الأهداف التربوية، فتعددت التعاريف وذلك حسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها، نذكر منهم:

يعرفها "زيمرمن (1990)" على أنها حالة ديناميكية لها في إدراك المتعلم لنفسه ولكل ما يحيط به فالدافعية للتعلم تحث وتدفع المتعلم لاختيار النشاط التعليمي وتحثه على الإقبال والتوجيه نحوه والاستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة، فالدافعية للتعلم

تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في نشاط حتى يتحقق التعلم

وقد عرف تارديف (1992) الدافعية للتعلم بأنها ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخليا أو خارجيا، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها ويرجوها من إلحاقه بالمدرسة وعن قيمة تلك النشاطات التي تقدمها.

وعرفها "فيو (1997)" على أنها حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم ورغبته وانتباهه وتحثه على مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي.

(توق وآخرون، 2001، 214)

وأىضا يعرفها "فاليرونوتيل" أن الدافعية هي "المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية/الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك". (تيلوين وبو قريس، 2007، 17)

ويرى "توق وقطامي (2002)" دافعية التعلم بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

وتعريف "هربرتهرمانز" أن الدافع للتعلم هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة. (أحمد عواد، 1998، 90).

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح بأن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية أو خارجية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وتستثير سلوكه، وتدفعه للانتباه والمثابرة للتعلم والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

3- أنواع الدافعية للتعلم:

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتهما وهما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

3-1- الدافعية الداخلية: وقد وصفه اشلتر (1993) بالقيمة الداخلية

(الجراح وآخرون, 2014, 262)

وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد, وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والميول والاهتمامات (الزغل, 2007, 98)

كما يمكن إرجاعه احسب "الجوندغ (1993)" إلى الشعور باللذة والارتياح أثناء ممارستها أو تحقيقنا لأي نشاط. (ياسين وآخرون, 2015, 27)

ويعرفها كل من "ديسيوريون" بأنها "دافعية يركز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي و الاختيار الحر للنشاط, أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة ويصاحب ذلك الإنجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيسه كالفرحة والمتعة والإثارة والرضا" (تيلوين وبوقريس, 2007, 19).

3-2- الدافعية الخارجية: وهي دوافع التي تثار بعوامل خارجية, والتي تنشأ نتيجة لعلاقة التلميذ بالأشخاص الآخرين كالأولياء, والأساتذة, ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة سعياً لإرضاء المحيط أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي.

ويشير "كلوستيرمان (1988)" أن التلاميذ المدفوعين خارجياً بشكل كبير غالباً ما يرون بأنها كظروف خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم, لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم, فيظهرون عجزاً في التعلم, ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد يحدث أي فرق في المهام التي يعملون بها.

(الجراح وآخرون, 2014,

262)

فغالباً ما يقوم التلاميذ المدفوعون داخلياً بأداء الواجبات المدرسية بصورة أفضل من التلاميذ ذوي الدافعية الخارجية, حيث تجدهم أكثر اهتماماً من هؤلاء التلاميذ الذين

يقومون بالمهام من أجل بعض المكافآت الخارجية، فقد يستمر التلاميذ بإكمال عملهم ماداموا مدفوعين خارجيا، ولكن عند توقف إعطاء هذه المكافأة تختفي الدافعية للتعلم، لأن الدافعية كانت من خارج التلاميذ وليست جزءا منه، كما أن ذوي الدافعية الداخلية لديهم سيطرة داخلية، ويعتقدون أنهم يستحقون المدح الذي يتلقونه لنجاحهم، والنقد في حال فشلهم، كونهم مسؤولون عن هذا النجاح أو ذلك الفشل. (الجراح وآخرون، 2014، 262)

وهذا ما أظهرته نتائج دراسة "ونتزل (1993)" حول دافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة، بأن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولئك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط. (دوقة وآخرون، 2009، 94-95)

وهناك عبارة مشهورة تقول "لا يتعلم إلا راغب أو راهب" وهذه العبارة جمعت بين الدوافع الإيجابية التي يسعى لها التلميذ (النجاح- تحقيق- الذات - حب الاستطلاع - الحصول على المكافأة)، وأيضا الدوافع السلبية التي يسعى التلميذ للابتعاد عنها (التوتر - الفشل - اللوم). (عامر، محمد، 2008، 81)

4- عناصر دافعية التعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد، وهذه العناصر هي:

4-1- حب الاستطلاع:

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

إن المهمة الأساسية للتعليمه يترتبة حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام حب الاستطلاع كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة يستثير حب الاستطلاع لديهم.

4-2- الكفاية الذاتية:

يعني هذا المفهوم اعتماد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة, ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة, فالطلبة الذين لديهم مشكل في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم , ومن مصادر الكفاية الذاتية مايلي:

-إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن نجاحهم في كل جزء.

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

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

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

4-3- الاتجاه:

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

4-4- الحاجة:

يعرف "مورفي1947" الحاجة بأنها "الشعور بنقص شيء معين ,إذا ما وجدت حقيق الإشباع".

يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة بداية لإثارة دافعية الكائن الحي, والتي تحفز طاقته وتدفعه في الإتجاه الذي يحقق إشباعها.

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

- الحاجات الفسيولوجية (أدنى الحاجات).

- حاجات الأمن (أدنى الحاجات).

- حاجات الحب والانتماء (حاجات عليا).

- حاجات تقدير الذات (حاجات عليا).

- حاجات تحقيق الذات (حاجات عليا).

4-5- الكفاية:

الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، و الفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات، والنجاح لدى البعض غير كافٍ. ويجب على المعلمين أن لا يوفروا للطلبة الذين تنقصهم الكفاية الذاتية فرص النجاح فحسب، ولكن يجب أن يوفروا لهم مهمات فيها نوع من التحدي لقدراتهم وإثبات ذواتهم.

4-6- الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استثمارية تحارب الملل، وينبغي على أستاذ اتجياتا لتعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبعد عن الخوف والضغط والاهداف الخارجية. كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد. والتعزيز شكلاً آخر من أشكال الدوافع الخارجية. ويرى البعض أنه بتوَقُّف التعزيز يتوقف العمل، ويرى النقاد أنه يجب أن يكون لدى الطلبة دافعية داخلية لإنجاز المهمات ولكن الدافعية الخارجية لها قيمة في العمل.

4-7- الحافز:

"ملفماركس"

يعرف

الحافز بأنه تكوين فرضي يستخدم لإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصحب بعض المعالجة الخاصة بمنبه معين , وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك.

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

4-8-الباعث:

يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية الذي يسعى الكائن الحي لحافز قوي إلى الوصول إليه, فهو الطعام في حالة دافع الجوع, والماء في حالة دافع العطش, والنجاح والشهرة في حالة دافع الإنجاز. (تأثر أحمد, 2008, 4548).

5- أهمية دافعية للتعلم:

تبرز أهمية الدافعية من خلال مرتباتها على المتعلم في مجال تعليمه وسلوكه, إذ توجه السلوك نحو أهداف معينة, وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم, وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات, التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفّي, مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفّي وتحصيله التعليمي.

ودراسة الدافعية أساس مهم لفهم السلوك وتوجيهه كما هي أساسية في فهم الحاجات والدوافع والميول, ولذلك فإن كثيرا من عمل الآباء والمدرسين والمرشدين النفسيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع الطفل والمتعلم والمسترشد يتركز حول مشكلة الدافعية.

وانطلاقاً مما سبق, اهتمت الدراسات بالعوامل التي يمكن أن تسهم في دافعية التعلم لغاية تعريف التربويين والمعلمين وأولياء الأمور بها, مما يمكن أن يزيد من تفعيل دور

المدرسة وإنجاز الأهداف التي يرصدها المجتمع والتي يريد تحقيقها في أبنائه, كذلك يمكن أن يزيد من فاعليه المعلمين في تهيئة الظروف التي تسهم في تحقيق الطلبة لقدرتهم الأكاديمية ورفع مستويات طموحهم المتمثلة في مستويات الإنجاز التي يسعون للوصول إليها من جهة والتوافق والتناغم بينهم وبين الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي من جهة أخرى, مما يرفع مستوى دافعيتهم للتعلم, وكذلك اهتمت الدراسات بالسلوك المدفوع وسماته وكيفية تعزيزه في الموقف الصفّي, ومن أبرز سمات المدفوعة كما ذكرها أبوعلام(2004):

5-1-الغرضية: إذ إن الدافع أصلاً يوجه السلوك نحو غرض معين ينهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

5-2- النشاط: إذ يبذل الكائن الحي نشاطاً ذاتياً تلقائياً ليشبع الدافع, ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة الدافع.

5-3- الاستمرار: يستمر نشاط الكائن الحي بوجه عام حتى ينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع ويعود إلى حالة الاتزان.

5-4- التنوع: يأخذ الكائن الحي في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه إذا لم يستطيع إشباع الدافع بطريقة مباشرة.

5-5- التحسن: يتحسن سلوك الكائن نتيجة المحاولات المختلفة لإشباع الدافع مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه في المرات التالية.

5-6- التكيف الكلي: يتطلب إشباع الدافع من الكائن الحي تكيفاً كلياً, من خلال أنشطة الجسم المتنوعة, ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافع وحيويته فكلما زادت قوة الدافع, زادت الحاجة إلى التكيف الكلي, وترتب على ذلك زيادة نشاط الجسم.

5-7-توقف السلوك: إذا تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه الكائن الحي وهو إشباع الدافع يتوقف السلوك المسؤول عن إثارة الدافع(الرفوع, 2015, 208,209)

6- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

لقد اهتمت مدار سعلما النفس على اختلافها بدراسة الدافعية، وتفسير طبيعتها وتحديد العوامل المؤثرة فيها فظهرت بذلك اتجاهات تنبأين تبينها، وذكر أجلاً طر المرجعية التيا عتمدت في رؤيتها السلوك كالفرد واهم هذه الاتجاهات، الاتجاه السلوكي، الاتجاه الإنساني والاتجاه المعرفي.

6-1- الاتجاه السلوكي:

منابر ز نظريات هذا المقاربة هي نظرية الاشتراط " لسكينر 1938" مؤسس السلوكية الذي يرى أن السلوكيات تظهر من أجل الحصول على الثواب وتجنب العقاب، وتعتبر عملية التعلم في هذه النظرية وفي كل النظر يات السلوكية الأساس الذي يقو عليها تفسير السلوكيات وتفسير أنوع الدافعية بتأثير المحيط الخارجي على السلوك أناسا ليز ياد دافعية المتعلم للتعليم يعتمد بالدرجة الأولى على تطوير عمليات التعزيز المختلفة أنالوحدة الأساسية لدى السلوكيين هي ارتباط المثير بالاستجابة ويعتبر التعلم أ لارتباط بالوسيلة التي يمتد بها أسطها الفرد أنماط سلوكية جديدة. (غنيم 1972، 259)

وللعقاب آثار على تعلم السلوك كإيقاف وإطفاء، وكذلك أسلوب التعزيز السلبي المتمثل في سحب المثير المؤلم أو تقديم مثير حيث يكون التعلم مبنياً على العقاب وتجنباً يكون أيضاً مبنياً على سحب المثير أو المولمة.

6-2- الاتجاه الإنساني:

إن هذا الاتجاه في الدافعية يؤكد على الحرية والاختيار والقرار الشخصي السعي نحو النمو الشخصي ويركز الإنسان على الدوافع الداخلية.

نظرية ماسلو:

تفترض هذه النظرية أن الفرد خمس حاجات أساسية مرتبة ترتيباً هرمياً وتعمل كدوافع للسلوك وهذه الحاجات هي:

- الحاجات الفسيولوجية

- حاجة للأمن

- حاجات تقدير الذات

- الحاجات الاجتماعية

-حاجاتتحقيقالذات (مرغم، 2009، 41)

تندر جالحاجاتوتترتببشكلهرميوتبدأبالحاجاتالأساسيةأو الفزيولوجيةوتتقلإلىالأعلىعبر حاجاتالأموالحاجاتالاجتماعيةوحاجاتالتقدير وحاجاتالتقدير الذات، وكلحاجةمنالحاجاتالأساسيةلات علنعنفسها إلا إذا أشبعتالحاجة التي قبلها فيالتنظيمالهرمي . (سيد عبد الحميد مرسى، 1986، 115)

ويرى ماسلو إنالفرديشعر باحتياجأشياءمعينة، هذا الاحتياجيوثر على سلوكهوبالتاليبالحاجا تغير المشبعةتسببتوتر أو ضيقالدى الفرد هذا الأخير يسعى إلى اتساعهذه الحاجة وهذا تكونالحاجاتغير المشبعةهيالمحر كلسلوكالفردبينما الحاجاتالمشبعة لاتدفعالسلوك .

والترتيبالهرمي للحاجاتالذي يميز ماسلو لا يمكن إثباته فهناك فُرَاد اندفعوا بالحاجة إلى تحقيق الذاتأكد ر مناشبا عاحاجاتهمالفزيولوجيةوأكبر مثالعلى ذلكهو صيامنا نحنالمسلمون خاصة التطوع، كما أنحاجا تالآخر ادتختلفمنفرد لآخر (لمتر اعيهذهالنظرية جانبالفرو وقال فردية) ومنمجتعالآخر لذلكظهر تنظرياتأخرى أعطتالأهمية البالغة إلى ميكانيزماتأخرى دونالاهتمامبالحاجاتالفزيولوجيةولابعملياتالتعزيز الخارجيكما هو فيالاتجاهالسلوكي في تفسير الدافعية هذا ما جاء بهالاتجاهالمعرفي .

6-3- الاتجاه المعرفي:

منالافتراضاتالرئيسيةلوجهةالنظر المعرفيةإنالفردلايستجيبونبطريقةإليةللحوادثالخارجيةوالداخليةالجسميةكالجوعولكنهميستجيبونبادراكحسيلةذهالحوادث، تقترضبعضالنظرياتالمعرفيةوجودحاجاتأساسيةللناسوالسعيلفهمبيئتهم، وليكونوكتنافسينشطو أفعالينفصر اعهممعالبينة وإدراكها وتمثلها وبالتاليتغير الفرداد بالتوازنالمعرفي . (مرغم، 2009، 43)

فالفر دحسبهذهالمقاربةيعد نشاطا فعالا، يقومبنشاطاتهويخططلها، يقرر ويركز فيهايهتمبها، يقيمهانتائج، وبهذهافانالعملياتالعقليةتلعبدور هافيتحديدالأهدافومنهذالمنحىانبثقتعدتظريياتتذكر منها:

6-3-1- نظرية التوقع - القيمة l'expectation - valeur:

صاحب هذا النظرية - تولمان 1932 كلوين 1936
، والفكرة الأساسية لهذه النظرية أن السلوكيات تتحدد عن طريق التوقعات التي تؤدي إلى الأهداف بقيمة الهدف الذي يسعى
إلى تحقيقه الفرد فعلاً ويضع مقارنات بين المستوى الذي يطمح إليه وبين المستوى الذي حققه فعلاً، ففيمواقت
قيمتها لاحتما لات النجاح أو الفشلير جعل إلى اعتقاداتها المرتبطة بمرأقبماحدثله.

من الناحية التطبيقية إذ نتفترض هذا النظرية أن الفرد لا يتأثر في تعلمها، ولا يطور قدرتها إلا
إذا أعطيت قيمة كافية للهدف، يرى أنها استطاعت الوصول إلى تحقيقه، فالتلميذ في كفاءتها الخاصة، لا يستطيع
أن يتأثر في نشاطه.

6-3-2 - نظرية العزو السببي:

ترجع الخلفية الأساسية لهذه النظرية إلى عالم النفس الاجتماعي "مايدر 1958
" حيث يرى أن الفرد عنصر فعال ومدر كلاً لحدثا التيتدور حوله، ومفكر في سبب حدوثها، فهو يقوم بعزأأسباب
شلها نجاحها وهذا لأسباباً ما أنتكون داخلية وخاصة بالفرد وبالتالي يكون مسئولاً عنها أو خارجية مرتبطة
بالبيئة التي تحيط بهو يكون غير مسئول عنها حسب اعتقاده.

نموذج العزو لتفسير المردود الدراسي، ويشمل هذا النموذج أربعة أسباب للنجاح أو الفشل هي القدرة
، الجهد، صعوبة المهمة والخطأ، هذا الأخير أن يعيد انعاماً لآخر جيان بين ماتعد القدرة والجهد عاملاً داخل
يانيعتمد على الفرد.

والمثير أن التيتستقبلها الشخص في صيغة معلوماً تنتر جمالي مجموعاً من المتعلماني، يستخلصها منا
لموقفاً سلوكياً خاصاً تفودها إلى الفعل أو التصرف، وإدراكها لأملا داخلية المسببة للنتيجة في مقابل العوا
ملأخر جية ينتج عنها استجابات انفعالية مختلفة مثل الشعور بالفخر الخجل. (عطية، 1997، 110)

6-3-3 - نظرية العزو وادافعية التعلم:

يقال جهد الطالب عندما يعز وفشلها إلى عواماً ثابتة مثل القدرة، ويزداد الجهد هو دافعية للتعلم عندما يعز
وفشلها إلى عوامغير ثابتة مثل الجهد
. حيث تبين لها أن الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم يعز وفشلها إلى انخفاض قدراتهم، كما يميلون إلى الدافعية
المرتفعة للتعلم إلى أعزاء الفشل إلى نقص في بذل الجهد.

كما يرى تبط مفهوماً لدافعية للتعلم يسير ورة الإدارة، فإذا اعتقد التلميذ أنه تنقصها القدرة على الاستيعاب أو التذكر مثلاً فإنه يسير هذا الاعتقاد حتى إذا كان تقدير الحقيقة فوق ما يعتقده.

6-4 - نظرية التنافر المعرفي:

صاحب هذه النظرية "فستنجر" (1957) والفكرة الأساسية لهذه النظرية تتلخص في أنها عندما تكون المعارف منسجمة مع بعضها البعض، فيعمل المعلم فييقو مبتقليصوا اختزال التنافر أو تناقضاً إذا اجتاجت معرفتي

فعندما لا انسجام في المعرفة يؤدي إلى دافعية لتقلص التنافر، ويكون الشخص مدفوعاً نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي، ويقصد بالتنافر المعرفي، تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تنتابها عندما ندر كعدم الاتساق بين اتجاه السلوك، ويرى "فستنجر" إن الحاجة إلى الاتساق المعرفي غالباً ما تستثير السلوك، وانتناقص المعلومات أو المدر كات تجعل الفرد يشعر بحالة عدم الارتياح فيالوقت فتفسه يشعر بالدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي مما يدفعه لفر د للبحث عن معلوم اتجديد فيبذل جهد التغيير اتجاهاته.

وقد اتفق علماء النفس المعرفيون على أن الأفراد يبحثون عن توفير حالة الاتساق في إدراكهم للعالم من حولهم، وهذا يقلل من حالة التنافر المعرفي، تلك الحالة المتسببة عن الاعتقاد المتسار عتو المتضاربة أو يكون المتعلم لم يفهمها حالة مدفوعاً بالتخلص من حالة غير سارة تدفعه لمحاولة تقليل أو حذف أو إزاحة هذه الحالة أو تجنبها أو تغيير المعرفة الموجودة لديه، أو إضافة معرفة جديدة لمعرفته هو خبراته. (مرغم، 2009، 47)

7- أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

يعاني التلاميذ من تدني الدافعية للتعلم وذلك لأسباب ذاتية أو خارجية =:

7-1- أسباب ذاتية: وهي أسباب تتعلق بالتلميذ نفسية وتتمثل في:

الشعور بالملل وعدم الاهتمام بالتعلم أساساً بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبلية، حيث لا يدرك التلميذ أهمية الاستمرار في التعلم بل يهتم فقط بالمهنة التي تمنحه راتب مادي يعيش منه بأسرع وقت ممكن، وهذا ما أظهرته الدراسة للمركز

القومي المصري أن المشكلات الدراسية الأكثر تكرارا تمثلت في عدم الرغبة للدراسة والالتحاق بالعمل .

(دوقة وآخرون, 2009, 58)

.

-تقدير ذاتي منخفض وتدني الشعور بالفعالية الذاتية.

-غياب النماذج الحية الناجحة ليقلدها التلميذ ويستعين بها.

-توقعات التلميذ السلبية لقدراته.

-مصاحبة الزملاء غير راغبين في الدراسة, وهذا ما أظهرته نتائج دراسة قريقوري وزملائه (2001) أن احتكاك التلميذ بالجماعة التي يتميز أفرادها بدافعية منخفضة يؤثر تأثير سلبيا على دافعية ورغبة التلميذ في التعلم .(دوقة وآخرون, 2009, 127).

7-2-أسباب خارجية:وهي أسباب تتعلق بأسرة أو المدرسة:

7-2-1-أسباب تتعلق بالأسرة: وتتمثل في:

7-2-1-1-توقعات الوالدين: فعندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً فإن الأبناء يخفون من الفشل ويعيشون صراعات لتحقيق آمال الوالدين من جهة وحاجاتهم الشخصية من جهة أخرى, بالتالي تنخفض دافعتهم للتعلم, وعندما تكون توقعات الأولياء منخفضة جداً حيث يقدر الأولياء أبنائهم تقديراً منخفضاً فينقلون إليهم مستوى طموح متدن, وبهذا يتعلم الأبناء أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعاً لذلك وتنخفض دافعتهم للدراسة.

7-2-1-2-عدم الاهتمام: فقد ينشغل الأولياء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعيرون اهتماماً بعمل إبنهم في المدرسة كما لو أن تعلمه ليس من شأنهم, وقد يكون الأولياء مهتمين بالتحصيل إلا أنهم غير مهتمين بالعملية التي تؤدي إلى ذلك التحصيل.

7-2-1-3-الصراعات الأسرية: فقد تشغل المشكلات الأسرية الأبناء ولا تترك لديهم رغبة في الدراسة, فكيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة.

7-2-1-4- النبذ والنقد المتكرر: يشعر الأبناء المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فتتخفف الدافعية نحو التحصيل ويظهر ذلك كما لو أنه طريقة للانتقام من الوالدين.

7-2-1-5- الحماية الزائدة: كثير من الأولياء يحمون أبنائهم حماية زائدة لأسباب متعددة أكثرها شيوعا الخوف على سلامة أبنائهم والرغبة في أن يعيشوا حياة أفضل من تلك التي عاشها الأولياء.(بطرس,411,2010-412).

7-2-2- أسباب تتعلق بالأستاذ أو المدرسة: وتتمثل فيها يلي:

-اهتمام بعض الأساتذة بأساليب تعلم التلاميذ المختلفة والمتباينة والتي تثير تفكير التلاميذ, وتعليمهم بأسلوب واحد فقط, وغالبا ما يكون أسلوب التلقين والحفظ (عدم مراعاة الفروق الفردية).

- استخدام أنواع قاسية من العقاب,و استخدام الدرجات كأسلوب عقابي,مما يسبب تدني دراجاتهم.

-سيطرة المزاجية على تصرفات بعض الأساتذة مع التلاميذ.

-اكتظاظ الصفوف بالأعداد الهائلة من التلاميذ وصغر حجم القاعة والتي لا تساعد على التعلم الجيد.

-استهتار بعض الأساتذة بالعملية التعليمية. (بطرس,2010, 413).

-كثرة الدروس وصعوبة بعض المناهج الدراسية.

-سوء معاملة الأستاذ وسليبيته مع التلاميذ, غياب التفاعل الحيوي.

-قلة النشاطات الاجتماعية داخل المدرسة.

-عدم وجود ترابط بين المناهج النظرية والعملية. (الداهري,2011, 123).

-عدم منح الفرص للتلميذ بالتعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة.

- لجو الأستاذ إلى النشاطات الروتينية المتكررة التي تقود إلى الملل وتخفيض من درجة الإستثارة والنشاط لدى التلاميذ , وإهمال الأنشطة التعاونية.
- عدم تحديد الأستاذ للتلاميذ الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- قلة إستخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.
- عدم المساواة في توزيع المكافأة والجوائز على التلاميذ وإعطائها للسلوكات المميزة فقط.

(توق وآخرون, 2002, 225)

8- أساليب تنويع المثيرات إثارة الدافعية للتعلم:

8-1- التنويع الحركي ومن أمثلته:

عدم ثبات المعلم في الصف مكان واحد, فتارةً يغير موقعه ,وتارةً يقترب من طلابه أو التحرك بين المقاعد أو الاقتراب من السبورة.

8-2- التركيز ومن أمثلته:

استخدام التعابير اللفظية الشائع استعمالها كأنظروا, استمعوا, لاحظوا معي, وكاستخدام الإيماءات كهز الرأس, حركات اليدين,أو تقطيب الجبين.

8-3- التوظيف المناسب للصمت ومن أمثلته:

إلقاء سؤال ثم تترك مجالاً للطلاب لتفكير فيه فلا بدهنا من الصمت ثم تتلقي إجابة الطلاب لتلاحظ رد فعل الطلاب على إجابة زميلهم: الصمت فترة من الزمن بعد تلقي الإجابات ومحاولتهم تعديلها إذا كان يشوبه الخطأ مثلاً.

-إتاحتك الفرصة لمساهمة جميع الطلاب في الموقف التعليمي.

7-4- التنويع في توظيف الحواس:

أثبتت الدراسات التربوية أن قدرة الطلاب على الفهم تنمو وتزداد اعتمادهم في التحصيل الدراسي على عدد أكبر من الحواس, شريطة أن ينقلب التنوع إلى غاية التنوع في الوسائل التعليمية وتوظيفها فلا نكثر منها حتى لا تنقلب إلى عامل فوضى وتشتت للانتباه.

(القرش, 2012, 131)

خلاصة الفصل:

شمل هذا الفصل تعريف الدافعية وتعريف الدافعية للتعلم واهم الاتجاهات التي اعتمدت من طرف الباحثين في تفسيرهم للدافعية منها الاتجاه السلوكي الذي تضمن نظرية التعلم من ابرز النظريات في هذا الاتجاه والاتجاه الإنساني الذي احتوى على نظرية ماسلو لترتيب الحاجات كأهم نظرية في هذا الاتجاه والاتجاه المعرفي الذي احتوى هو الآخر على عدة نظريات حديثة كنظرية - التوقع ،القمة - ونظرية العزو السببي و نظرية الدافعية الداخلية والخارجية.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- المنهج المتبع

2- عينة الدراسة وطريقة اختيارها

3 - أدوات الدراسة

4- إجراءات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن توصل أي باحث إلى نتائج دقيقة واضحة في بحثه، يرتبط مباشرة بما أستخدم من أساليب منهجية لمعالجة موضوع الدراسة.

وحتى نتحصل على نتائج دقيقة للدراسة الحالية سنقوم من خلال هذا الفصل بإبراز جميع الإجراءات والخطوات المتبعة، وكذا أهم الأساليب المستخدمة للحصول على نتائج دقيقة وهذا من خلال تحديدنا للمنهج المتبع.

إضافة إلى تحديد عينة الدراسة التي تم إجراء الدراسة عليها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، لنبين بعدها إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وكذا أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها.

1- المنهج المتبع:

للقيام بتحليل أي ظاهرة من الظواهر المراد دراستها لابد من إتباع مجموعة من الخطوات المنهجية وفق منهج محدد، والذي يقصد به "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة". (العساف، 1995، 90)

وقد اختلفت المناهج باختلاف المواضيع المطروحة، حيث لا يعتبر الباحث حراً في اختيار المنهج الذي يستخدمه، ولكن طبيعة الظاهرة المدروسة أو طبيعة موضوع البحث هما اللذان يحددان نوعية المنهج المستعمل، وبما أن هذه الدراسة قد جاءت بهدف التعرف على العلاقة بين اتجاهات دروس الدعم والدافعية لتعلم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي هو عبارة عن طريقة لوصف الظاهرة المراد دراستها من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. (عبيدات، 1999، 94)

وبناء على ما سبق، فالدراسة الحالية تنتمي إلى فئة الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي بأسلوبيه الإرتباطي المقارنة.

2- عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

2-1- المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الأساسية بثانويتي شعباني عباس و محمد العيد آل خليفة بالدبيلة بمدينة الوادي.

2-2- المجال البشري: والبالغ عددهم (100) تلميذ وتلميذة موزعين على الثانويتين، باختلاف جنسهم وشعبهم.

جدول رقم (02): يوضح توزيع العينة الدراسة حسب الثانويتين

المجموع	شعبة الآداب		شعبة العلوم		المؤسسة
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
46	21	04	13	08	شعباني عباس
54	24	10	07	13	محمد العيد آل خليفة
100	45	14	20	21	مج

2-3- طريقة اختيار العينة:

وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية البسيطة , وهي الطريقة التي يقوم الباحث فيها بإعطاء فرصة متساوية لكل فرد من أفراد المجتمع بأن يكون ضمن العينة المختارة .

(قنديلجي, 1999, 144)

3- أدوات الدراسة الأساسية:

لقد اعتمدنا في دراستنا على مقياس الدافعية لتعلم , بالإضافة إلى إستبيان يقيس الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية, وفي مايلي وصف لكلا المقياسين.

3-1- مقياس دافعية التعلم:

3-1-1- وصف المقياس:

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس "لخضر شيبه 2014/2015". (أنظر الملحق 01)

مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته :

يتكون مقياس دافعية التعلم من (36) عبارة صيغت في جمل تقريرية بعضها موجب وبعضها الآخر سالب موزعة على (5) أبعاد وهي:

1 الحماس 2 الجماعة 3 الفعالية 4 الإهتمام بالنشاط المدرسي 5 الامتثال

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات وفق الأبعاد :

الجدول (03) يوضح توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم وفق الأبعاد

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
البعد الأول: الحماس	12	25 21 20 15 9 7 4 5 2 1 32 31
البعد الثاني: الجماعة	08	35 34 29 17 16 13 12 3
البعد الثالث: الفعالية	06	33 30 19 23 11 10
البعد الرابع: الإهتمام بالنشاط المدرسي	03	36 28 27
البعد الخامس: الامتثال	07	26 24 22 18 14 8 6
المجموع		36

كما يتضمن مقياس دافعية التعلم عبارات موجبة وعددها (22) عبارة وعبارات سالبة وعددها (14) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (04): يوضح نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس دافعية التعلم

نوع العبارة	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1 3 4 5 7 8 9 12 15 19 20 21 22 23 24 26 27 30 31 34 35 36 .	22
العبارات السالبة	2 6 10 11 13 14 16 17 18 25 28 29 32 33 .	14
المجموع		36

ويقابل 36 بند خمسة بدائل (أوافق بشدة أوافق متردد لا أوافق لا أوافق بشدة)

طريقة الإجابة تكون بوضع علامة (×) في خانة البديل الذي نختاره ويتلاءم مع الشعور الذي ينتاب التلميذ بطرح هذا السؤال .

ويتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية العبارة أي أنه في العبارات الموجبة تعطي الدرجات (5 , 4 , 3 , 2 , 1) على الترتيب، وفي السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطي الدرجات (1 , 2 , 3 , 4 , 5) على الترتيب.

وطبقا لهذا النظام فإن أقصى درجة يكمن أن يتحصل عليها المستجيب في الاستبيان كله هي 180 درجة أي $36 \times 5 = 180$ درجة، و أدناها هي 36 درجة أي $36 \times 1 = 36$ درجة، ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين 36 180 درجة، والمتوسط هو 108.

3-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

بما أن المقياس تم تطبيقه في البيئة الجزائرية لم يتم إعادة تطبيقه وأخذنا الخصائص السيكومترية التي توصل إليه الباحث في مذكرته و التي كانت كالآتي:

3-1-2-1- الصدق

أ - صدق المحكمين:

للتحقق من صدق هذا المقياس تم استخدام أسلوب صدق المحكمين حيث وزع المقياس على ستة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ويدرسون في جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة الواديلابداء آرائهم في ما يلي:

مدى وضوح الفقرات الاستبيان ومدى ملائمتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى تغطيتها للمتغير، والبعد الذي وضعت لقياسه.

وكان نسبة الإتفاق المحكمين 100 % في جميع البنود.

ب- صدق المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي):

وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- وتم ذلك بتوزيع الإستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية (30 تلميذا)

- تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازليا.

- أخذ الطرفين من الدرجات 33% من الدرجات العليا، و33% من الدرجات الدنيا على المقياس (10 تلميذ وتلميذة في كل مجموعة)

ج - طريقة الاتساق الداخلي:

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان.

وجاءت معاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن = 30) تتراوح بين (-0.27-

0.68) للبنود التي يتكون منها الاستبيان وأبعاده. عند مستوى الدلالة 0.01 ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق (الاتساق الداخلي) وتعد درجة هامة من الصدق.

3-1-2-2-الثبات:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

تم تجزئة الاختبار إلى جزئين ،الجزء الأول درجات الأعداد الزوجية ،والجزء الثاني درجات الأعداد الفردية ثم تم حساب معاملات لارتباط بين جزئي الاستبيان تم التحصل على ثبات قدره (0.8) الثبات ب (0.817) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01)،وبعد إجراء التعديل باستعمال معادلة " سبيرمان براون " فقدر معامل .

ب- طريقة معامل الثبات " الفا كرومباخ ":

تم حساب الأبعاد الخمسة لمقياس دافعية التعلم عن طريق معامل الفا،وكانت معامل الفا كرومباخ العام للمقياس (0.745).

3-2-مقياس إتجاهات نحو دروس الخصوصية:

3-2-1- وصف المقياس:

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس "بوطي هناء 2017" . (أنظر الملحق رقم 02)

مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يتكون الاستبيان من (26) فقرة ويقابل كل فقرة ثلاثة بدائل (نعم أحيانا لا)

طريقة الإجابة تكون بوضع علامة (×) في خانة البديل الذي نختاره ويتلاءم مع الشعور الذي ينتاب التلميذ بطرح هذا السؤال .

والأوزان المعطاة لبدائل الإجابة نعم (3) / أحيانا (2) / لا (1) .

3-2-2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

بما أن المقياس تم تطبيقه في البيئة الجزائرية لم يتم إعادة تطبيقه وأخذنا الخصائص السيكومترية التي توصلت إليها الباحثة في مذكرتها و التي كانت كالآتي:

3-2-1- الصدق:

أ **صدق المحكمين:**تم الاتفاق بين جميع المحكمين على بدائل الإجابة لفقرات الاستبيان والتي هي (نعم أحيانا لا) وأنها بدائل مناسبة.

وفي ما يخص ملائمة فقرات الاستبيان أنه قد تم المصادقة على أغلب بنود المقياس من طرف المحكمين وقد تم حذف بعض العبارات, كما تعديل بعض الفقرات.

ب **صدق المقارنة الطرفية:** كانت النتيجة 6.50 إحصائيا مقارنة بالمجدولة 2.84 ومنه الأداة على قدر عالي من الصدق.

ج **صدق لاتساق الداخلي:** بعد حساب كانت معاملات ارتباطها معا لدرجة الكلية للأداء في معظمها اكبر من (0.30) وبمستوى الدلالة (0.01 أو 0.05) كما تراوحت معاملات ارتباطها بين (0.08 و 0.67)

3-2-2- الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية معامل سبيرمان براون = 0.74

معامل ألفا كرونباخ = 0.79

4 - إجراءات تطبيق الدراسة:

قد تم التوجه في بداية الأمر إلى ثانويتي يوم 18 / 02 / 2020 من أجل التعرف على مجتمع الدراسة وخصائص العينة والتعرف على إمكانية التطبيق عندهم, فتم التوجه إلى مستشارة التوجيه لكلا الثانويتين من أجل إعطائنا المعلومات الكافية والوقت الذي يناسب التلاميذ من أجل توزيع الاستبيان, فلم تبخلا علينا بالإرشادات والنصائح.

وفي يوم 2020/03/09 تم التوجه إلى الثانويتين من أجل توزيع الاستبيان وتم مرفقتنا من قبل المستشارة و إختيار العينة بطريقة عشوائية وتم شرح لتلاميذ كيفية الإجابة على البنود وتم إيضاح وشرح لهم بعض البنود إن لم تكن واضحة.

كانت وقت التطبيق من حدود 9:00 إلى غاية حدود 11:00.

5- الأساليب الإحصائية للدراسة:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (Spss) لمعالجة البيانات حيث تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري , ومعامل الارتباط بيرسون كما تم الحساب بإختبار " ت " للتعرف على الفروق.

خلاصة الفصل:

تم التعرف في هذا الفصل على الإجراءات المنهجية والمتمثلة في المنهج المتبع والأدوات المستخدمة, وخصائصها السيكمترية, وعينة الدراسة الأساسية وثم الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

- 1- عرض ومناقشة الفرضية الثانية
- 2- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة
- 3- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة
- 4- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة
- 5- عرض ومناقشة الفرضية الأولى

خلاصة عامة

تمهيد

لا تكتمل الدراسة إلا بعد القيام بالجاني التطبيقي لها، وفي هذا الفصل سنحاول قراءة الجداول التي تم الوصول إليها في دراستنا، وثم مناقشتها، استناداً على الجانب النظري والدراسات السابقة.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

و تتص الفرضية الثانية ما يلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو الدروس الخصوصية لدى تلاميذ المرحلة النهائية لتعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (05): يوضح دلالة الفروق بين الجنس في الدروس الخصوصية

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	إناث			ذكور			
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
0.05	-0.52	7.47	68.45	70	5.14	67.66	30	الدروس الخصوصية

من النتائج الموضحة في الجدول (05) نجد أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر ب: (-0.52) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا مما يسمح لنا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدروس الخصوصية تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير النتيجة كما يلي:

أصبح الاهتمام في تحسين المستوى الدراسي متكافئ بالإضافة إلى السعي للحصول على معدل ممتاز للدخول الجامعة، وأيضاً الفرص العمل أصبحت متاحة بين الذكور والإناث لم يعد هناك مهنة تخص الذكور أو العكس.

فلاحظ أن الدروس الخصوصية إنتشرت وتفشيت وتلقت رواجاً كبير في أوساط التلاميذ باختلاف أجناسهم وخاصة في المرحلة النهائية من كل طور.

كما جاء في دراسة التي قام بها "صدقاوي 2016 " يوضح أن انتشار الوعي بالأهمية الاجتماعية و الاقتصادية للدروس الخصوصية داخل المجتمع الجزائري.

(بن سماعيل, 2019, 386)

بهذا نستنتج أنها أصبحت تعتبر نوعاً من التباهي بين الأقران.

ونفسر أيضاً عدم إختلاف في الجنسين في اتجاهات نحو الدروس الخصوصية قد تعود إلى الأسر التي انعدمت ثققتهم بالمدارس, وكذلك وسيلة من وسائل تخفيف القلق عندهم باعتبارها مانع لرسوب أبنائهم.

إن الآباء هدفهم الأسمى لأبنائهم مواصلة تحسين أدائهم الأكاديمي من خلال الدروس الخصوصية ,فبيئة المنزل الخصوصي أكثر البيئات داعمة لتعزيز دراستهم , وخصوصاً عند فئة الآباء الذين لديهم الطموح الأكاديمي لأطفالهم .(بن سماعيل, 2019, 383)

وتتفق هذه النتائج مع دراسة " نسبية المرعشلي " والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات آراء الطلاب حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وكذلك توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب حول سبل الحد من تفشي ظاهرة دروس الخصوصية من حيث متغير الجنس.(المرعشلي, 2012, 198)

وجاءت نتائج دراستنا عكس دراسة " الدعجاني 2012" التي تدل على وجود فروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية لصالح الذكور.(الدعجاني, 2012, 156)

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

وتنص الفرضية الثالثة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو الدروس الخصوصية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

جدول رقم (06): يوضح دلالة الفروق بين التخصص في الدروس الخصوصية

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	أدبي			علمي			الدروس الخصوصية
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
0.05	0.12	6.20	68.14	56	7.64	68.31	44	

من النتائج الموضحة في الجدول (06) نجد أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر ب: 0.12 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا مما يسمح لنا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدروس الخصوصية تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير النتيجة كما يلي:

ونفسر هذا بصعوبة المنهاج الدراسي لكلا التخصصين والبحث على مزيد من التقوية في المادة الدراسية الأساسية، فكل تخصص مواد أساسية تساعد على النجاح ويتم التركيز عليها في العام الدراسي فالمواد العلمية مثلاً الرياضيات، العلوم، الفيزياء أما المواد الأدبية الأدب العربي، الفلسفة، اللغات الأجنبية.

بالإضافة إلى ذلك أصبح عدم تكافؤ المادة العلمية مع زمن الحصة الدراسية مما يؤدي بالمعلم لإلقاء المادة وليس شرحها شرحاً وافياً هذا ما يجعل التلميذ لإكمال

الشرح لدرس في مكان آخر، لذا أصبحت كلا التخصصات تبحث عن الدروس الخصوصية.

بالإضافة إلى ذلك، وبعد الإصلاحات المتكررة للمنهاج أصبح المنهج غريب ولا ينتمي للواقع، وكذلك من جهة أخرى كثرة التغييرات التي تتسم بها المناهج، تجعل بعض المعلمين لا يسيطرون تماما على تنفيذ مخططات هذا المنهاج، فلا يقومون بتدريسها بالطريقة المثلى، فيدفع ذلك التلاميذ إلى التوجه نحو دروس الخصوصية.(بن سماعيل، 2019، 385)

وأصبحت ثقافة الأولياء مرتبطة بالمعدلات و على رتبة الإبن على مستوى المؤسسة والولاية.

وجاءت نتائج دراستنا عكس دراسة "الدعجاني 2012" التي تدل على وجود فروق بين التخصص في الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية لصالح الشعب العلمية.

(الدعجاني، 2012، 157)

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

وتنص الفرضية الرابعة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

جدول (07): يوضح دلالة الفروق بين الجنس في الدافعية للتعلم .

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	إناث			ذكور			الدافعية للتعلم
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
0.05	-0.21	8.91	114.97	70	11.55	114.46	30	

من النتائج الموضحة في الجدول (07) نجد أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر ب: (-0.21) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا مما يسمح لنا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير النتيجة كما يلي:

بأن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعيشون ظروف متشابهة، وقد تكون واحدة وقد يتساوى الطموح بين الذكور والإناث في مسيرة تعلم أفضل، وتغير نظرة المجتمع في مواصلة الإناث في التعلم، ومشاركتها للجنس الآخر في تحمل المسؤولية مستقبلاً، وتقارب الإطار المرجعي الثقافي الدراسي بين الذكور والإناث، في الوسط المدرسي تجعل دافعتهم نحو التعلم متساوية. كما نرى أن سبب عدم وجود فروق جوهرية في الدافعية للتعلم بين الجنسين راجع إلى أن التعليم متاح لكلا الجنسين كما تضاعلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث حيث أصبح كلهما يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاعتماد عن النفس والرغبة في مواصلة الدراسة، إن البيئة التعليمية في الثانوية بما توفره من خبرات ومعارف لتلاميذ والتلميذات تتيح لهم فرص وإمكانيات متساوية بغض النظر عن جنسهم فهي تنظر لهم بنفس المنظار، حيث وصلت الأنثى إلى تحقيق ذاتها مثلما يسعى الذكور إلى ذلك.

وقد اتفقت دراستنا مع الدراسة التي قام "عبد الباسط القني (2007)" شملت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون ودافعتهم نحو التعلم فتوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور والإناث

(عبد الباسط القني، 2007، 113)

وكذلك دارسة الباحثة "آمنة عبد الله التركي (1988)" قطر في دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر وتوصلت إلى النتائج التالية: لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين و البنات في دافعية التعلم

والاستقلالية ولا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين و البنات في دافعية التعلم الاجتماعية.

(فروجة بالحاج، 2011 ، 224).

ودراسة "عاطف الاغا (1989)" الذي استدل بعدم وجود معايير دقيقة وعلمية يعتمد عليها لتمييز الطالب المتوافق عن غير المتوافق وفسرت بالنسبة فتساوي الذكور والإناث في دافعية التعلم .(دليلة بوصفر، 2011، 169)

ودراسة "عبد الوهاب جناد (2013)" الذي توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية التعلم وأكد على عدم وجود أثر لمتغير الجنس على الدافعية للتعلم .(عبد الوهاب جناد، 2013، 166).

واختلف دراستنا مع دراسة "قطامي يوسف (1993)" التي أشارت إلى أن هناك أثر دالا إحصائيا لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر.

(يوسف قطامي، 1993 ، 233)

ودراسة "جيهان أبوراشد العمران(1994)" وشملت الدراسة دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة المرحلتين الابتدائية ولإعدادية حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم لصالح الإناث. (فروجة بالحاج، 2011 ، 522)

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

وتتص الفرضية الخامسة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

جدول رقم (08): يوضح دلالة الفروق بين التخصص في الدافعية لتعلم

علمي	أدبي	قيمة "ت"	مستوى
------	------	----------	-------

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة
الدافعية للتعليم	44	114.06	12.16	56	115.41	7.32	0.05

من النتائج الموضحة في الجدول (08) نجد أن قيمة "ت" تقدر ب: (-0.64) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا مما يسمح لنا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعليم تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير النتيجة كما يلي:

أن تلاميذ التخصصات الأدبية والعلمية يتحملون نفس الأعباء ويواجهون نفس المصير في الحاضر والمستقل.

ويسمح الجو العام للمدرسة الدائم بين التلاميذ، فيجعل الإطار الثقافي والوجداني يتقارب فيما بينهم.

والتقارب في المحددات الوجدانية المتمثلة في رغبة وطموح التلاميذ في الشعبتين، في اجتياز المرحلة الثانوية والتطلع إلى الدراسة الجامعية، مما يجعل الفروق تنعدم عند الشعبتين. ويبقى تلاميذ التخصصين أكثر استبصاراً بالواقع الذي يعيشون هو المجالات التي يدرسونها بحيث كل تلميذ لديه إستراتيجية وحلول بديلة يستخدمها من أجل النجاح في شهادة البكالوريا وإيجاد فرصة عمل مناسبة.

وقد اتفقت دراستنا مع الدراسة التي قام بها "عبد الباسط القني (2007)" التي شملت القيم وعلاقتها بدافعية التعلم، فتوصل أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الأدبيين والعلميين لطلبة سنة ثالثة ثانوي. (عبد الباسط القني، 2007،

(111)

واختلف دراستنا مع دراسة "حسينة بنستي (2013)" التي شملت الدراسة التوافق النفسي وعلاقتها بالدافعية للتعلم فتوصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية لتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف التخصص علمي / أدبي.

ودراسة "العمر (1995)" التي هدفت إلى الكشف عن مدى توفير الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وأثر بعض المتغيرات المستقبلية الجنس، التخصص، الوحدات المجتازة، والمعدل، فتوصلت إلى وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث وطلبة التخصصات العلمية والأدبية في متغير الدافعية الخارجية. (حسينة بنستي، 2013، 47-48)

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

وتتضمن الفرضية الأولى ما يلي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات نحو الدروس الخصوصية بالدافعية لتعلم.

جدول رقم (09): يوضح قيمة الارتباط بين الدروس الخصوصية والدافعية للتعلم

المؤشرات المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدروس الخصوصية	0.08	0.05
الدافعية للتعلم		

من خلال الجدول (09) نجد أن قيمة $R=0.08$ وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا ما يسمح لنا برفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو الدروس الخصوصية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة النهائية للتعليم الثانوي.

ويمكن تفسير النتيجة كما يلي :

وهذا راجع إلى أنه لا توجد رغبة في الدراسة تماماً أو لا يوجد دافع للتعلم عند التلميذ في القسم ولهذا فهو مجبر من طرف والديه للوصول إلى نتيجة وليس لمعرفة وسيلة

مؤدية إلى العلم، فالتلميذ يركز على النجاح في شهادة المرحلة النهائية والانتقال إلى الجامعة، خاصة أن كثير من الأولياء يتعلقون بالنتيجة والنجاح أكثر من تعلقهم برضاء ابنائهم على النتائج المتحصل عليها.

فهذه الرغبة التي يرها الأبناء في أعين آبائهم يدفعهم إلى الدراسة مقابل عدم الدافعية نحو التعلم.

عندما يكون التلميذ لديه دافعية منخفضة فهي تؤثر بالسلب على التعلم بحيث يصبح غير راغب في الدراسة، وهنا يلجأ التلميذ إلى الدروس الخصوصية فهي شماعة يعلق فيها التلميذ نجاحه وفشله في نفس الوقت، إذا فهي وسيلة لبلوغ هدفه وهو النجاح.

ويلجأ أيضا التلاميذ إلى الدروس الخصوصية ليس بدافع منهم إلى التعلم وإنما من أجل الحصول على نقاط أكثر وتحقيق النجاح في شهادة في الشهادة .

خلاصة عامة:

قد حاولت دراستنا التحقق من الفرضيات، أولها الفرضية العامة و التي كانت تنص على وجود علاقة بين اتجاهات نحو الدروس الخصوصية والدافعية لتعلم لتلاميذ المرحلة النهائية لتعليم الثانوي، وكانت النتيجة بالنفي أي لا توجد علاقة بين اتجاهات نحو الدروس الخصوصية والدافعية لتعلم لتلاميذ المرحلة النهائية لتعليم الثانوي.

أما الفرضيات الجزئية فكانت كلها بالنفي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

فنستخلص في الأخير أن الدروس الخصوصية أصبحت تقوم بدور المدرسة وأصبح الإقبال عليها من طرف كل التلاميذ باختلاف الجنس والتخصص، في حين أن الدافعية لتعلم ليست لها علاقة بالإقبال على الدروس الخصوصية. فنلاحظ كثير من التلاميذ يأخذون الدروس الخصوصية ليست رغبة منهم بل لإرضاء أولياء الأمور أو من أجل التباهي أمام الزملاء، ونلاحظ في كثير من الأحيان أن المعلم داخل القسم هو من يجبر التلميذ على دروس الخصوصية.

ومن بين الاقتراحات:

- إعادة تأهيل دور المدرسة وإعدادها إعداداً حقيقياً كمنظومة تعليمية متكاملة بكل تفاصيلها.

- تغيير في طرق وأساليب الامتحانات وأهدافها، من خلال تصانيف وقواعد حديثة متطورة في وضعها تقيس قدرات التلميذ على الفهم والاستنتاج.

- تلعب الأسرة دور كبير في تصحيح وتقويم السلوك الاجتماعي لتلميذ، لذا وجب عليها إقناع أبنائها بأن الدروس الخصوصية مجرد حصص مساعدة نلجأ إليها في الضرورة فقط، إعطاء الثقة في المعلم.

- المدرسة لها دور كبير في تقوية الدافعية لتعلم لتلاميذ لذلك وجب عليها تلبية حاجاتهم وميولاتهم.

- التنويع في طرق وأساليب التدريس من أجل تحسن الدافعية لتعلم لتلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور) (2003). *لسان العرب*, باب الخاء, ج 14, دار صادر.
- أحمد بن زيد الدعجاني, اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض الدروس الخصوصية, دراسات تربوية ونفسية, العدد 77: مجلة كلية التربية.
- احمد عز تراج (1999). *أصول علم النفس*, ط11, القاهرة: دار المعارف.
- أحمد عواد (1998). *كتاب قراءات في علم النفس التربوي*, ط3, القاهرة: مكتبة النهضة.
- الجراح, عبد الناصر وآخرون (2014). *أثار التدريس بإستخدام برمجة تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن*, المجلة الأردنية في العلوم التربوية: الأردن (10)(3) 261-274.
- الداهري صالح حسن والكبيسي مجيد وهيب (2000). *علم النفس العام*, للنشر والتوزيع, ب ط, الأردن: دار الكندي.
- الداهري صالح وحسن أحمد (2011). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم*, ط1, عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الزغلول وآخرون (2007). *سيكولوجية التدريس الصفّي*, ط1, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السيد العربي يوسف, الدروس الخصوصية, المشكلة والعلاج, جامعة القاهرة: دار العلوم.
- العساف صالح بن حمد (1999). *دليل الباحث في العلوم السلوكية*, السعودية: مكتبة العبيكان للكتاب الأول.

- أمال بن يوسف (2008). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وآثرها على التحصيل الدراسي*, مذكرة لنيل شهادة الماجستير علم التربية, جامعة الجزائر, الجزائر.
- أمل البكري وناديا عجور (2007). *علم النفس المدرسي*, ط1, المغنز: الأردن.
- إيمان محمد رضا, علي التميمي (2014). *أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية وآثارها التربوية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء*. دراسات العلوم التربوية.
- بطرس وبطرس حافظ (2010). *طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا*, ط1, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- توق محي الدين وقطامي يوسف, عدس عبد الرحمان (2002). *أسس علم النفس التربوي*, ط2, عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- توق محي الدين وآخرون (2001). *أسس علم النفس التربوي*, ط1: دار الفكر.
- 17- تيلوين وحبيب وبوقريش وفريد (2007). *الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم*, الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- ثائر أحمد غباري (2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*, ط1, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي (2006) *مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي*, ط2, قسنطينة: المكتبة الوطنية.
- 20- جمال بن إبراهيم القرش (2012) *مهارات التدريس الفعال*, ط1, الجزائر: دار النجاح للنشر والتوزيع.
- جودة بني جابر (2004). *علم النفس الاجتماعي*, ط1, عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- حسينة بن ستي (2013). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة نفرت، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- حمزة عتي، مقال الدروس الخصوصية في الجزائر استثناء صار قاعدة أصوات مغربية، 2018/01/03
- خليل ميخائيل معوض (2003). علم النفس الاجتماعي، ب ط، مركز الاسكندرية للكتاب.
- دليلة بوصفر (2011). الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم (18-21 سنة)، دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري - ولاية تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- دوقة أحمد ولورسي عبد القادر وآخرون (2009) سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعلم ما قبل التدرج، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية.
- سعاد جبر سعيد (2008). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، الأردن: عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- سعاد مرغم (2009). العلاقة بين تقدير الذات والدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة سطيف، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي الوادي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.
- سيد عبد الحميد مرسي (1986). العلاقات الإنسانية، ط1: دار التوفيق النموذجية.
- سيد محمد غنيم (1972). سيكولوجية الشخصية: دار النهضة القاهرة.
- عامر طارق و عبد الرؤوف ومحمد ربيع (2008). توظيف أبحاث الدماغ في التعلم، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- عامر قنديلجي (1999). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، ط1، دار البازوري العلمية.
- عبد الباسط القني (2007). القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية ورقلة.
- عبد المجيد نشوي (2003). علم النفس التربوي، ط4، عمان: دار الفرقان.
- عبد الوهاب جناد (2013). أثر العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات لدافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة المتوسط دراسات نفسية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية جامعة مستغانم الجزائر عدد 9 ديسمبر.
- عز الدين جميل عطية (1997). تطور مفهوم دافعية الانجاز في ضوء الأعراف وتحليلا لإدراك الذاتى للقدرة والجهد وصعوبة العمل مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد 8 العدد 32، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- فاطمة بن سماعيل (2019). الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار، المجلد 11، عدد 02 مجلة آفاق علمية.
- فروجة بالحاج (2011). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تيزي وزو الجزائر.
- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان (2002). علم النفس العام، عمان: دار للفكر الطباعة والنشر.
- ماهر محمد الغانم (2018). أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الرياضيات و آثارها التربوية على طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم (دراسة تحليلية)، العدد الأول، جزء 3: مجلة العلوم التربوية.

- ماهر محمد الغانم (3 جانفي 2017). أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الرياضيات وآثارها التربوية على طلاب المرحلة الثانوية من جهة نظر معلمين: مجلة العلوم التربوية العدد 1 جزء.
- محسن حمود الصالحي وبدر محمد ملك ود لطيفة حسين الكندري (2009). الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: الواقع والأساليب والعلاج في المؤتمر العلمي التاسع، جامعة المنيا، كلية التربية.
- محمد احمد الرفوع ومحمد السفاينة وماهر يونس الدرابيع (2004). اثر برنامج تدريب يفي تنمية دافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيء التعلم في المدارس الأساسية بالأردن، مجلة العلوم التربوي والنفسية، مجلد 5 العدد 4.
- محمد شحاتة ربيع (2011). علم النفس الاجتماعي، ب ط، عمان: دار المسير للنشر والتوزيع.
- محمد عبيدات وآخرون (1999) منهجية البحث العلمي (قواعد ومراحل التطبيقات)، ط2: دار وائل لطباعة والنشر .
- مرعي توفيق وبلقيس أحمد (1982). الميسر في علم النفس الاجتماعي، ب ط، عمان: دار الفرقان ، للنشر والتوزيع.
- هزار راتب أحمد وآخرون (2003). المتقن، معجم مصور، عربي عربي، ب ط. بيروت: دار راتب الجامعية.
- ياسين آمنة وآخرون (2015). أكره المدرسة... ماذا أفعل؟ (دليل عملي للمربين لتدعيم النجاح المدرسي لدى التلاميذ)، منشورات دار الأديب.
- يوسف قطامي (1993). الدافعية للتعلم الصفّي لدى الصفّ العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية، مجلد رقم (20)، العدد (20)، الأردن.

الملاحق

الملحق رقم (01)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

استبيان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بصدد إنجاز مذكر مكملة لنيل شهادة ماستر علم النفس المدرسي تحت عنوان " اتجاهات تلاميذ

قسم الثالثة الثانوي نحو دروس الخصوصية وعلاقتها بدافعية التعلم "

أخي الطالب (ة): هذا الاستبيان قصد الإجابة على فقراته وبغرض مساعدتنا في استكمال بحثنا .

فالرجاء منكم إفادتنا بالإجابة على بنود الاستبيان وهذا بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسب

رغبتك .

ملاحظات :

* لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة طالما أنها تعبر على رأيك بموضوعية وصدق .

* أجب بما تراه يتناسب مع رغبتك و ميلك .

مثال توضيحي

ضع علامة (×) تحت البديل الذي تراه مناسب لرغبتك كما هو موضح في المثال التالي :

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق ق	مترد د	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة		×			

بيانات عامة

أدبي

التخصص الدراسي علمي

أنثى

ذكر

الجنس

عيد

معيد السنة

الموسم الجامعي 2020/2019

الرقم	الفقرات	أوافق	أوافق	متردد	لا	لا أوافق
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	يجدر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
03	اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
04	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلّمها في المدرسة .					
05	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
06	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية .					
07	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
08	أفضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير .					
09	أفضل أن أهتم بالواجبات الدراسية على أي شيء آخر .					
10	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى					
11	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
12	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلّمها في المدرسة .					
13	أفضل القيام بعملية الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا .					
14	أسعى لكي يرضى عني زملائي في المدرسة .					
15	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية .					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها .					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة .					
18	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة .					
19	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى .					
20	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة .					
21	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعتة .					
22	أشعر بغالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة .					
23	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية .					
24	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بمقدار .					

					25	لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة .
					26	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية .
					27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية و الجمعيات طلابية .
					28	لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية .
					29	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة .
					30	لدى النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة .
					31	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة .
					32	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب .
					33	أشعر بالمبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية .
					34	أحرص أن أنقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة .
					35	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية
					36	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا .

الملحق رقم (02)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

استبيان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بصدد إنجاز مذكر مكملة لنيل شهادة ماستر علم النفس المدرسي تحت عنوان " اتجاهات تلاميذ قسم الثالثة الثانوي نحو دروس الخصوصية وعلاقتها بدافعية التعلم " أخي الطالب (ة): هذا الاستبيان قصد الإجابة على فقراته وبغرض مساعدتنا في استكمال بحثنا . فالرجاء منكم إفادتنا بالإجابة على بنود الاستبيان وهذا بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسب رغبتك .

ملاحظات :

- * لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة طالما أنها تعبر على رأيك بموضوعية وصدق .
- * أجب بما تراه يتناسب مع رغبتك و ميلك .

مثال توضيحي

ضع علامة (x) تحت البديل الذي تراه مناسب لرغبتك كما هو موضح في المثال التالي :

الرقم	الفقرات	نعم	أحيانا	لا
01	تعمل دروس الدعم على خفض درجة توترتي وقلقي من الامتحان			

بيانات عامة

التخصص الدراسي علمي ☐ أدبي ☐

الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

معيد السنة ☐ غير معيد ☐

الرقم	الفقرات	نعم	أحيانا	لا
01	تعمل دروس الدعم على خفض درجة توتري وقلقي من الامتحان			
02	يؤكد المعلم على انتظام التلميذ في دروس الدعم			
03	أجلس في مكان مريح عند تلقي درس الدعم			
04	تتيح دروس الدعم لي فرصة الحصول على المعلومات لأجدها في الفصل المدرسي			
05	أتمتع بحرية أكثر عندما ألتقي دروس الدعم			
06	المعلم في دروس الدعم يشرح بطريقة مبسطة ومناسبة للتلميذ ضعيف التحصيل			
07	دروس الدعم تقدم الحل لسوء المستوى العلمي لبعض مدرسي الفصل المدرسي			
08	يتوفر في دروس الدعم نماذج من الأسئلة لا يوفرها الكتاب المدرسي			
09	يحرص المعلم في دروس الدعم على إستفادة التلميذ من كامل الوقت			
10	تساعدني دروس الدعم على فهم المواضيع الصعبة في المقررات الدراسية			
11	تساعد دروس الدعم على مساعدتي عمليا أثناء درس الدعم			
12	وجودي داخل دروس الدعم يدفعني للمذاكرة أول بأول			
13	يعمل المعلم على إلزام التلاميذ بالهدوء في درس الدعم			
14	تمكن دروس الدعم المعلم من توفير الوقت الكافي للشرح			
15	تحقق دروس الدعم للتلميذ حرية إختيار المدرس الذي يدرسه			
16	يعمل المعلم في دروس الدعم بضمير			
17	في دروس الدعم يراجع المعلم الواجبات أولا بأول مما يفيدني أكثر			
18	أنظر لمدرسي الدعم كصديق أكثر من كونه مصدرا للسلطة			
19	تمكن دروس الدعم المعلم من كشف جوانب القوة و الضعف لدى التلميذ			
20	تزود دروس الدعم التلميذ بمذكرات و ملخصات تعينه على التحصيل			
21	أتمتع بحرية الجلوس داخل درس الدعم في مكان يساعدني على الفهم			
22	تقدم دروس الدعم البديل لعدم إهتمام بعض المدرسين بالشرح في الفصل المدرسي			
23	تتيح دروس الدعم الفرصة للتلميذ لمعالجة الضعف في مهاراته الأساسية للمواد المختلفة			

			أبدي رأي بحرية أثناء مناقشة درس الدعم	24
			يضع المعلم قواعد منضبطة لسير درس الدعم	25
			يقدم المعلم دائما أفكار جديدة في التدريس الدعم	26

الملحق رقم (03)

Correlations

	دروس	دافعية
Pearson Correlation	1	.080
Sig. (2-tailed)		.431
N	100	100
Pearson Correlation	.080	1
Sig. (2-tailed)	.431	
N	100	100

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دروس	ذكر	30	67.67	5.148	.940
	انثى	70	68.46	7.473	.893

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
دروس	Equal variances assumed	4.742	.032	-.527	98	.599	-.790	1.499	-3.764	2.184
	Equal variances not assumed			-.610	78.215	.544	-.790	1.297	-3.372	1.791

Group Statistics

	تخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
--	------	---	------	----------------	-----------------

علمي	44	68.32	7.646	1.153
ادبي	56	68.14	6.210	.830

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
دروس	Equal variances assumed	1.955	.165	.127	98	.900	.175	1.385	-2.574- 2.925
	Equal variances not assumed			.123	81.921	.902	.175	1.420	-2.650- 3.001

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دافعية	ذكر	30	114.47	11.551	2.109
	انثى	70	114.97	8.910	1.065

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
دافعية	Equal variances assumed	.005	.947	-.237-	98	.813	-.505-	2.131	-4.734- 3.725
	Equal variances not assumed			-.214-	44.461	.832	-.505-	2.363	-5.265- 4.255

Group Statistics

	تخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دافعية	علمي	44	114.07	12.162	1.834

ادبي	56	115.41	7.321	.978
------	----	--------	-------	------

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
دافعية									
Equal variances assumed	1.456	.230	-.684	98	.496	-1.343	1.963	-5.239	2.554
Equal variances not assumed			-.646	66.737	.520	-1.343	2.078	-5.491	2.806