

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأطفونيا

كلية العلوم الإنسانية

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:



أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في فرع علم النفس
تخصص : علوم التربية

بعنوان:

الذكاءات المتعدّدة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدّراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي

إعداد الطالبة:

مهداوي سامية

لجنة المناقشة:

الصفة	مؤسسة الانتساب	الرتبة	اسم ولقب الأستاذ
رئيس	جامعة سطيف 2	أستاذ محاضر قسم أ	د. لزهر خلوة
مشرفا ومقررا	جامعة سطيف 2	أستاذ محاضر قسم أ	د. صيفية جدوالي
عضوا ممتحنا	جامعة سطيف 2	أستاذ محاضر قسم أ	د. زيان شامي
عضوا ممتحنا	جامعة برج بوعريج	أستاذ محاضر قسم أ	د. عبد الحميد معوش
عضوا ممتحنا	جامعة باتنة 1	أستاذ محاضر قسم أ	د. عمار شوشان

السنة الجامعية: 2019 / 2020 م

إهداء

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع إلى ...

والدي ووالدتي الغاليين حفظهما الله وأطال في عمرهما ومتّعهما بالصّحة والعافية

إخوتي وأخواتي وفقهم الله

البرعمتين ملاك - مليسة أنار الله دربهما

جميع المعلّمين والأساتذة الذين تعلّمت على أيديهم في كل المراحل التعليمية

جميع الأصدقاء وزملاء العمل

كل طالب علم ...

شكر وتقدير

مصادقا لقوله تعالى: ﴿لَيْنَ هَكَزْنَهُ لَأَرْيَدَنَّكُمْ﴾ (إبراهيم - 7) ... الحمد لله أقصى مبلغ

الحمد ... والشكر لله من قبل ومن بعد ... الحمد والشكر لله رب العالمين الذي أعانني

ووفقني لإتمام هذا العمل.

وعملا بقول الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام: « لا يَشْكُرُ اللَّهُ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ » ...

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى قدوتي وأستاذتي الغالية الدكتورة "جدوالي صيفية"

التي رافقتني طيلة مشواري الجامعي ... والتي كان لاجتهادها وأخلاقها الفضل في ارتقائي

لسلم العلم ... شكرا جزيلا على عطائك وصبرك ودمت ذخرا للعلم والمعرفة.

الشكر الجزيل لكل من السيدة "عبيدر سهام" والسادة: "يحي العزیز" - "عبيدر كريم" -

"بلخيري كمال" - "حرزلي حسين" على كل ما قدّموه لي من مساعدات وتسهيلات في الكثير

من المحطات لإتمام هذا العمل في مختلف جوانبه.

الشكر الجزيل للأساتذة المناقشين على قبولهم مناقشة الأطروحة.

الشكر الجزيل لكل شخص ساهم في إخراج هذا العمل.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة الارتباط بين الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (540) تلميذا وتلميذة، تمثلت أدوات للدراسة تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد "ماكنزي" (1999) من تعريب وتقنين السيد "أبو هاشم" (2007) - مقياس مستوى الطموح من إعداد "بن غزفة شريفة" (2013) - مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة (2018)، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

✓ وجود ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

✓ وجود ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، باستثناء الذكاء الموسيقي.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، باستثناء الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الكلمات المفتاحية: الذكاء، الذكاءات المتعددة، مستوى الطموح، دافعية الإنجاز الدراسي، تلاميذ المرحلة الثانوية.

Résumé:

L'étude visait à déterminer la corrélation entre les intelligences multiples proposés dans la théorie de (Gardner) et le niveau de l'ambition et la motivation d'accomplissement académique chez les élèves du fin de cycle secondaire, l'étude a été menée sur un échantillon de (540) élèves, et les outils de recherche utilisés pour cette étude sont: la liste des intelligences multiples élaboré par "MacKenzie" (1999) dans "Assayed abu Hashim" à fait la traduction et la standardisation en (2007) – échelle de niveau d'ambition élaboré par "Benghedfa Cherifa" (2013) - échelle de motivation d'accomplissement académique élaboré par la chercheuse (2018), l'étude a relevé les résultats suivants:

- ✓ L'existence d'une corrélation statistiquement significative entre les types d'intelligence multiples et le niveau de l'ambition chez les élèves du fin de cycle secondaire.
- ✓ L'existence d'une corrélation statistiquement significative entre les types d'intelligence multiples et la motivation d'accomplissement académique chez les élèves du fin de cycle secondaire, à l'exception de l'intelligence musicale.
- ✓ L'inexistence des différences statistiquement significatives dans les types d'intelligence multiples chez les élèves du fin de cycle secondaire selon le sexe (masculin/ féminin), à l'exception de l'intelligence linguistique et l'intelligence personnelle.
- ✓ L'existence des différences statistiquement significatives dans le niveau d'ambition chez les élèves du fin de cycle secondaire selon le sexe (masculin / féminin).
- ✓ L'existence des différences statistiquement significatives dans la motivation d'accomplissement académique chez les élèves du fin de cycle secondaire selon le sexe (masculin / féminin).

Mots clés: Intelligence, Intelligences multiples, Niveau de l'ambition, Motivation d'accomplissement académique, Elèves de cycle secondaire.

Abstract:

The study aimed to identify the correlation between Multiple intelligences according to Gardner's theory and the level of aspiration and academic achievement motivation among students in the final year of secondary education, the study sample consisted of (540) students, the study used a List of multiple intelligences prepared by "MacKenzie" (1999) translated and standardized by "Assayed abu Hashim" (2007) - Measuring of the level of aspiration prepared by "Benghedfa Cherifa" (2013) - Measuring of academic achievement motivation prepared by the researcher (2018), the results of the study were as follows:

- ✓ There is a statistically significant correlation between the dimensions of multiple intelligences and the level of aspiration among students in the final stage of secondary education.
- ✓ There is a statistically significant correlation between the dimensions of multiple intelligences and the academic achievement motivation among students in the final stage of secondary education, except for musical intelligence.
- ✓ There are no statistically significant differences in the dimensions of multiple intelligences among students in the final stage of secondary education due the gender (males/ females), except for linguistic intelligence and personal intelligence.
- ✓ There are statistically significant differences in the level of aspiration among students in the final stage of secondary education due the gender (males/ females).
- ✓ There are statistically significant differences in the academic achievement motivation among students in the final stage of secondary education due the gender (males/ females).

Keywords: Intelligence, Multiple intelligences, Level of aspiration, Academic achievement motivation, Secondary school students.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
إهداء.....	أ.....
شكر وتقدير.....	ب.....
الملخص باللغة العربية.....	ت.....
الملخص باللغة الفرنسية.....	ث.....
الملخص باللغة الانجليزية.....	ج.....
فهرس المحتويات.....	ح.....
فهرس الجداول.....	ض.....
فهرس الأشكال.....	ظ.....
مقدمة.....	3.....

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....	7.....
2- تساؤلات الدراسة.....	13.....
3- فرضيات الدراسة.....	14.....
4- أهداف الدراسة.....	15.....
5- أهمية الدراسة.....	15.....
6- تحديد مصطلحات الدراسة.....	16.....
7- الدراسات السابقة.....	19.....

- 7-1- الدّراسات السابقة التي تناولت متغيّر "الدّكاءات المتعدّدة".....19
- 7-2- الدّراسات السابقة التي تناولت متغيّر "مستوى الطّموح".....27
- 7-3- الدّراسات السابقة التي تناولت متغيّر "دافعية الإنجاز الدّراسي".....33
- تعقيب على الدّراسات السابقة.....39

الفصل الثّاني: الدّكاءات المتعدّدة

- تمهيد.....42
- أولاً: الدّكاء.....43
- 1- تطور مفهوم الدّكاء.....43
- 2- النظريات المفسّرة للدّكاء الإنساني.....48
- 2-1- نظرية " سبيرمان " (Spearman).....48
- 2-2- نظرية " ثرستون " (Thurstone).....48
- 2-3- نظرية " ثورندايك " (Thorndike).....49
- 2-4- نظرية " جيلفورد " (Guilford).....50
- 2-5- نظرية " سترنبرج " (Strenberg).....51
- تعقيب على النظريات.....52
- ثانياً: الدّكاءات المتعدّدة.....53
- 1- مفهوم الدّكاءات المتعدّدة.....53
- 2- نشأة نظرية الدّكاءات المتعدّدة.....55
- 3- مقارنة بين المنظور التقليدي للدّكاء و نظرية الدّكاءات المتعدّدة.....57
- 4- أنواع الدّكاءات المتعدّدة وخصائص أفرادها.....58

- 4-1- الذكاء اللّغوي (Linguistic Intelligence).....59
- 4-2- الذكاء المنطقي / الرّياضي (Logical / Mathematical Intelligence).....60
- 4-3- الذكاء المكاني / البصري (Spatial / Visual Intelligence).....60
- 4-4- الذكاء الجسمي / الحركي (Bodily/ Kinesthetic Intelligence).....61
- 4-5- الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence).....62
- 4-6- الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence).....63
- 4-7- الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence).....63
- 4-8- الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence).....64
- 4-9- الذكاء الوجودي (Existential Intelligence).....65
- 5- افتراضات ومبادئ نظرية الذكاءات المتعدّدة.....66
- 6- الأسس النظرية والعلمية لنظرية الذكاءات المتعدّدة.....68
- 7- الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها.....72
- 76 خلاصة الفصل

الفصل الثالث: مستوى الطّموح

- 78 تمهيد
- 1- البدايات الأولى لظهور مصطلح مستوى الطّموح.....79
- 2- تعريف مستوى الطّموح.....80
- 3- طبيعة مستوى الطّموح.....86
- 4- مستويات الطّموح وأنواعه ومظاهره.....87
- 4-1- مستويات الطّموح.....87

88.....	4-2- أنواع الطّموح ومظاهره.....
90.....	5- العوامل المؤثرة في مستوى الطّموح.....
90.....	5-1- العوامل الذاتيّة.....
92.....	5-2- العوامل الخارجيّة.....
95.....	6- أساليب قياس مستوى الطّموح.....
95.....	6-1- أسلوب التّجارب المعملية.....
96.....	6-2- أسلوب الاستبيان.....
98.....	7- سمات الشخص الطموح.....
100.....	8- مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيّرات.....
100.....	8-1- مستوى الطّموح وعلاقته بدافعية الإنجاز.....
100.....	8-2- مستوى الطّموح وعلاقته بالتحصيل الدّراسي.....
101.....	8-3- مستوى الطّموح وعلاقته بالقدرات العقلية.....
102.....	8-4- مستوى الطّموح وعلاقته بأنماط الشخصية.....
102.....	9- النظريات المفسّرة لمستوى الطّموح.....
102.....	9-1- نظرية " أدلر " (Adler).....
103.....	9-2- نظرية " اسكالونا " (Escalona).....
104.....	9-3- نظرية " ليفين " (Levin).....
106.....	9-4- نظرية " روجرز " (Rogers).....
107.....	9-5- نظرية " مكدوجل " (Macdougall).....
108.....	تعقيب على النّظريات.....
109.....	خلاصة الفصل.....

الفصل الرابع: دافعية الإنجاز الدراسي

تمهيد.....	111
أولاً: الدافعية.....	112
1- تعريف الدافعية.....	112
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....	116
3- تصنيف الدوافع.....	117
3-1 الدوافع الأولية والدوافع الثانوية.....	117
3-2 دوافع شعورية ودوافع لا شعورية.....	118
3-3 الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية.....	118
3-4 الدوافع الإيجابية والدوافع السلبية.....	119
3-5 دافع التحصيل.....	119
4- وظائف الدافعية.....	120
5- الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية.....	122
5-1 الدافعية حسب الاتجاه السلوكي.....	122
5-2 الدافعية حسب الاتجاه المعرفي.....	123
5-3 الدافعية حسب الاتجاه الإنساني.....	123
5-4 الدافعية حسب اتجاه التحليل النفسي.....	125
تعقيب على الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية.....	126
ثانياً: دافعية الإنجاز الدراسي.....	127
1- تعريف دافعية الإنجاز الدراسي.....	127

2- أساليب قياس دافعية الإنجاز.....	130
2-1- المقاييس الاسقاطية.....	130
2-2- المقاييس الموضوعية.....	132
3- خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.....	133
4- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي.....	135
5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي.....	138
5-1- نظرية "موراي" (Murray).....	138
5-2- نظرية "ماكليلاند" (McClelland).....	139
5-3- نظرية "أتكنسون" (Atkinson).....	140
5-4- نظرية الفعالية الذاتية (Self-Efficacy Theory).....	142
5-5- نظريات توجهات الأهداف (Goal Orientation Theory).....	143
5-6- نظرية العزو (Attribution Theory).....	144
تعقيب على النظريات.....	145
خلاصة الفصل.....	147

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....	150
أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....	151
1- أهمية وأهداف الدراسة الاستطلاعية.....	151
2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....	151

- 3- نتائج الدّراسة الاستطلاعية.....151
- 3-1- الخصائص السيكومترية لقائمة الذكاءات المتعدّدة.....152
- 3-2- الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح.....154
- 3-3- الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الدّراسي.....157
- ثانيا: الدّراسة الأساسيّة.....159
- 1- منهج الدّراسة.....159
- 2- مجتمع الدّراسة.....159
- 3- عينة الدّراسة.....160
- 4- حدود الدّراسة.....163
- 5- أدوات الدّراسة.....163
- 5-1- وصف قائمة الذكاءات المتعدّدة.....164
- 5-2- وصف مقياس مستوى الطّموح.....165
- 5-3- وصف مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي.....169
- 6- أساليب المعالجة الإحصائية.....172
- خلاصة الفصل.....173

الفصل السّادس: تحليل ومناقشة نتائج للدّراسة

- تمهيد.....175
- 1- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....176
- 2- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....183
- 3- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....190

197.....	4- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....
200.....	5- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....
203.....	خلاصة الفصل.....
205.....	الاستنتاج العام.....
209.....	توصيات واقتراحات.....
212.....	الخاتمة.....

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء و نظرية الذكاءات المتعدّدة.	57
02	تعاريف الباحثين المختلفة لمستوى الطموح.	80
03	تعاريف الباحثين المختلفة للدافعية.	112
04	تعاريف الباحثين المختلفة لدافعية الإنجاز الدّراسي.	127
05	صدق المقارنة الطرفية لقائمة الذكاءات المتعدّدة.	152
06	ثبات قائمة الذكاءات المتعدّدة بمعامل ألفا كرونباخ.	153
07	ثبات قائمة الذكاءات المتعددة بالتجزئة النصفية.	154
08	صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح.	155
09	ثبات مقياس مستوى الطّمّوح بمعامل ألفا كرونباخ.	156
10	ثبات مقياس مستوى الطّمّوح بالتجزئة النصفية.	156
11	صدق المقارنة الطرفية لمقياس دافعية الإنجاز الدّراسي.	157
12	ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي بمعامل ألفا كرونباخ.	158
13	ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي بالتجزئة النصفية.	158
14	ثانويات الدراسة والمجموع الكلي للتلاميذ المسجلين بالطور النهائي.	160
15	توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب المؤسسات التعليمية ومتغيّر الجنس.	162
16	أبعاد قائمة الذكاءات المتعدّدة.	164
17	أبعاد مقياس مستوى الطموح وعباراته في صورته الأصلية.	165

167	العبارات المعدّلة في مقياس مستوى الطّموح.	18
168	تعديل عبارات مقياس مستوى الطّموح بعد التحكيم.	19
168	أبعاد مقياس مستوى الطّموح وعباراته في صورته المعدّلة.	20
171	محاور وعبارات مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي.	21
171	تعديل عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي بعد التحكيم.	22
176	الارتباط بين الدّرجات الكلّية للذكّاءات المتعدّدة ومستوى الطّموح لأفراد عيّنة الدّراسة.	23
176	درجات مجموعة عشوائية من عيّنة الدّراسة توضّح العلاقة الارتباطية بين الذّكاءات المتعدّدة ككل ومستوى الطّموح.	24
177	الارتباط بين أنواع الذّكاءات المتعدّدة ومستوى الطّموح.	25
183	الارتباط بين الدّرجات الكلّية للذكّاءات المتعدّدة ودافعية الإنجاز الدّراسي لأفراد عيّنة الدّراسة.	26
183	درجات مجموعة عشوائية من عيّنة الدّراسة توضّح العلاقة الارتباطية بين الذّكاءات المتعدّدة ككل ودافعية الإنجاز الدّراسي.	27
184	الارتباط بين أنواع الذّكاءات المتعدّدة ودافعية الإنجاز الدّراسي.	28
190	القيم الإحصائية لمجموعات الجنسين في الذّكاءات المتعدّدة.	29
191	قيمة الفرق في درجات أفراد عيّنة الدّراسة على قائمة الذّكاءات المتعدّدة وفقا لمتغيّر الجنس.	30
197	القيم الإحصائية لمجموعات الجنسين في مستوى الطّموح.	31

197	قيمة الفرق في درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح وفقا لمتغير الجنس.	32
200	القيم الإحصائية لمجموعات الجنسين في دافعية الإنجاز الدراسي.	33
200	قيمة الفرق في درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي وفقا لمتغير الجنس.	34

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner).	58
02	تسلسل دورة الدافعية.	115
03	هرم الحاجات الإنسانية لـ "ماسلو" (Maslow).	124
04	المجموع الكلي للتلاميذ المسجلين بالطور النهائي في ثانويات الدراسة.	161
05	رسم بياني يوضح العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح.	177
06	رسم بياني يوضح العلاقة بين الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي.	184

مقدمة

مقدمة:

تشهد مجتمعات العالم اليوم نموا وتطورا سريعا في مختلف مجالات الحياة سواء كانت اقتصادية، اجتماعية، ثقافية... وغيرها، ولعل الفضل في هذا يعود إلى المنظومات التربوية من خلال تركيزها على العقل البشري، واهتمامها بمختلف الإمكانيات والأساليب والطرق المساعدة على نموه وتطوره، خاصة مع زيادة التقدم العلمي واتساع مطالب الحياة، التي ولدت لدى الإنسان حاجة ضرورية لاستخدام قدراته وإمكاناته واستغلالها بالشكل الأمثل، ليتمكن من مسايرة هذا التقدم وتلبية مختلف مطالبه، إلا أنّ هذه القدرات تختلف من فرد لآخر كما أنّها تعكس الفروقات الفردية بينهم، والتي تكون نتيجة عوامل مختلفة (وراثية، بيئية... الخ)، ومن أبرز السمات التي نالت أهمية بالغة في مجال الفروق الفردية هي سمة الذكاء، هذا الأخير الذي حاولت العديد من الاتجاهات في مجال علم النفس تفسيره من بينها الاتجاه الحديث في نظريات الذكاء والذي عرف بـ "الذكاءات المتعددة" لـ (Howard Gardner)، والذي تمكن من خلال نظريته من توسيع نظريته للاختلافات الموجودة بين الأفراد في أنواع الذكاءات لديهم وكذلك طرق استخدامها، وقد أكدت هذه النظرية التي استطاعت فرض نفسها في العديد من الميادين، على أنّ كلّ فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات حيث أنّ ظهور كلّ نوع من هذه الذكاءات، سيساهم بشكل إيجابي في إحداث التطوير والتغيير الإيجابي نحو الأفضل سواء على الصعيد الفردي أو المجتمعي.

وعليه فإنّ هذه الذكاءات قد ترتبط بجوانب عديدة من شخصية الفرد وقد تلعب دورا كبيرا فيها بما في ذلك مستوى الطموح لديه، والذي يعتبر بعدا هاما من أبعاد الشخصية والذي يلعب دورا كبيرا في ما يحققه الفرد من نجاحات في مختلف جوانب حياته، ويتضح من خلال الأبحاث التي تم الاطلاع عليها أنّ مستوى الطموح وثيق الصلة بمستقبل الفرد، من خلال تحديد الفرد لأهدافه وغاياته المستقبلية والعمل على بلوغها وتحقيقها، فمستوى الطموح يمكن ملاحظته والاستدلال عليه من خلال مختلف السلوكات التي يصدرها الفرد ومن خلال اهتماماته والنشاطات التي يقوم بها، كما يعتبر أحد المؤشرات الهامة التي يمكن من خلالها فهم

أسلوب تعامل الفرد مع نفسه وكذا البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وبناء على هذا فإن مستوى الطّموح قد يتأثر بالعديد من العوامل (الشخصية والاجتماعية... إلخ)، إلا أنّه يبقى أهم سمة تعبر عن الشخصية السوية كونه أحد محدّدات السلوك الذي يتجلى في مختلف الإنجازات التي يحقّقها الفرد.

بما أنّ الذكاءات المتعدّدة كما تمّ ذكره قد ترتبط بمستوى الطّموح لدى الفرد، فقد أثبتت الدّراسات كذلك أنّها ترتبط بالعديد من المتغيّرات الأخرى كدافعية الإنجاز، والتي تعتبر من المواضيع التي نالت نصيبها من الدّراسة في مختلف مجالات علم النفس والتربية، نظرا لدورها وأثرها في إنجازات الفرد بشكل عام والإنجاز الدّراسي للمتعلم بشكل خاص، ومن هنا كانت دافعية الإنجاز الدّراسي من محاور الاهتمام في المجال التربوي نظرا لارتباطها المباشر بأحد أهم عناصر هذا المجال ألا وهو المتعلم، فهي تعتبر أحد أشكال دافعية الإنجاز في المجال الدّراسي للمتعلمين، التي تلعب دورا هاما في إثارة رغبتهم للاهتمام والتركيز على الموضوعات الدّراسية، وتمكنهم من توجيه سلوكهم نحو أهداف محدّدة قصد اكتساب المعارف والمهارات المختلفة وتطويرها وكذلك تحسين قدراتهم على الأداء، فهي كذلك من العوامل المهمة والمؤثّرة في مختلف المواقف المرتبطة بالنشاطات المدرسية كالحصول على المعلومات والعلاقات التفاعلية مع الآخرين كالمعلم وجماعة الأقران... وغيرها، وبالرغم من أهميتها إلا أنّه قد تتخلّل فيها جملة من العوامل التي قد تؤثر فيها سواء بشكل إيجابي أو سلبي، وقد تكون هذه العوامل متصلة بالمتعلم في حدّ ذاته، أو محيطه الأسري أو المدرسي.

انطلاقا مما سبق يلاحظ أنّ لكل من الذكاءات المتعدّدة ومستوى الطّموح ودافعية الإنجاز الدّراسي، أهمية بالغة في حياة الفرد عامة وحياة التلميذ المتمدرس خاصة، وعليه ستحاول الدّراسة الحالية البحث في طبيعة الارتباط الموجود بين الذكاءات المتعدّدة وكلّ من مستوى الطّموح ودافعية الإنجاز الدّراسي لدى فئة التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي مركّزة على تلاميذ الطّور النهائي من هذه المرحلة، وسيتم معالجة هذا الموضوع والبحث فيه من خلال جانبين هما:

- ✓ **الجانب النظري:** ويعالج أربعة فصول متمثلة في الفصل الأول الذي تضمّن الإطار العام للدراسة، الفصل الثاني تطرّق إلى الذكاءات المتعدّدة في ضوء نظرية (Gardner)، الفصل الثالث تطرّق إلى مستوى الطّموح، الفصل الرابع تناول متغيّر دافعية الإنجاز الدّراسي.
- ✓ **الجانب التطبيقي:** ويعالج فصلين متمثلين في الفصل الخامس والذي تطرّق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، والفصل السادس وتم فيه عرض ومناقشة النتائج المتوصّل إليها.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
 - 2- تساؤلات الدراسة.
 - 3- فرضيات الدراسة.
 - 4- أهداف الدراسة.
 - 5- أهمية الدراسة.
 - 6- تحديد مصطلحات الدراسة.
 - 7- الدراسات السابقة.
-
- 7-1- الدراسات السابقة التي تناولت متغير "الذكاءات المتعددة".
 - 7-2- الدراسات السابقة التي تناولت متغير "مستوى الطموح".
 - 7-3- الدراسات السابقة التي تناولت متغير "دافعية الإنجاز الدراسي".
- تعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر دراسة القدرات العقلية محورا جوهريا في بحوث ودراسات علماء النفس والتربية، ويعدّ الذكاء البشري أحد المتغيرات الأساسية التي اهتموا بدراستها والبحث فيها، وقد يعود هذا الاهتمام لكون هذه القدرة العقلية لها انعكاسات في العديد من المجالات، كالمجال الدراسي، المجال المهني، المجال الاقتصادي.... وغيرها، ويعود أيضا هذا الاهتمام لتحقيق أهداف عديدة منها فهم الذكاء الإنساني من خلال معرفة ماهيته، مكوناته، الطرق التي يعمل وفقها، وأيضا العوامل المؤثرة فيه سواء كانت فطرية أو مكتسبة على شكل تجارب أو خبرات.

ومن منطلق الاهتمام بدراسة الذكاء فقد اختلفت نتائج الأبحاث التي توصل إليها الباحثون، فمنهم من نظر إلى الذكاء على أساس أنّه عامل عام وعامل خاص، فالعامل العام كما يرى "سبيرمان" يدخل ويؤثر على كل نشاط عقلي، أمّا "ثورندايك" فنظر إليه على أساس أنّه مجموعة من العناصر حيث أنّ كلّ أداء أو نشاط عقلي عبارة عن عنصر مستقل عن بقية العناصر الأخرى (الطريي، 1995: 478-479)، وبهذا تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة للذكاء بين نظريات تقليدية ونظريات حديثة، وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة أحد النظريات الهامة التي تمخضت عن نتائج البحوث العلمية الحديثة، والتي ترمي إلى معرفة إمكانيات العقل البشري وحدوده، استعدادا لتوفير السبل الكفيلة بتنميته وتطويره.

وقد جاءت هذه النظرية في مطلع الثمانينات (1983) والتي أعلن عنها (Gardner) في كتابه "أطر العقل"، وقدّم فيه تعريفا للذكاء على أنّه: "مجموعة من القدرات المستقلة الواحدة عن الأخرى والتي يمتلكها الأشخاص في ميادين كثيرة" (الخفاف، 2011: 31)، ومن هذا كان أهم ما قدّمته هذه النظرية أنّها تجاوزت المفهوم التقليدي للذكاء الذي اعتمد عليه معامل الذكاء العقلي (IQ) Intelligence Quotient، واهتمت بالقدرات المختلفة للبشر وتقديم مفهوم إجرائي للذكاء يمكنهم من وضع برامج لاكتشاف هذه القدرات وتنميتها (صلاح، 2010: 21).

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

وقد وصف (Gardner) في البداية سبعة أنواع من الذكاءات فقط تمثلت في كلّ من: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، وباستمرار بحثه في هذا الموضوع أضاف للذكاءات المذكورة نوعين آخرين من الذكاء وهما: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي، وأكد (Gardner) في نظريته أن هذه الذكاءات تختلف من فرد لآخر وهذا يعود لعوامل عديدة لاسيما العوامل الوراثية والبيئية، فما قدّمه حول اختلاف الذكاءات لدى الأشخاص، دليل على قدرة الأفراد على المساهمة في تنمية وتطوير مجتمعاتهم وذلك من خلال نقاط القوة لديهم.

وبالإضافة إلى هذا أكد كذلك على ضرورة التوجّه والاهتمام بالعوامل الثقافية كونها أيضا تؤثر في تنمية الذكاء وتطويره وتعمل جنبا إلى جنب مع الوراثة والبيئة، ممّا يساعد في توسيع قاعدة الإنجاز وزيادة الإبداعات في مختلف المجالات، وهذا ما يتناسب مع عصر تكنولوجيات المعلومات والاقتصاد المعرفي الذي تشعبت فيه طرق المعرفة وكثرت (علاونة وبلعاوي، 2010: 69)، واستنادا إلى نتائج الدراسات فقد أشارت دراسة (Martin) عام (2006) إلى أنّ الذكاء المتعدّد يعدّ وسيلة لاحترام قدرات الآخرين ومعارفهم، مما يؤدي إلى زيادة الثقة في تبادل المعارف والمعلومات ورفع مستوى الوعي لدى الآخرين وللأفراد أنفسهم (الخفاف، 2011: 42).

وبهذا فإنّ الذكاء المتعدّد يعدّ أحد أهم الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح في العصر الحالي أهم المشكلات البحثية، لما له من أهمية في بناء الحضارات وإنتاج العقول المبدعة (ابراهيم، 2011: 11)، ولعلّ أبرز ما ميّز نظرية الذكاءات المتعدّدة عن النظريات السابقة التي فسّرت الذكاء، نزولها إلى أحد أهم الميادين في المجتمع واحتلالها مكانة هامة فيه ألا وهو ميدان التربية والتعليم، وبهذا فإنّ نظرية الذكاءات المتعدّدة تمكّنت من إنزال الذكاء من مستواه التدريجي إلى مستواه التطبيقي، فهي نظرية اعتبرت جميع المتعلّمين أذكاء لكن كل حسب طريقته وأسلوبه.

وعليه فإنّ تعدّد الذكاء وتنوعه لدى المتعلّمين يتطلّب إتباع مداخل تعليمية متنوعة، وبالتالي فإنّ الكشف عن الذكاءات المتعدّدة من شأنه أن يلقي مزيدا من الضّوء على هذا المفهوم، ممّا يزيد المعرفة النظرية والعملية به (ابراهيم، 2011: 23)، وفي هذا الشّأن توصّلت نتائج الدّراسة التي أجراها (Loori) عام (2005) والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الذكاءات المتعدّدة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط الذكاءات المتعدّدة، حيث تفوّق الذكور على الإناث في أغلب الذكاءات (الرشيدي، 2014: 111).

لقد اعتبر علماء النفس الذكاء المتعدّد بمثابة العامل الأول لنجاح الفرد وتفوّقه، كون أنّ مستوى الذكاء المتعدّد يلعب دورا هاما في حياة الأفراد سواء على الصعيد العلمي أو العملي، وأيضا مدى نجاحهم وتطوّرهم، فعلى أساسه يبني الفرد حياته المستقبلية وآماله، فالأفراد الأعلى في أيّ نوع من الذكاءات يحققون أعلى مستويات النجاح في مختلف مجالات الحياة (الرشيدي، 2014: 112)، وبما أنّ الذكاءات المتعدّدة تلعب دورا هاما في الحياة المستقبلية للفرد ونجاحه، فهذا يدّل على أنها تمس أحد أهم أبعاد الشّخصية لدى الفرد ألا وهي مستوى الطموح لديه، والذي يتمثّل في ذلك المستوى الذي يرغب الفرد الوصول إليه من خلال سعيه إلى تحقيق مختلف أهدافه في الحياة.

وفي هذا السياق قدّم (Emartino) عام (1958) تعريفا لمستوى الطموح على أنّه: "الهدف الذي يختاره الفرد محاولا الوصول إلى تحقيقه" (Jayasheree, 2008: 160)، فالشّخص الطموح هو الذي يحاول أن يكون بحالة أفضل ممّا هو عليها، وأن يتحمّل المسؤولية مهما كانت عواقبها، والحياة بالنّسبة له ذات معنى وهو إنسان متفائل وواقعي، فمستوى طموح الفرد يجعله قادرا على تحديد أهدافه مسبقا وحمايته من الإحباط المستمر، وقد تبدو هذه الحقيقة واضحة من خلال مشاعر النّجاح التي تصحب عملية تحقيق الهدف. (الطائي ب، 2007: 197)

فمستوى الطموح يلعب دورا هاما في حياة الفرد والجماعة، فهو أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط، ولعلّ الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الانجاز (عبد الفتاح، 1990: 3)، وفي هذا الصدد يقول (Good) عام (1959) عن مستوى الطموح بأنه: "الإنجاز أو الهدف الذي يرغب أو يأمل الفرد/الجماعة الوصول إليه فيما يتعلّق بأداء نشاط معيّن " (Jayasheree, 2008 : 160).

لكن قد يتأثر مستوى الطموح بالعديد من المحدّدات منها ما يعود إلى الفرد ذاته ومنها ما يعود إلى البيئة المحيطة به، فقد أكّدت الدراسات على تأثر مستوى الطموح بالذكاء والقدرات العقلية والنضج والدوافع والحاجات التي يتأثر بها الفرد، كما يتأثر بسماته الشخصية وخبرات النجاح والفشل التي مرّ بها، ومن أهمّ المحدّدات البيئية لمستوى الطموح، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والأسلوب الذي يتبعه الوالدان في معاملة أبنائهم وطموحات الوالدين وحجم الأسرة واستقرارها، والجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد (العرفاوي، 2014: 67-71)، ولأنّ مستوى الطموح يتأثر بالعديد من العوامل فقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها " منسي " (2003) بعنوان: " مستوى الطموح لدى عيّنة من طلبة الصفّ الثاني ثانوي في مدينة إربد وعلاقته ببعض المتغيّرات " عن وجود فروق في مستوى الطموح تعزى للمستوى العلمي للوالدين، فكلّما ارتفع المستوى العلمي للوالدين ارتفع مستوى الطموح للأبناء. (جبر، 2012: 195-196)

وإن كان مستوى الطموح يتأثر بعوامل شتّى إلّا أن الفرد الذي لديه أهداف ويسعى لبلوغها قد يتمكن من تجاوز هذه العوامل وهذا ما قد يتوقّر عليه التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، فقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها كل من "بلعربي" و "بوفاتح" عام (2016) حول العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، إلى أنّ العامل الأكثر تأثيرا على مستوى الطموح هو العامل الشخصي (بلعربي و بوفاتح، 2016: 39)، بالإضافة إلى هذا فقد أكّدت الدراسات كذلك أنّ الثقة بالنفس وثيقة الصّلة بمستوى

الطموح لدى التلميذ وأهدافه، باعتبار أنّ الشخصية الطموحة هي تلك التي يغلب عليها الاعتزاز والثقة بالنفس، والرغبة في تحقيق إنجازات كبيرة في المستقبل وتحقيق مكانة أفضل في المجتمع. (زيادة، 2017: 261)

وبما أنّ مستوى الطموح قد تدخل العديد من المتغيرات التي تلعب دورا هاما فيه كالذكاءات المتعددة، فقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة كذلك وعلاقتها بالعديد من المتغيرات الأخرى كالدراسة التي أجراها "الجيزاني" والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء المتعدد ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين (الجيزاني، 2007: 91)، وتعتبر الدافعية بشكل عام حالة داخلية ناشئة لدى الفرد في موقف معين، ويكون ذلك نتاجا لتعرضه لبعض المثيرات الخارجية في ذلك الموقف، وهذه الأخيرة هي التي توجه السلوك في اتجاه معين قصد تمكينه من تحقيق الهدف من السلوك في الموقف.

ومن هذا المنطلق عرّف مصطلح الدافعية على أنّه: "قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها أو أهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتحافظ على استمراريته وديمومته حتى يتحقق الهدف" (السليتي، 2008: 277)، فدافعية الإنجاز تمثل جانبا مهما من جوانب نظام الدوافع الإنسانية، ونظرا لأهميتها فقد اهتم الباحثون بدراستها والبحث فيها في العديد من المجالات، بحيث أنها لم تبق محصورة في المجال النفسي فحسب، وإنما امتدت لتشمل مجالات أخرى منها: المجال الإداري، المجال الاقتصادي، المجال التربوي... وغيرها.

وبهذا فإن دافعية الإنجاز عبارة عن مكون أساسي في مسعى الفرد نحو تحقيق ذاته وتوكيدها، فالفرد يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني، وفي هذا السياق أشار (McClelland) إلى الدور الذي يلعبه الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات (خليفة، 2005: 5-6)، وعليه فإن دافعية الإنجاز الموجودة في أي مجتمع ما هي إلا نتاج للطريقة التي ينشأ بها الأفراد داخل المجتمع، وبالتالي فإن أهمية

دافعية الإنجاز لا تظهر بالنسبة للفرد فقط ولكن أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه (الشبلي، 2014: 291).

وبذكر المجالات فقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها "فاروق عبد الفتاح موسى" عام (1986) في المجال الدراسي، حول علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة إلى أن الدافع للإنجاز لدى الطالبات يزداد بازدياد مستواهم الدراسي (الشرقاوي، 2000: 121-122)، وبهذا يتضح أن لدافعية الإنجاز أهمية بالغة في الحياة الدراسية للمتعلم في مختلف مراحل التعليم، إذ أن نجاحه الدراسي متوقف على مقدار ما لديه من دافعية للدراسة، فكلما كانت دافعيته أقوى كلما كان اندفاعه إلى الإنجاز أعلى والعكس صحيح أي قد يقل ميله للإنجاز (منوخ وسعيد، 2009: 301).

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار دافعية الإنجاز الدراسي حسب تعريف "الزعبي" عام (2003) أنها: "قدرة الطالب على تحقيق النجاح والمثابرة في سبيل تحقيق ذلك النجاح والفوز، مما يزيد من ثقة الطالب بنفسه وسعيه على تحقيق الفوز، حتى يشعر بالرضا على هذا الإنجاز في ضوء ما حققه الطلاب الآخرون في الاختصاص نفسه" (الشبلي، 2014: 293)، وبالرغم من أهمية دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلم إلا أنها قد تتأثر بالعديد من العوامل المحيطة به سواء ما تعلق منها بالمدرسة أو بالأسرة وممارسات التنشئة الاجتماعية... وغيرها.

وفي هذا السياق فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، في حين أن المتميزين بدافعية منخفضة فقد وجد أن الأمهات لم يشجعن الاستقلالية لديهم، وبهذا يتميز ذوي دافع الإنجاز المرتفع بمجموعة من الخصائص، فهم يتميزون بأنهم يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف متعددة. (الرابغي، 2015: 167)

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

وانطلاقاً مما تمّ عرضه حول المتغيرات الثلاثة للدراسة (الذكاءات المتعدّدة - مستوى الطموح - دافعية الإنجاز الدراسي) فقد جاءت الدراسة الحالية، كمحاولة للتعرف على طبيعة الارتباط الموجود بين الذكاءات المتعدّدة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner) ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطّور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، وقد تمّ اختيار المرحلة الثانوية نظراً لأهمّيتها في المراحل التعليمية، وكون أنّ التلاميذ فيها لديهم تطلعات مستقبلية مختلفة، وتمّ التركيز على تلاميذ الطّور النهائي من هذه المرحلة كونهم مقبلين في هذا الطّور على الالتحاق بمرحلة تعليمية أخرى ألا وهي مرحلة التعليم الجامعي.

وانطلقت الدراسة من خلال طرح تساؤل عام مفاده "هل يوجد ارتباط بين الذكاءات المتعدّدة ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطّور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي؟".

2- تساؤلات الدراسة: انبثقت من التساؤل العام أعلاه مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كالآتي:

التساؤل الأول:

هل يوجد ارتباط بين أنواع الذكاءات المتعدّدة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي؟

التساؤل الثاني:

هل يوجد ارتباط بين أنواع الذكاءات المتعدّدة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي؟

التساؤل الثالث:

هل توجد فروق في أنواع الذكاءات المتعدّدة لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟

التساؤل الرابع:

هل توجد فروق في مستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟

التساؤل الخامس:

هل توجد فروق في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

الفرضية الثانية:

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

4- أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة في الآتي:

- ✓ معرفة الارتباط بين أنواع الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner) ومستوى الطّموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.
- ✓ معرفة الارتباط بين أنواع الذكاءات المتعددة و دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.
- ✓ معرفة الفروق الموجودة في كل من أنواع الذكاءات المتعددة / مستوى الطّموح / دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي وفقا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

5- أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- ✓ توفير إطار نظري عن متغيرات الدراسة الحالية (الذكاءات المتعددة/ مستوى الطّموح/ دافعية الإنجاز الدراسي)، يمكن اعتماده من طرف الباحثين في الدراسات المستقبلية.
- ✓ توفير مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، خاص بالدراسة الحالية ويمكن اعتماده في الدراسات المستقبلية.
- ✓ إضافة نتائج الدراسة إلى مجال البحث العلمي، وإمكانية اعتمادها كدراسة سابقة في البحوث المستقبلية التي ستهتم بدراسة متغيرات البحث الحالي.
- ✓ اهتمت بدراسة أحد النظريات الحديثة في المجال التربوي، ألا وهي نظرية الذكاءات المتعددة لـ (Gardner) وأكدت على أهميتها.
- ✓ يمكن أن تفيد الدراسة الحالية القائمين على الشأن التربوي، وبالتالي العمل على تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الواقع الفعلي في مختلف الجوانب (طرق التدريس/ الوسائل التعليمية/ بناء البرامج/ التوجيه المدرسي).

✓ ركزت الدراسة على فئة هامة من التلاميذ في المراحل التعليمية، وهم تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

6- تحديد مصطلحات الدراسة:

6-1 - الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences):

✓ التعريف الاصطلاحي:

عرّف " جاردنر " (1983) الذكاءات المتعددة على أنها: "مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على حل مشاكل جوهرية في الحياة، وقدرة على خلق نتائج فعّال أو خدمة ذات قيمة في ثقافة ما، وقابلية على تمييز أو خلق المشاكل مما يستدعي معرفة جديدة، ويرى أنّه بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة المستقلة نسبيا عن بعضها، بحيث تشكّل كل قدرة منها نوعا من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ". (عبد القادر و أبو هاشم، 2007: 178)

✓ التعريف الإجرائي:

يعبر عن الذكاءات المتعددة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ، من خلال إجابته على جميع الفقرات الواردة في قائمة الذكاءات المتعددة لـ "ماكنزي" (McKenzie) المعتمدة في الدراسة الحالية، والمتضمنة تسعة أنواع من الذكاءات وهي: (الذكاء اللغوي - الذكاء المنطقي - الذكاء المكاني - الذكاء الجسمي - الذكاء الموسيقي - الذكاء الشخصي - الذكاء الاجتماعي - الذكاء الطبيعي - الذكاء الوجداني)، وأيضا الدرجة التي يحصل عليها في كل بعد من الأبعاد الواردة في القائمة بحيث يقيس كل بعد نوعا من الذكاءات المذكورة.

6-2- مستوى الطّموح (Level of Aspiration):

✓ التعريف الاصطلاحي:

عرّفت "بن غذفة" (2013) مستوى الطّموح بأنّه: "المعيار الكمي الذي نقيس من خلاله سمة عامة تميّز شخصية الفرد من خلال سلوك معيّن، تتميز بالديناميكية والدّافعية، يهدف أو يميل من خلالها الفرد إلى تحقيق آماله وأهدافه في مختلف المجالات: الأكاديمية، المهنية والاجتماعية، وهي أيضا خاصية نمائية تتأثر بالبناء السيكلوكي والبيولوجي للفرد والبيئة التي ينتمي إليها، كما أنها تعتبر من المعايير المهمة في الحكم على سلوك الفرد السوي واللاسوي". (بن غذفة، 2013: 130)

وقد تبنت الدراسة الحالية هذا التعريف باعتباره التعريف المناسب، وكون الدراسة كذلك اعتمدت على استخدام مقياس مستوى الطموح للباحثة "بن غذفة".

✓ التعريف الإجرائي:

يعبر عن مستوى الطّموح إجرائيا في الدراسة الحالية، بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على جميع العبارات الواردة في مقياس مستوى الطّموح المعتمد في الدراسة الحالية، والمتضمن عشرة أبعاد والمتمثلة في: (العلاقات الشخصية - تحمّل الإحباط - النظرة للذات - القدرات والإمكانات الذاتية - الثقة بالنفس - الشعور بالنجاح و الفشل - الطموح الأكاديمي - الطموح الأسري - الطموح المهني - تحديد الأهداف ووضع الخطط).

6-3- دافعية الإنجاز الدراسي (Academic Achievement motivation):**✓ التعريف الاصطلاحي:**

تعرف - الباحثة - دافعية الإنجاز الدراسي في الدراسة الحالية وبعد الاطلاع على مجموعة من التعاريف السابقة التي صيغت لهذا المصطلح على أنها: " أحد أشكال دافعية الإنجاز العام، والمرتبطة ارتباطا وثيقا بالنشاط الدراسي للتلميذ، وتتمثل في مجموعة المحركات الداخلية والخارجية التي تنشط وتوجه سلوكه نحو بذل الجهد والمثابرة لتحقيق التفوق والنجاح المدرسي".

✓ التعريف الإجرائي:

يعبر عن دافعية الإنجاز الدراسي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ، من خلال إجابته على جميع عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، المعد من طرف الباحثة في الدراسة الحالية والمتضمن خمسة أبعاد وهي: (الرغبة في النجاح والتفوق - المثابرة - الرغبة في المعرفة - المنافسة مع الآخرين - التخطيط و التطلع للمستقبل).

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات السابقة التي تناولت متغير " الذكاءات المتعددة":

❖ دراسة (Vialle) (1994): بعنوان " بروفيلات الذكاءات المتعددة " .

- هدفت الدراسة إلى تحديد بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ رياض الأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك في ضوء الإطار الذي وصفه "جاردنر" عن نظرية الذكاءات المتعددة.
- توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق في بروفيلات الذكاءات المتعددة، بين كل من التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث، وكذلك وجود فروق في أنواع الذكاءات المتعددة بين كل من الذكور والإناث، وكانت الإناث أقوى في متوسطات الذكاء اللغوي، في حين أن الذكور أقوى في متوسطات الذكاء المكاني. (مجيد، 2009: 52)

❖ دراسة (Snyder)(2000): بعنوان "علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس العليا ببريطانيا " .

- هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- تكونت عينة الدراسة من (128) طالب وطالبة.
- توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في بعض أنماط الذكاءات المتعددة وفقا لمتغير الجنس، وكانت لصالح الطلبة الذكور في كل من الذكاء الجسمي والمنطقي والمكاني، ولصالح الإناث في كل من الذكاء الشخصي والاجتماعي والموسيقي و اللفظي. (عطية، 2013: 208)

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

❖ دراسة "عفانة و الخزندار" (2004): بعنوان "مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم

الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها".

- هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى الطلبة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها.

- تكونت عينة الدراسة من (1387) طالب وطالبة.

- تمثلت أدوات الدراسة في كل من قائمة " تيلي" للذكاءات المتعددة، اختبار التحصيل في الرياضيات، ومقياس الميل نحو الرياضيات.

- كشفت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات متفاوتة، واتضح أن هناك اتفاق في ترتيب الذكاء الموسيقي والذكاء الضمن الشخصي والذكاء البين شخصي عند الذكور والإناث (أي عدم وجود فروق)، وتفوق الذكور في كل من الذكاء المنطقي والذكاء الجسمي، في حين تفوقت الإناث في الذكاء اللفظي والذكاء المكاني، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي والتحصيل في الرياضيات، وبين الذكاء المنطقي والميل نحو الرياضيات. (عفانة والخزندار، 2004)

❖ دراسة " الجيزاني" (2007): بعنوان "الذكاء المتعدد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الأساسية".

- هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء المتعدد ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

- تكونت عينة الدراسة من (180) طالب وطالبة.

- تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس الذكاء المتعدد ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث.

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

- توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء المتعدد ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وبينت كذلك وجود فروق بين أبعاد الذكاء المتعدد لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، وعدم وجود فروق حسب متغير الجنس. (الجيزاني، 2007: 90-91)

❖ دراسة "عبد القادر" و "أبو هاشم" (2007): بعنوان "البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف "جاردر" وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة".

- هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف "جاردر"، وتحديد مسار العلاقة بين الذكاءات المتعددة و كل من: فعالية الذات - أسلوب حل المشكلات - التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة تأثير كل من: الجنس والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي على درجات الذكاءات المتعددة.
- تكونت عينة الدراسة من (180) طالب وطالبة.

- كأدوات للدراسة استخدم الباحثان قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد (Mckenzie) عام (1999)، من تعريب وتقنين الباحثين، ومقياس فعالية الذات العامة (G.S.E) General Self Efficacy من إعداد (Kim & Park) عام (2000)، ومقياس أسلوب حل المشكلات من إعداد (Cassidy & Long) عام (1996) من تعريب وتقنين الباحثين.

- توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود تأثير دال إحصائياً للذكاءات المتعددة على كل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة، في حين كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية في كل من الذكاء المكاني، الجسمي، الموسيقي، الاجتماعي، الطبيعي، الوجودي، وذلك لصالح التخصصات العلمية. (عبد القادر و أبو هاشم، 2007: 171)

❖ دراسة "علاونة وبلعوي" (2010): بعنوان "أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك".

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

- هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى الطلبة، وكذلك معرفة العلاقة بين هذه المتغيرات.

- تكونت عينة الدراسة من (840) طالب وطالبة.

- استخدم الباحثان مقياس أساليب التعلم المدركة لـ "ريد" (Reid) عام (1984)، وقائمة الذكاءات المتعددة من إعداد "ماكزني" (Mckenzie) عام (1999).

- توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أسلوب التعلم الحركي احتل المرتبة الأولى، ثم أسلوب التعلم السماعي، فاللمسي، ثم الجماعي وأخيرا البصري، أما نوع الذكاء السائد فكان الذكاء الشخصي، ثم الحركي، فالوجودي، ثم الذكاء الرياضي، ثم البينشخصي، فالمكاني، وجاء بعد ذلك الذكاء اللغوي، ثم الطبيعي وأخيرا الموسيقي، بالإضافة إلى هذا فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة. (علاونة و بلعاوي، 2010: 66)

❖ دراسة " الجراح والربابعة" (2011): بعنوان " الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن".

- هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين، ومدى اختلاف مستوى الذكاءات المتعددة وحل المشكلات باختلاف جنس الطالب.

- تكونت عينة الدراسة من (142) طالب وطالبة.

- لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد (ماكزني) والمعدل من طرف " البدر" (2004) في البيئة الأردنية، ومقياس حل المشكلات من إعداد (Heppner & Peterson) عام (1982).

- توصلت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة المتميزين مستوى مرتفع من الذكاءات المتعددة، حيث كانت تفضيلات أفراد العينة للذكاءات المتعددة مرتبة تنازليا كالتالي: الذكاء الشخصي، البينشخصي، الرياضي،

المكاني، الطبيعي، الحركي، اللغوي، الموسيقي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين الجنسين في الذكاءات المتعددة. (الجراح و الربابعة، 2011: 70)

❖ دراسة "النور" (2013): بعنوان "الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة جازان وعلاقتها بالسمات الخمس الكبرى وتخصصاتهم الدراسية".

• هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة و السمات الخمس الكبرى لدى الطلاب، والتعرف على أثر التخصص الدراسي على الذكاءات المتعددة، وأيضا معرفة ما إذا كانت السمات الخمس الكبرى منبئات بالذكاءات المتعددة.

• تكونت عينة الدراسة من (375) طالب وطالبة.

• أما أدوات الدراسة فقد قام الباحث بتقنين مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد (Chislet & Chapman)، وقائمة السمات الخمس الكبرى من إعداد (John & Srivastava).

• توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الذكاءات المتعددة لها ارتباط إيجابي دال إحصائيا مع كل من سمة:

الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، وكشفت النتائج أيضا عن وجود علاقة سالبة

دالة إحصائيا بين الذكاء الجسمي والبصري والشخصي والاجتماعي والموسيقي مع سمة العصابية، كما

بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات إجابات أفراد العينة، على مقياس الذكاءات المتعددة

تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وأوضحت النتائج أن السمات الخمس الكبرى منبئات بالذكاءات ماعدا

الذكاء الموسيقي. (النور، 2013: 166)

❖ دراسة "عرفة" (2013) بعنوان " واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي".

- هدفت الدراسة إلى معرفة واقع انتشار الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وفق متغيرات (الجنس – الصف – التخصص)، وعلاقة هذه الذكاءات ببعضها البعض، وكذلك معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي.

- تكونت عينة الدراسة من (185) طالب وطالبة.

- كأدوات للدراسة تم تطبيق مقياس "ميداس" للذكاءات المتعددة والمكون من (119) فقرة.

- توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة وبعضها البعض، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة، في جميع أنواع الذكاءات المتعددة بالنسبة لمتغيرات البحث، باستثناء متغير التخصص حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الرياضي فقط لصالح طلبة الاختصاص العلمي، كما كشفت النتائج أيضا عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين أنواع الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي. (عرفة، 2013: 11)

❖ دراسة "عطية" (2013): بعنوان " أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين".

- هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى فحص اتجاه التمايز في هذه الذكاءات وفقا لمتغيرات (الجنس – الصف الدراسي – المسار الأكاديمي).

- تكونت عينة الدراسة من (609) طالب وطالبة.

- تمثلت أداة الدراسة في مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد الباحث.

- أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاءات الشائعة لدى الطلبة جاءت حسب الترتيب التالي: (الاجتماعي – الشخصي – اللفظي – الجسمي – الموسيقي – الرياضي – المكاني – الطبيعي)، كما كشفت النتائج عن

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللفظي والموسيقي وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي الجسمي والطبيعي لصالح الذكور، ووفقا لمتغير المسار الأكاديمي فكانت الفروق في الذكاء اللفظي والمنطقي والبصري والجسمي والشخصي لصالح طلبة المسار العلمي. (عطية، 2013: 193)

❖ دراسة " الرشيدى " (2014): بعنوان " تحديد الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية العلوم والآداب في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات".

• هدفت الدراسة إلى تحديد الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية العلوم والآداب في محافظة الرس، ومعرفة الفروق في الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص.

• تكونت عينة الدراسة من (732) طالبة.

• كأدوات للدراسة استخدم الباحث قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد "ماكنزي" (Mckenzie) عام (1999)، والتي تم تقنينها على البيئة السعودية من طرف "أبو هاشم" (2007).

• توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الذكاء الشخصي جاء في المرتبة الأولى، ثم الذكاء الاجتماعي، وجاء الذكاء الموسيقي في المرتبة التاسعة والأخيرة، وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في جميع الذكاءات، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية. (الرشيدى، 2014: 104)

❖ دراسة " الرفاعي " (2014): بعنوان " مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي".

• هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، وكذا معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة تبعا لمتغيرات (الجنس - المستوى التعليمي - التخصص العلمي).

• تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة.

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

- توصلت نتائج الدراسة إلى حيازة مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية على المستوى المتوسط، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,97)، وبينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس، وكانت لصالح الإناث في كل من الذكاء اللغوي، المكاني، الجسمي، الموسيقي والشخصي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بكل من الذكاء المنطقي، الاجتماعي والطبيعي. (الرفاعي، 2014: 173)

❖ دراسة " غالم و بوشلاق " (2014): بعنوان " الفروق في الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط ".

- هدفت الدراسة إلى الكشف عن بروفيل الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والرابعة متوسط، وكذلك معرفة الفروق في تقديراتهم لأنواع الذكاءات لديهم باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.
- تكونت عينة الدراسة من (342) تلميذ وتلميذة.
- كأداة للدراسة تم تطبيق مقياس "جاردر" للذكاءات المتعددة.
- توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاءات التي يتمتع بها أفراد العينة حسب تقديراتهم هي: الذكاء الشخصي، المنطقي، الحسي-الحركي، المكاني، الاجتماعي، الطبيعي، اللفظي، وأخيرا الموسيقي، كما كشفت النتائج أن الفروق قد تباينت ما بين أنواع الذكاءات، حيث ظهرت الفروق في الذكاءات التالية: الذكاء اللفظي، المنطقي الرياضي، الطبيعي، الموسيقي، الحسي-الحركي، المكاني، في حين لم تظهر الفروق ما بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي. (غالم وبوشلاق، 2014: 83)

7-2- الدراسات السابقة التي تناولت متغير " مستوى الطموح " :

❖ دراسة " الرّكابي " (2000): بعنوان " مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية

في الجامعة المستنصرية "

• هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الطموح والثقة بالنفس والعلاقة بينهما لدى عينة البحث، وكذلك التعرف على الفروق في كلّ من مستوى الطموح والثقة بالنفس وفق متغيرات الجنس، التخصص، السنة الدراسية.

• تكونت عينة الدراسة من (277) طالب وطالبة من كلية التربية في الأقسام العلمية والإنسانية.

• استخدمت الباحثة في دراستها مقياس مستوى الطموح من إعداد "رسول" (1984)، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحثة.

• توصلت الدراسة في نتائجها إلى أنّ متوسط مستوى الطموح ومتوسط الثقة بالنفس أعلى من المتوسط الفرضي، كما بيّنت الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس ، وكذلك وجود تأثير لمتغير الجنس على كلّ من مستوى الطموح والثقة بالنفس، وقد كان الفرق دال لصالح الإناث في مستوى الطموح، وأما مستوى الثقة بالنفس فكان دالاً لصالح الذكور ، وتوصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود تأثير لكلّ من التخصص الدراسي والسنة الدراسية على كلّ من مستوى الطموح والثقة بالنفس لجميع عينة البحث. (جبر ، 2012: 194).

❖ دراسة "ماركوريبانكس" (Margouribanks) (2004):

• هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح.

• تكونت عينة الدراسة من (1500) طالب وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي.

• توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال وموجب بين القدرة العقلية والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، كما بيّنت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح حسب كلّ من متغيري

الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور والطلاب من التخصصات العلمية والمهنية.(الصادق، 2013: 14).

❖ دراسة "المبارك" (2008): بعنوان "التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الثانوية (المتميزين و أقرانهم العاديين)".

• هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفاؤل والتشاؤم وكذلك مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين وأقرانهم العاديين، ومعرفة طبيعة العلاقة واتجاهها بين هذه المتغيرات، والكشف عن الفروق فيها وفقا لمتغير الجنس وبين الطلبة المتميزين والعاديين.

• تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من الطلبة المتميزين والعاديين.

• كأدوات للدراسة تم تطبيق مقياس التفاؤل-التشاؤم من إعداد "الحكاك" (2001)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد "رسول" (1984).

• توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها: تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى من التفاؤل والتشاؤم بشكل عام، بالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المتغير تبعا للجنس وبين المتميزين والعاديين، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل-التشاؤم ومستوى الطموح لدى الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح حسب الجنس. (المبارك، 2008: 303)

❖ دراسة " المشيخي " (2009): بعنوان " قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ".

• هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح، وكذلك معرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح في قلق المستقبل، وكذا الفروق بين طلاب كلية العلوم وطلاب

كلية الآداب في مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية، بالإضافة إلى التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح.

• تكونت عينة الدراسة من (720) طالب، منهم (400) طالب من كلية العلوم، و (320) طالب من كلية الآداب بجامعة الطائف.

• استخدم الباحث في دراسته مقياس قلق المستقبل (من إعداد)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد " عادل العدل " (2001)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد " معوض وعبد العظيم " (2005).

• توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح، وكذلك وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فاعلية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح، وأسفرت نتائج الدراسة أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح، ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح، وتبين كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية، لصالح طلاب كلية العلوم، وكشفت الدراسة في الأخير بأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح. (المشيخي، 2009)

❖ دراسة " رحيم وعبد الحسين " (2012):

- هدفت الدراسة إلى التعرف على البناء القيمي لدى طلبة جامعة بغداد في كليات أدبية وعلمية، وعلاقته بمستوى الطموح لديهم، وفق متغيري الجنس والتخصص (علمي/إنساني).
- تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة، منهم (60) طالب و (60) طالبة.
- استخدم الباحث مقياس " روكيش " المعرب للقيم، ومقياس " رسول " لمستوى الطموح.

- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة بغداد في البناء القيمي وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، وبينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الطموح وفقا لمتغير التخصص، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البناء القيمي ومستوى الطموح لدى الطلبة. (الصدّيق، 2013: 13).

- ❖ دراسة "أبو عاصي" (2013): بعنوان " إدارة الوقت لدى الموهوبين أكاديميا وعلاقتها بمستوى الطموح".
- هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدارة الوقت و مستوى الطموح لدى الموهوبين أكاديميا بالمرحلة الثانوية العامة.

- تكونت عينة الدراسة من (245) طالب وطالبة.
- كأدوات للدراسة تم استخدام مقياس مستوى الطموح للمراهقين من إعداد "أمال عبد السميع باظة" ومقياس إدارة الوقت من إعداد الباحثة.

- أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الوقت ومستوى الطموح. (أبو عاصي، 2013: 175)

- ❖ دراسة "بن زروق" و "بودالي" (2013): بعنوان " مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستر / ماجستير / دكتوراه) ".

- هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وكذا علاقته بكل من بعد (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، كما هدفت إلى التعرف على دلالة الفروق في متغيرات البحث لدى الجنسين.

- تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة.
- تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس مستوى الطموح للرّاشدين من إعداد "كاميليا عبد الفتّاح"، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي من إعداد "سيد خير الله".

- أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والقدرة على التفكير الإبداعي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح وكلّ من قدرة (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، وكشفت نتائج الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح وكانت الفروق لصالح الإناث. (بن زروق و بودالي، 2016: 85)

❖ دراسة "محدب" (2014): بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي".

- هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي و مستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

- تكونت عينة الدراسة من (90) طالب وطالبة.

- تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد "أحمد العلوان" (2001) و مقياس مستوى الطموح من إعداد "معوض وعبد العظيم" (2005).

- توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومختلف أبعاد مستوى الطموح (كلّما ارتفع نمو الذكاء الانفعالي كلّما ازداد ارتفاع مستوى الطموح). (محدب، 2014: 93)

❖ دراسة "بن غنفة" (2014): بعنوان " اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية".

- هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى عينة من الموظفين بالمؤسسات العمومية.

- تكونت عينة الدراسة من (232) موظف بالمؤسسات العمومية بولاية سطيف.

- كأدوات للدراسة تم استخدام مقياس اتخاذ القرار ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحثة، وقائمة أساليب التفكير لـ "سترنبرج" من ترجمة الباحثة.

توصّلت الدراسة إلى جملة من النتائج من بينها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات الدراسة الثلاث (اتخاذ القرار - أساليب التفكير - مستوى الطموح)، كما كشفت النتائج أن (المستوى الإداري - نوع المؤسسة - الجنس - السن - الخبرة - المستوى الدراسي) لا تؤثر مجتمعة في مستوى الطموح ولا في اتخاذ القرار. (بن غدفة، 2014)

❖ دراسة "جناد" (2014): بعنوان "الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط".

- هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح.
- تكوّنت عينة الدراسة من (624) تلميذ وتلميذة.
- تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس الدافعية للتعلم، مقياس مستوى الطموح ومقياس الكفاءة الاجتماعية.
- توصّلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح في جميع أبعاد المقياسين باستثناء بعدي التطبيع الاجتماعي وقدرة المتعلم في تحديد الأهداف، كما توصّلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وبينت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس لصالح التلميذات. (جناد، 2014)

❖ دراسة "النور" (2016): بعنوان "التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية".

- هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية و العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.
- تكوّنت عينة الدراسة من (196) طالب وطالبة.

- تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الثقة بالنفس من إعداد "سدني شروجر" ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث.

- توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح، كما بيّنت النتائج أنّ متغيّر مستوى الطموح أسهم بنسبة (34 %) في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي. (النور، 2016: 453)

❖ دراسة "زيادة" (2017): بعنوان "علاقة التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

- هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تكونت عينة الدراسة من (140) تلميذ وتلميذة.
- كأدوات للدراسة تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد "أبو العلا" عام (2010) ومقياس مستوى الطموح من إعداد "كاميليا عبد الفتاح".
- توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. (زيادة، 2017: 259-265)

7-3- الدراسات السابقة التي تناولت متغيّر "دافعية الإنجاز الدراسي":

❖ دراسة "هرمز وحبيب" (1989): بعنوان "علاقة دافع الإنجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي".

- هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي.
- تكونت عينة الدراسة من (662) طالب وطالبة.
- كأدوات للدراسة تم استخدام مقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد "الكناني" (1979) والمعدل من طرف "السعدي" (1981).

- كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، كما توصلت النتائج إلى أنّ الإناث أعلى دافعية من الذكور. (حسن، 2013: 446)
- ❖ دراسة "جودة" (1994): بعنوان "تأثير اختلاف كل من مركز التحكّم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية".
- هدفت الدراسة إلى معرفة أثر اختلاف مركز التحكّم (داخلي/خارجي) واختلاف الجنس (ذكور/إناث) واختلاف التخصص (أدبي/علمي) على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي.
- تمثّلت أدوات الدراسة في كل من اختبار التحكّم عند الأطفال والمراهقين من تعريب وتقنين "مجدي حبيب" و مقياس الدافع للإنجاز من "ابراهيم قشقوش".
- توصلت نتائج الدراسة فيما يخص الدافع للإنجاز عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في هذا المتغيّر. (الشرقاوي، 2000: 159-160)
- ❖ دراسة (Leung & Martin) (1996):
- هدفت الدراسة إلى معرفة أثر اختلاف الجنس في توجيه الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تألفت عينة الدراسة من (333) طالب وطالبة.
- استخدمت الدراسة كأدوات لتحقيق أهدافها كل من مقياس توجيه الدافعية الأكاديمية عن سبب النجاح والفشل وعزو تحقيق الأهداف، ومقياس البعد السيئ للفشل لـ (Russel) عام (1982).
- أسفرت نتائج الدراسة أن الطالبات لهنّ قدرة أعلى من الذكور في التكيف مع الإنجاز، كما يتمتعن بالقدرة على توجيه ذواتهن داخليا لتحقيق النجاح، عكس الطلاب (الذكور) الذين هم بحاجة إلى بعض التوجيه الخارجي ورفع مستوى الدافعية والعزو للجهد. (أبو طالب، 2008: 127)

❖ دراسة "الرّواف" (2003) بعنوان " أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدّراسي لدى طلبة جامعة بغداد".

- هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها و علاقتها بدافع الإنجاز الدّراسي.

- تكوّنت عيّنة الدّراسة من (400) طالب وطالبة.

- تمثّلت أدوات الدّراسة في كل من استبيان أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس دافعية الإنجاز الدّراسي من إعداد الباحثة "الرّواف".

- توصّلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدّراسي لدى أفراد عينة الدراسة، حسب متغير الجنس وكانت النتائج لصالح الإناث. (اليوسفي، 2008: 222-223)

❖ دراسة "كنعان" (2003): بعنوان " العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك ".

- هدفت الدّراسة إلى تقصي العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس – الكلية – المستوى الدّراسي.

- تكوّنت عينة الدراسة من (981) طالب وطالبة.

- كشفت نتائج الدراسة عن وجود دافعية إنجاز متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدّراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية. (بقيعي، 2012: 244)

❖ دراسة "بشير" (2004): بعنوان "الكبت وعلاقته بالتقبل الوالدي وبعض سمات الشخصية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة بولاية الخرطوم".

- هدفت الدراسة إلى دراسة الكبت عند طلبة الجامعات وعلاقته بكل من التقبل الوالدي وبعض سمات الشخصية ودافع الإنجاز الدراسي لديهم.
- تكونت عينة الدراسة من (243) طالب وطالبة.
- كأدوات للدراسة تم استخدام استمارة البيانات الأولية للدراسة من إعداد الباحثة، مقياس الكبت من إعداد "معروف زريق"، ومقياس التقبل الوالدي من إعداد "أنوار رياض و المغيضب"، وقد عدلت الأدوات من طرف الباحثة، بالإضافة إلى الاختبار السوداني لقياس الشخصية من إعداد "صلاح الجيلي الشيخ"، ومقياس دافع الإنجاز الدراسي المعدل من طرف "سلافة عبد الله فايت".
- من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكبت ودافع الإنجاز الدراسي. (بشير، 2004)

❖ دراسة "سحلول" (2005): بعنوان "فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء".

- هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية.
- تكونت عينة الدراسة من (1025) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي.
- تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس فاعلية الذات العامة لـ "شفارتر" (1993)، ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد "هرمانز" من تعريب "موس" (1981).
- كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي. (سالم، 2009: 146)

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

❖ دراسة "الطائي" (2007): بعنوان "الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل".

- هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي لديهم.
- تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة.
- كأدوات للدراسة أعدت الباحثة استبيان لقياس مستوى الثقة بالنفس، واستخدمت مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد "لطيف" (2002).
- توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الدراسي. (الطائي أ، 2007: 293-294)

❖ دراسة "منوخ و سعيد" (2009): بعنوان "استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية".

- هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى استراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس والاختصاص العلمي، كما هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافع الإنجاز الدراسي.
- تكونت عينة الدراسة من (220) طالب وطالبة.
- توصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافع الإنجاز الدراسي للطلبة تبعا لمتغير الجنس، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافع الإنجاز الدراسي. (منوخ وسعيد، 2009: 295-296-325)

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

❖ دراسة "الشمري وحيدر" (2011): بعنوان " قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة المستنصرية ".

- هدفت الدراسة إلى قياس مهارة تنظيم الوقت ودافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة وفقا لمتغيري التخصص الدراسي والجنس.
 - تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة.
 - كأدوات للدراسة تم استخدام مقياس مهارة تنظيم الوقت من إعداد الباحثان، ومقياس دافع الإنجاز من إعداد "الكناني".
 - توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارة تنظيم الوقت ودافع الإنجاز الدراسي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في دافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ إنساني)، ووجود فروق كذلك تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).
- (الشمري وحيدر، 2011)

❖ دراسة "محسن" (2014): بعنوان: " قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة".

- هدفت الدراسة إلى الكشف عن مهارة تنظيم الوقت وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة.
 - تكونت عينة الدراسة من (504) طالب وطالبة.
 - تمثلت أدوات الدراسة المعتمدة في كل من مقياس مهارة تنظيم الوقت من إعداد الباحث، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد "العنزي" (2001).
 - كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين مهارة تنظيم الوقت لدى الطالب ودافعية إنجازه الدراسي.
- (محسن، 2014: 293-303)

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تمّ عرضها والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية (الذكاءات المتعددة - مستوى الطّموح - دافعية الإنجاز الدراسي)، تمّ استخلاص مجموعة من النقاط التي يمكن حصرها في مايلي:

- تنوّعت الدّراسات التي اهتمت بدراسة هذه المتغيّرات بين دراسات عربية وأجنبية.
- اهتمت الدّراسات السابقة المذكورة بدراسة متغيرات البحث الحالي من خلال البحث في العلاقة الارتباطية الموجودة بينها وبين المتغيّرات الأخرى، فمثلا درست الذكاءات المتعددة من حيث ارتباطها بكلّ من (التحصيل الدراسي - فعالية الذات - أساليب التعلّم - حل المشكلات - سمات الشخصية... وغيرها)، ودرس متغيّر مستوى الطّموح من حيث ارتباطه بكلّ من (الثقة بالنفس - القدرة العقلية - التفاؤل والتشاؤم - قلق المستقبل - القدرة على التفكير الإبداعي... وغيرها)، ودرست دافعية الإنجاز الدراسي من حيث ارتباطها بكلّ من (التحصيل الدراسي - أساليب المعاملة الوالدية - مفهوم الذات - مهارة تنظيم الوقت... وغيرها)، وهناك بعض الدّراسات وهي قليلة جمعت بين بعض متغيّرات البحث الحالي كدراسة "الجيزاني" (2007) والتي تناولت الذكاء المتعدّد ودافعية الإنجاز.
- اهتمت بعض الدّراسات بالبحث عن الفروق الموجودة في كلّ من الذكاءات المتعددة - مستوى الطّموح - دافعية الإنجاز الدراسي تبعا لبعض المتغيّرات مثل الجنس (ذكور/ إناث)، وهو ما يتّفق مع أهداف الدراسة الحالية ومن الدّراسات التي اهتمت بدراسة الفروق في الذكاءات المتعددة مثلا: دراسة (Vialle) عام (1994)، دراسة (Snyder) عام (2000)، دراسة "العفانة والخزندار" عام (2004)، أمّا مستوى الطّموح مثلا: دراسة "الركابي" عام (2000)، دراسة (Margouribanks) عام (2004)، دراسة "جناد" عام (2014)... وغيرها، أما دافعية الإنجاز الدراسي مثلا: دراسة "هرمز وحبيب" عام (1989)، دراسة (Leung & Martin) عام (1996)، دراسة "الرواف" عام (2003)... وغيرها.

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

- يلاحظ أنّ الدراسة الحالية اتفقت في مجملها مع أغلب الدراسات السابقة من ناحية الأهداف، والمتمثلة في دراسة في دراسة الارتباط بين المتغيرات والفروق فيها تبعا لمتغير الجنس.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، من حيث العينة المستهدفة والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الثانوية، مثل دراسة "سحلول" عام (2005)، دراسة "المبارك" عام (2008)، دراسة "عرفة" عام (2013)، دراسة "عطية" عام (2013)، دراسة "الرفاعي" عام (2014)، دراسة "النور" عام (2016)، دراسة "زيادة" عام (2017)... وغيرها.
- وعلى العموم فقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في العديد من الجوانب أهمها:
- تدعيم الإطار النظري وتكوين تصوّر واضح للدراسة الحالية.
- توجيه – الباحثة – في صياغة فرضيات الدراسة الحالية.
- ساهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحثة بشكل عام في اختيار الأدوات الملائمة للدراسة، مثل قائمة (MacKenzie) للذكاءات المتعددة، وكذلك إعداد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.
- ساهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحثة لصياغة الفرضيات البحثية، وتفسير النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، والمقارنة بينهما (بين نتائج الدراسات السابقة والحالية).

الفصل الثاني

الذكاءات المتعدّدة

تمهيد

أولاً: الذكاء

1- تطوّر مفهوم الذكاء.

2- النظريات المفسّرة للذكاء الإنساني.

ثانياً: الذكاءات المتعدّدة.

1- نشأة نظرية الذكاءات المتعدّدة.

2- مفهوم الذكاءات المتعدّدة.

3- مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء ونظرية الذكاءات المتعدّدة.

4- أنواع الذكاءات المتعدّدة وخصائص أفرادها.

5- افتراضات ومبادئ نظرية الذكاءات المتعدّدة.

6- الأسس النظرية والعلمية لنظرية الذكاءات المتعدّدة.

7- الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعدّدة وتطبيقاتها.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر القدرات العقلية لدى الإنسان محور اهتمام العلوم النفسية والتربوية، ومن بين هذه القدرات "الذكاء الإنساني"، الذي تعددت الأبحاث التي اهتمت بدراسته وتنوعت النظريات التي حاولت تفسيره (نظريات تقليدية - نظريات حديثة)، وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة التي توصل إلى صياغتها (Howard Gardner)، من النظريات التربوية الهامة التي نظرت إلى الذكاء الإنساني من زاوية أخرى اختلفت عما عليه في النظريات الأخرى، والتي يمكن اختصارها في أنّ كلّ فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات وليس ذكاء واحد، وقد فتحت هذه النظرية المجال أمام الباحثين منذ ظهورها إلى الوقت الحاضر، لدراسة الذكاء والبحث فيه بشكل أكثر عمقا، ومحاولة تطبيق النتائج المتوصل إليها في الواقع الفعلي.

وسيتّم في هذا الفصل من الدراسة التطرق إلى الذكاء بشكل عام ومختصر، ثم نظرية الذكاءات المتعددة التي سيتم تناولها من خلال جملة من العناصر، والتي ستحاول شرح هذه النظرية وفهم مضمونها.

أولاً: الذكاء

1- تطوّر مفهوم الذكاء:

تأثر مفهوم الذكاء باتجاهات مختلفة، وما يعكس ذلك الاختلافات العديدة في تحديد مفهوم الذكاء من باحث لآخر، وقد يعود هذا إلى كونهم تناولوه من وجهات ومنطلقات مختلفة، وفيما يلي عرض لتطور مفهوم الذكاء حسب الاتجاهات التي حاولت تفسيره منذ ظهوره:

✓ المفهوم اللغوي للذكاء:

إنّ الكلمة اللاتينية (Intelligentia) ظهرت لأول مرة على يد الفيلسوف الروماني "شيشرون"، وقد شاع استخدامها في اللغة الإنجليزية والفرنسية (Intelligence)، وتعني لغويا الذهنية (Intellect) والفهم (Under standing) والحكمة (Sagacity). (منصور والشرقاوي وعز الدين وأبو عوف، 2003: 279)

أمّا المعنى اللغوي بالعربية فالذكاء مشتق من الفعل " ذكا "، والذكاء معناه الفطنة والتوقد، ويقال ذكت النار بمعنى اشتدّ لهيبها وازداد اشتعالها، ويقال أيضا ذكت الشمس بمعنى اشتدّت حرارتها، وذكا فلان يعني زاد فهمه وتوقّده أو زادت القوى العقلية المعرفية لديه (رشوان، 2009: 9)، كما يعني الذكاء القدرة على الاستجابة السريعة والناجحة لموقف أو ظرف جديد، وكذلك القدرة على حلّ المشكلات.(الطريبي، 1997: 339)

✓ المفهوم الفلسفي للذكاء:

اعتمدت الدّراسات الفلسفية في بحثها بالنسبة للعقل البشري على كيفية ملاحظة الفرد لنفسه، وهو يفكر أو يتذكر أو يتخيّل أو يقوم بأي نوع من أنواع النشاط العقلي وهو ما يعرف بالتأمّل الباطني (Introspection)، (ابراهيم حسين، 2011: 30).

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

وكان الفيلسوف اليوناني " أفلاطون " أوّل من تناول النشاط العقلي بالتحليل حيث قسّم هذا الأخير إلى ثلاثة أجزاء وهي: العقل والشهوة والغضب، وهذا التقسيم يقابله في علم النفس الحديث كل من الإدراك والذي يؤكّد على الناحية المعرفية لنشاط الإنسان، الانفعال أو الوجدان: وهو الذي يؤكّد على الناحية العاطفية، والنزوع: وهو الذي يؤكّد رغبة الفرد في الأداء والفعل (أبو حمّاد، 2007: 8)، كما قسّم " أرسطو " قوى العقل إلى مظهرين هما: المظهر العقلي المعرفي و المظهر المزاجي. (ابراهيم حسين، 2011: 31).

✓ المفهوم البيولوجي للذكاء:

تأثّر المفهوم البيولوجي للذكاء باتجاهات نظرية مختلفة، منها نظرية النشوء والارتقاء التي أكّدت أهمية التطور في فهم مظاهر الحياة وكفاح الأنواع والأفراد في سبيل البقاء، وأثر هذا الكفاح على مدى تكيفهم مع البيئة التي يعيشون في إطارها، وقد تأثّر "هربرت سبنسر" (Herbert Spencer) بهذه النظرية في دراسته للذكاء، والذي رأى أنّ الوظيفة الرئيسية للذكاء تهدف إلى تمكين الكائن الحي من التكيف الصحيح مع بيئته المعقّدة الدائمة التغيّر، ولذلك يجب أن يساير الذكاء في مرونته وتعقيده، مرونة وتعقيد البيئة التي تحيط بالأفراد. (السيد، 2000: 176)

ويعتبر "سبنسر" حسب كلّ من "بيرت" و "سبيرمان" أوّل من استخدم الذكاء مؤكّدا أهميته في الجوانب البيولوجية (ابراهيم حسين، 2011: 31)، بالإضافة إلى هذا فقد أكّد "بينيه" في أبحاثه على أهمية المفهوم البيولوجي للذكاء من خلال تقسيمه لهذا الأخير إلى نوعين رئيسيين، بحيث يتلخّص النوع الأوّل في نشاط الذكاء الذي يبدو في قدرة الفرد على التكيف، ويتلخّص النوع الثاني في مستوى الذكاء الذي يبدو في القوّة التكيفيّة. (السيد، 2000: 177)

✓ المفهوم الفسيولوجي للذكاء:

حاول العلماء تقديم تفسير فسيولوجي للذكاء من خلال إرجاعه إلى نشاط الجهاز العصبي، ومنهم على سبيل المثال "ثورندايك" الذي فسّر الذكاء من خلال الوصلات أو الروابط العصبية التي تصل بين خلايا المخ فتؤلف منها شبكة متصلة، ويقدر عدد هذه الروابط بقدر ما يكون ذكاء الإنسان، وبهذا نجد أنّ هؤلاء العلماء يحاولون الربط بين الذكاء وبين التكوين العضوي للكائن الحي (أبو حمّاد، 2007: 7 - 8)، وقد عرفوا الذكاء من الناحية العضوية على أساس أنّه: "إمكانية نمط معين من السلوك الكامن في التكوين الجسمي للكائن الحي"، وهذا يعني أنّ كلّ كائن حي معدّ لأداء أنماط معينة من السلوك حسب تكوينه الجسمي، ويعدّ الكائن الحي ذكيا إذا كان يستعمل هذه الإمكانيات في المواقف التي تدعوه لاستعمالها، وهذه القدرة - بهذا المعنى - موروثية وليست مكتسبة (السيد و علي، 2013: 18)، كما أنّها تتحدّد بخصائص النوع الذي ينتمي إليه الكائن الحي، ولما كان الإنسان يتميز بجهازه العصبي الأكثر تعقيدا فهو كذلك أذكى الكائنات الحيّة. (أبو حمّاد، 2007: 8)

✓ المفهوم الاجتماعي للذكاء:

انطلق المفهوم الاجتماعي للذكاء من مبدأ أنّ الإنسان لا يعيش في فراغ، بل في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، وباعتبار أنّ لكل مجتمع عاداته وتقاليده في التفكير وأساليب السلوك، فقد حاول الباحثون (أصحاب هذا الاتجاه) الربط بين الذكاء وبعض العوامل التي تعتبر نتاجا للتفاعل الاجتماعي (الشيخ، 1990: 59)، أو التنظيم الاجتماعي في البيئات المختلفة، وقد تسمى هذه العوامل أحيانا بالنّظم الاجتماعية، فهي تتكامل جميعا فيما يسمى بالثقافة العامة، وهذه النظرة تعتبر أنّ هناك عوامل اجتماعية تدخل فيما يطلق عليه (السلوك الذكي)، فمثلا القدرة على استخدام الرّموز كاللّغة والأعداد، واستعمال المعاني والقانون والحقّ والواجب، مثل هذه العوامل تؤثر في سلوك الفرد الذكي، أي تؤثر في قدرته على معالجة مختلف المشكلات التي تواجهه بنجاح (السيد وعلي، 2013: 19)، وفي هذا السياق يؤكّد بعض

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

العلماء على دور الذكاء في النجاح الاجتماعي، ويرون أن النجاح في المجتمع يحتاج إلى نسبة عالية من الذكاء. (الشيخ، 1990: 59)

✓ المفهوم النفسي للذكاء:

حاول الكثير من علماء النفس تعريف الذكاء من خلال الرّبط بينه وبين ميدان أو أكثر من ميادين النّشاط الإنساني، وكانت النتيجة من ذلك أنّه حدّدت التعريفات وتتوّعت بتنوّع الجانب الذي يركّز عليه عالم النفس من جوانب هذا النّشاط (أبو حماد، 2008: 9)، ومن هذه التعريفات ما يلي:

o تعريف " ألفرد بينيه " (A. Binet): والذي يرى أنّ الذّكاء هو " القدرة على الحكم السليم، وهو يشمل أربعة عناصر رئيسية وهي: توجيه الفكر في اتجاه معيّن - الاستمرار في هذا الاتجاه - الفهم والابتكار - نقد الأفكار ووزن قيمتها ". (زيدان، 1979: 176)

وقد عرّف البعض من علماء النّفس الذّكاء بأنّه القدرة على التعلّم، ومن هذه التعريفات: (الأمارة، 2014: 46)

o تعريف " كلفن " (Colvin): والذي يرى أنّ الذّكاء هو " القدرة على التعلّم ".

o تعريف " إدواردز " (Edwards): والذي يرى أنّ الذّكاء هو " القدرة على تغيير الأداء ".

وعرّف البعض الآخر الذّكاء على أنّه القدرة على التكيف مع البيئة المحيطة بالفرد، ومن هذه التعريفات:

تعريف (Goognough): والذي يرى أنّ الذّكاء هو " القدرة على الاستفادة من الخبرة للتصرّف في المواقف الجديدة ". (كراجة، 1997: 193)

o تعريف (Stern): والذي يرى أنّ الذّكاء هو " مقدرة عامة في الفرد يكيّف بها تفكيره عن قصد، وفقا لما يستجدّ عليه من مطالب، أو هو القدرة العامة على التكيف عقليا طبقا لمشاكل الحياة ". (زيدان، 1979: 176)

وهناك من عرّف الذّكاء على أنّه القدرة على التّفكير ومن هذه التعاريف نذكر: (الأمارة، 2014: 46)

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

0 تعريف "سبيرمان": والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات".

0 تعريف " تيرمان": والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على التفكير المجرد".

✓ المفهوم الإجرائي للذكاء:

إنّ التعريف الإجرائي يجب أن لا يخرج عن العمليات والإجراءات، التي أجراها الباحث كوسيلة للحصول على ملاحظاته وقياساته للظاهرة التي يدرسها (الدوني والمصري وحسين واللقاني، 2018: 18)، إن التعريف الإجرائي لأي ظاهرة يؤكّد على أهمية الخطوات التي يقوم بها الباحث لجمع المعلومات المتصلة بالظاهرة، أكثر مما يهتم بالوصف اللفظي المنطقي لها (الشيخ، 1990: 62)، ومن العلماء الذين حاولوا تقديم تعريف إجرائي للذكاء " وكسلر" الذي عرفه بقوله " الذكاء هو قدرة الفرد الكلية لأن يعمل في سبيل هدف، وأن يفكر تفكيراً رشيداً، وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته" (كراجه، 1997: 194)، وقد أشار " جاريت" (Garett) إلى أنّ التعريف التالي يمكن أن يعتبر إجرائياً وهو أنّ " الذكاء هو القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية"، ومثل هذا التعريف يجد مبرراته في أنّه غالباً ما يتّخذ الباحث في القياس العقلي النجاح في المدرسة ميزاناً أساسياً في تقنين اختبارات الذكاء، وهذا الاتجاه في التفكير كذلك يتمثل في أنّ الكثير من العاملين في مجال التعليم حينما يتحدثون عن الذكاء، يقصدون بشكل مباشر أو غير مباشر الاستعداد الدّراسي والنجاح في المدرسة (الدوني والمصري وحسين واللقاني، 2018: 18)، غير أنّ هذا التعريف يقصّر الذكاء على مجال واحد من مجالات النشاط الإنساني في الحياة، ويعتبر تعريف " بورينغ" (Boring) والذي ينص على أنّ الذكاء " هو ما تقيسه اختبارات الذكاء " من أكثر التعريفات شيوعاً بين علماء النفس، وقد ساهم استخدام منهج التحليل العملي في أبحاث النشاط العقلي في إحداث الكثير من التطوّر، كما أدّى دوراً هاماً في تحديد القدرات التي يضمّها مصطلح الذكاء. (كراجه، 1997:

(195

2- النظريات المفسرة للذكاء الإنساني:

تعددت النظريات التي فسرت الذكاء الإنساني، وقد تعود هذه الاختلافات إلى الغموض الذي واجهه تحديد مفهوم الذكاء في البداية، وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي فسرت الذكاء الإنساني:

2-1- نظرية "سبيرمان" (Spearman):

لقد عرض "سبيرمان" نظريته في كتابه بعنوان "قدرات الإنسان" الذي نشر عام 1927، وأعلن فيه نظرية العاملين (Two Factors)، واقترح من خلالها أن النشاط العقلي عند الإنسان لا يتكوّن من قدرات عديدة، بل من عامل عام واحد (General Factor) ورمزه (G)، ومجموعة عوامل خاصة (Specific Factors) ورمزها (S) (رشوان، 2009: 28 - 29)، وقدم تعريفا للعامل العام بأنه قدرة الإنسان على إدراك العلاقات، وهو طاقة عقلية يستخدمها الناس في كل عمل يحاولون إنجازه، أما العوامل الخاصة المحددة فهي تخص مهمة معينة في حد ذاتها، فالعوامل الضرورية في مهمة حسابية تختلف عن العوامل الضرورية في مهمة لغوية، لكن قدرا معيناً من العامل العام لابد من توافره في كل هذه الحالات، وكلما كان مقدار ما يملكه الفرد من العامل العام كبيراً أثر ذلك في المهام المختلفة التي ينجزها (علاوة، 2004: 169)، فالعامل العام موجود في كل النشاطات العقلية، بينما العامل الخاص موجود في بعضها دون الآخر علاوة على العامل العام. (توق وقطامي وعدس، 2003: 158)

2-2- نظرية "ثرستون" (Thurstone):

قام "ثرستون" بتحليل البيانات المستمدة من عدد متباين من اختبارات القدرات العقلية، وخلص إلى أن "سبيرمان" بسط مفهوم الذكاء، واستنتج أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبع قدرات عقلية أولية، ووجد كذلك أن هذه القدرات مستقلة عن بعضها البعض استقلالاً نسبياً، وأنها أيضاً متضافرة تؤثر في أي عمل أو نتاج عقلي، فالذكاء العام عنده مركّب يتألف من قدرات أولية وضع لها اختباراً باسم

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

" القدرات العقلية الأولية" (Primary Mental Abilities) والمعروفة باختصار (P.M.A). (عبد الخالق، 2000: 322 - 323)

وتمثلت هذه القدرات العقلية الأولية حسب " ثرستون " في كل من: القدرة المكانية - القدرة العددية - القدرة على فهم معاني الكلمات - القدرة على التذكر - القدرة الإدراكية - القدرة على الطلاقة اللفظية - القدرة الاستدلالية (التفكير) (Oléron, 1974 : 34)، وبالرغم من إنكار " ثرستون " لوجود عامل عام، إلا أنه بعد الدراسة التي أجراها عام 1941 على عينة من الأطفال للتأكد من وجود العوامل التي اكتشفها عندهم أيضا، اعترف بوجوده لكن كعامل عام من الدرجة الثانية، كما لاحظ أن العوامل المستخرجة من هذه الدراسة كانت أقل استقلالا من العوامل المستخرجة من دراسته السابقة، وعليه قام بحساب معاملات الارتباط بين العوامل الأولية وتوصل إلى مصفوفة ارتباط أخضعها للتحليل العاملي، وكان من نتائج ذلك ظهور عامل عام يدلّ على القدرة المشتركة بين جميع القدرات الأولية سمّاه عامل العوامل أو قدرة القدرات أو الذكاء العام. (الغنودي، 2017: 194)

2-3- نظرية " ثورندايك " (Thorndike):

انتقد " ثورندايك " نظرية " سبيرمان " في الذكاء، و يرى أنه لا بدّ من النظر إلى العمليات العقلية على أنها نتيجة لعمل جهاز عصبي مركّب، يؤدي وظيفته على نحو معقّد ومتنوّع، بحيث يصعب وصفه على أنه مجرد امتزاج لمقادير معينة من عامل عام وعدد من العوامل النوعية، ويرى أن كلّ أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل ومستقل إلى حدّ ما عن بقية العناصر الأخرى، ولكنه قد يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر، واقترح تصنيفا ثلاثيا للذكاء كما يلي: (عبد الخالق، 2000: 325)

✓ **الذكاء المجرد (Abstract):** وهو القدرة على فهم الألفاظ والمعاني والرموز والأرقام والمعادلات والرموز البيانية.

✓ **الذكاء الميكانيكي (Mechanical):** وهو القدرة العملية الأداة على معالجة الأشياء الحسية كما تبدو في المهارات اليدوية الميكانيكية.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

✓ **الذكاء الاجتماعي (Social):** وهو القدرة على فهم الناس والتعامل والتفاعل معهم بكفاءة.

ولتطبيق أفكاره وضع " ثورنديك " اختباره الذي عرف بـ (G.A.V.D) والذي وضع لقياس القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة، ويحتوي على فحص لإكمال الجمل (G)، وثاني للمحاكمة الحسابية (A)، وثالث للمفردات (V)، ورابع لإتباع التعليمات (D)، وقد ذكر أنّ مقاييس الذكاء المجرد هذه لا تقيس كلّ العوامل ذات الصلة، إلا أنّها أساسيات كافية يمكن عن طريقها تقدير الجوانب الأخرى للذكاء المجرد. (توق وقطامي وعدس، 2003: 159)

2-4- نظرية " جيلفورد " (Guilford):

لقد طوّر " جيلفورد " نموذجا للذكاء أطلق عليه مصطلح " بنية العقل " (Structure of intelligence)، ويرى فيه أنّ الذكاء الإنساني مكوّن من نظام ثلاثي الأبعاد، وبالتالي فإنّ هذه البنية العقلية مصنّفة حسب ثلاث مكوّنات أو أبعاد (علاوة، 2004: 171)، ويضمّ كل بعد مجموعة من الأنواع التي تلخص القدرات المختلفة ويمكن إيجازها على النحو الآتي: (Oléron, 1974: 35)

✓ **بعد العمليات:** ويحتوي على خمسة أنواع من القدرات وهي (المعرفة - التذكّر - التفكير التقاربي - التفكير التباعدي - التقييم).

✓ **بعد المحتوى:** ويضم هذا البعد أربعة أنواع وهي (الأشكال - الرّموز - المعاني - السلوك).

✓ **بعد النّواتج:** ويحتوي على ستة أنواع وهي (الوحدات - الأصناف - الأنظمة أو النّسق - التحويلات - التضمينات).

ويقول " جيلفورد " أنّ العمليات عددها خمسة (05)، واحتمالات أنواع المحتوى عددها أربعة (04)، واحتمالات النّواتج عددها ستة (06)، وبما أنّ هذه العناصر مستقلة عن بعضها البعض فإنّها سوف تنتج عددا كبيرا من القدرات يساوي (120) قدرة في حالة تفاعلها أي: العمليات (05) × المحتوى (04) × النّواتج (06) = (120).

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

ولكن حدث تعديل في النظرية، وذلك في بعد العمليات حيث قسّمت عملية التذكّر إلى عمليتين هما: عملية التذكّر التسجيلي وعملية ذاكرة الاحتفاظ، وأصبح هذا البعد يضم ستة أنواع، كما حدث كذلك تعديل في بعد المحتوى حيث قسّم " جيلفورد " محتوى الشّكل إلى بصري وسمعي، وبذلك أصبح عدد المحتويات خمسة بدلا من أربعة، ليصبح عدد القدرات في نموذج (180) قدرة أي: (06 عمليات $\times$ 05 محتويات $\times$ 06 نواتج). (سعد، 2008: 262)

2-5- نظرية " سترنبرج " (Strenberg):

اهتمّ " سترنبرج " بدراسة الذّكاء لفهم كيف يعمل وكذا العمليات التي يقوم عليها، وفي عام 1985 اقترح نظريته المعروفة بـ " نظرية الذّكاء الثلاثي "، والتي تهدف إلى وصف الذّكاء وطبيعته، وتقوم هذه النظرية على أساس أنّ الذّكاء البشري ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

✓ **السلوك الذكي العاملي:** ويتعلّق بأداء مختلف العمليات العقلية كالتيقير واكتساب المعرفة، والتي تنظّم وفقا لثلاث عناصر أساسية وهي: عناصر الأداء - عناصر الحصول على المعرفة - عناصر مرتبطة بالتخطيط للعمليات والقيام بها. (Allaoui, 2012 : 14)

✓ **السلوك الذكي الخبراتي:** ويتضمّن قدرة الفرد على مواجهة مواقف جديدة في حياته، من خلال استخدام الحدس والاستبصار والإبداع للتمكّن من تدبّر المواقف الجديدة التي يواجهها، وبالتالي فهؤلاء الأفراد قد يسجّلون علامات عالية على اختبارات الذّكاء.

✓ **السلوك الذكي البيئي:** وفي هذا القسم إشارة توكيدية إلى دور البيئة التي يعمل بها الذّكاء مثل الرّوضة، المدرسة، الجامعة... إلخ (نوفل، 2007: 72)، وحسب " سترنبرج " فإنّ هذا البعد يتضمّن ثلاث نقاط رئيسية وهي: (علاونة، 2009: 172)

0 تعديل سلوك الفرد ليناسب البيئة.

0 تعديل بيئة الفرد لتتناسب حاجاته.

0 اختيار البيئة الأكثر توليدا للنجاح.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

وتعدّ الثقافة عاملاً أساسياً في الاختيار الناجح والتكيف، فالنمط الفاعل في ثقافة ما لا يكون كذلك في ثقافة أخرى، والأشخاص الناجحون يبحثون دوماً عن المواقف التي تتناسب مع قدراتهم، ويحاولون قدر الإمكان تعويض أيّ نقص لديهم، والذكاء هنا يتضمّن أموراً عملية كاختيار المهنة والمهارات الاجتماعية ... وغيرها. (نوفل، 2007: 72-73)

تعقيب على النظريات:

تعدّدت النظريات المفسّرة للذكاء، وتعدّدت معها التفسيرات والتصورات المختلفة التي قدّمتها حول طبيعة الذكاء وتصنيفه، وكيفية عمله، فقد فسّر "سبيرمان" من خلال نظريته والتي تعتبر أول نظرية تعتمد على التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات، النشاط العقلي من خلال العامل العام ومجموعة العوامل الخاصة، في حين فسّره "ثرستون" من خلال القدرات العقلية الأولية والتي لخصها في سبعة قدرات، أما "ثورندايك" فسّره من خلال تركيبة وعمل الجهاز العصبي، ووصف الذكاء في ثلاثة أنواع (الذكاء المجرد - الذكاء الميكانيكي - الذكاء الاجتماعي)، وفسّره "جيلفورد" من خلال النظام الثلاثي الأبعاد (بعد العمليات - بعد المحتوى - بعد النواتج)، أما "سترنبرج" فسّر الذكاء ووصفه من خلال التقسيم الثلاثي (السلوك الذكي العاملي - السلوك الذكي الخبراتي - السلوك الذكي البيئي)، وبالرغم من هذه الاختلافات بين النظريات في تفسير للذكاء إلا أنّ ذلك لم يمنع الباحثين من وضع وتصميم المقاييس والاختبارات التي تقيس الذكاء والقدرات العقلية بل شكلت أساساً لذلك، وما تمخض عنها هو التوصل إلى وضع التعريف الإجرائي للذكاء.

ثانيا: الذكاءات المتعددة

1- مفهوم الذكاءات المتعددة:

إنّ نظرية (Gardner) التعددية للذكاء والتي تستند إلى رؤية مختلفة للعقل، وتباين الناس في مكانهم قواهم وأساليبهم المعرفية، يتضمّن أنّهم يتمتعون بأنماط متنوعة من الذكاء وليس ذكاء واحد، فممكن أن يتميز شخص ما في الذكاء اللغوي أو تعلّم اللغويات بينما يجد صعوبة في تعلّم الموسيقى، لذا فإنّ الذكاء كعامل أحادي (الذكاء العام)، لا يمكن أن يمثّل وحدة الإمكانيات أو القابليات المعقّدة والمركّبة للقدرات الإنسانية. (أبو حماد، 2007: 180-181)

وقد صاغ (Gardner) تعريفه الأول للذكاء بأنّه: " القدرة على حلّ المشكلات، أو ابتكار منتجات لها قيمتها في بيئة ثقافية معيّنة ". (مجيد، 2009: 38)

ثمّ عرفه بأنّه: " قدرة Ability أو إمكانية Potential بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات، التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحلّ المشكلات، أو إيجاد نتائج لها قيمة في ثقافة ما "، وهذا التعريف يوحي بأنّ الذكاءات عبارة عن إمكانيات أو قدرات عصبية يتم تنشيطها أو لا يتم تنشيطها، وذلك يتوقف على قيم ثقافة معيّنة وعلى الفرص المتاحة في تلك الثقافة، وكذلك القرارات الشخصية التي يتّخذها مختلف الأشخاص كأفراد الأسر ومعلموا المدارس... وغيرهم (شواهين، 2014: 1)، وقد حدّد مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية الآتية: (مجيد، 2009: 38)

- 0 القدرة على حلّ المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية.
- 0 القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- 0 القدرة على إنتاج شيء يكون له قيمة داخل ثقافة معيّنة.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

وبهذا التعريف فإن (Gardner) يبعد الذكاء عن المجال التجريدي والمفاهيمي، ليجعله طريقة فنية في العمل السلوكي اليومي، وهو بذلك يعطيه تعريفا إجرائيا يجعل الأفراد والمربين أكثر تبصرا بأهدافهم وعملهم. (ابراهيم، 2011: 62)

وبتحليل مفهوم الذكاءات المتعددة كما أورده (Gardner)، يتضح أنه يتكون من مجموعة من المفاهيم كالآتي: (نوفل، 2007: 97 - 98)

✓ القدرة: وتشير إلى امتلاك الكفاية التي تؤهل صاحبها إلى القيام بعمل ما، ولعل القدرة هي نتاج للخبرات التي مرّ بها الفرد أو اكتسبها نتيجة تفاعله مع البيئة.

✓ حل المشكلة: وتشير إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد، مما يقوده إلى استقبال المعطيات الحسية ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يؤدي إلى الفهم، والذي يساعد الفرد على حل ما يواجهه من مشكلات.

✓ خلق نتائج ذات قيمة في ثقافة ما: فخلق النتائج الثقافي مهم للفوز أو السماح بتوصيل المعرفة، التي تمكّن الفرد من التعبير عن وجهات نظره أو مشاعره. (الخفاف، 3013: 273)

✓ قدرة بيولوجية سيكولوجية كامنة: وهذا المفهوم الجديد يؤدي إلى تحقيق فهم مفاده، أنّ كل شخص لديه القدرة الأساسية لعدد من أنماط الذكاء، وهذا يعظّم من دور البيئة في العمل على استكشافها، وكذلك العمل على تصميم البرامج التربوية المناسبة لتنميتها حتى تكون ذات قيمة في المجتمع. (نوفل، 2007: 98)

2- نشأة نظرية الذكاءات المتعددة:

كانت بدايات نظرية الذكاءات المتعددة من جامعة " هارفارد " (Harvard) الأمريكية، وبالتحديد عام 1979 عندما طلبت مؤسسة " فان لير " (Van Leer) من هذه الجامعة، إجراء بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهيمنة بالإمكانات الذهنية للإنسان، وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانيات واستغلالها (الخفاف، 2011: 30)، ولتحقيق هذا الهدف تمّ تشكيل فريق بحثي تكوّن من مجموعة من الأساتذة والباحثين ينتمون إلى تخصصات مختلفة، وقد استغرقت أبحاثهم سنوات عدّة تمّ من خلالها البحث في المجالات المعرفية والذهنية، واستقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانيات في الواقع التطبيقي، وعمد هؤلاء الباحثون إلى البحث في التاريخ الإنساني، العلوم الفلسفية، العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، ونظّموا سلسلة من اللقاءات العلمية تناولوا فيها دراسات وقضايا في النّمو الإنساني والثّقافات البشرية المختلفة، ومن بين الباحثين الذين أسهموا في عملية البحث " جيرالد ليسر " (Gerald S. Lesser) وهو متخصص في علم النفس (نوفل، 2007: 96)، والعالم " هوارد جاردنر " (Howard Gardner) الذي اهتم بدراسة مواهب الأطفال الذين تعرّضوا لبعض الحوادث وتسبّبت في إحداث تلف في الدّماغ لديهم (السلطاني، 2015: 15)، واهتمّ كذلك بملاحظة الأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية، لكن يحصلون على درجات متوسطة أو أدنى من ذلك في اختبارات الذكاء، ممّا قد يجعلهم مصنّفون في مجال المعاقين عقليا، ومثال ذلك أنّ (Gardner) لاحظ طفلا نسبة ذكاءه (50) لكن كان قادرا على العزف على آلة موسيقية، كما كان الطّفل يمتلك قدرات أخرى مثل الغناء بلغات أجنبية لا يتحدّثها، والتهجئة والحفظ (مجيد، 2009: 43)، وبهذا أظهرت نتائج أبحاثه أنّ الإنسان يمتلك قدرات متعدّدة من الذكاء من دون الاقتصار على جانب محدود. (السلطاني، 2015: 15)

وفي أوائل الثّمانينات من القرن الماضي، قام (Howard Gardner) بإعادة النظر جذريا فيما يتعلّق بالذكاء، وقد توصّل في كتابه الذي أصدره عام 1983 بعنوان " أطر العقل " (Frames of Mind)،

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

إلى نظرية جديدة تختلف عن النظريات التقليدية للذكاء، وقد فتحت هذه النظرية المجال أمام العديد من الباحثين لتناول مفهوم الذكاء الإنساني، والبحث فيه بشكل أكثر اتساعا وشمولا، واستندت هذه النظرية الجديدة للذكاء إلى الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم المعرفة وعلم الأعصاب، وأطلق عليها مصطلح نظرية " الذكاءات المتعددة " (Multiple Intelligences) والتي يرمز لها بالاختصار (MI)، وأطلقت عليها جمعية البحوث التربوية الأمريكية نظرية الطبيعة البشرية (كاظم، 2013: 220-221)، وقد شمل البحث في نظرية الذكاءات المتعددة مجموعة من الميادين والتي شكّلت الدّعم أو الأساس العلمي لهذه النظرية منها: (عامر ومحمد، 2008: 97-98)

✓ النموّ الذهني للأطفال العاديين، حيث تمّ البحث في المعارف المتوقّرة حول نمو مختلف الكفاءات الذهنية لدى الأطفال العاديين.

✓ دراسة الكيفية التي تعمل بها القدرات الذهنية خلال الإصابات الدّماغية وحوادث تلف في بعضها.

✓ دراسة تطوّر الجهاز العصبي، للوصول إلى بعض الأشكال المتميّزة للذكاء.

✓ دراسة الأطفال الموهوبين والانطوائيين والذين يظهرون صعوبات تعليمية مختلفة، باعتبار أنّ هذه

الفئات المتنوّعة من الأطفال تقدّم أشكالاً معيّنة ومختلفة من السلوك الذهني، ممّا يصعب فهمهم جميعا

في إطار المفهوم الموحد للذكاء.

✓ دراسة النشاط الذهني لدى مختلف الشعوب المتميّزة بثقافات متنوّعة.

ومن خلال جمع معطيات البحث في الميادين السابقة ومعالجة نتائجها، توصّل (Gardner) إلى

أنّه يوجد أنواع متعدّدة من الذكاء مستقلّة عن بعضها البعض، إلّا أنّ طبيعة وعدد هذه الأنواع لا يمكن

تحديده في هذه المرحلة بصورة نهائية (الطريري، 1997: 350)، وتمثّلت الأنواع التي صاغها في هذه

المرحلة (في كتابه أطر العقل)، في سبعة ذكاءات أساسية على الأقلّ وهي: الذكاء اللّغوي - الذكاء

المنطقي/ الرّياضي - الذكاء المكاني - الذكاء الجسمي/ الحركي - الذكاء الموسيقي - الذكاء الاجتماعي

- الذكاء الشّخصي (جابر، 2003: 9-10-11-12)، ليضيف إليها فيما بعد الذكاء الثامن المتمثّل في

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

الذكاء الطبيعي، ثم الذكاء التاسع وهو الذكاء الوجودي، ويرى أنّ الذكاءات المتعددة هي القوة الكامنة للتعرف وتحديد المشكلات التي تواجه الفرد، والقدرة على توليد منتج فعال أو تقديم خدمة تعدّ داخل الأوضاع أو الخلفيات الثقافية، على أنّها مفيدة في ضوء المستحدثات العصرية. (راشد، 2005: 36)

3- مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة:

يمكن تقديم مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة حسب ما سيوضحه الجدول أدناه: (راشد، 2005: 30، حسين، 2003: 36، سيلفر و سترونج و بريني، 2006: 8).

جدول رقم (01): مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة.

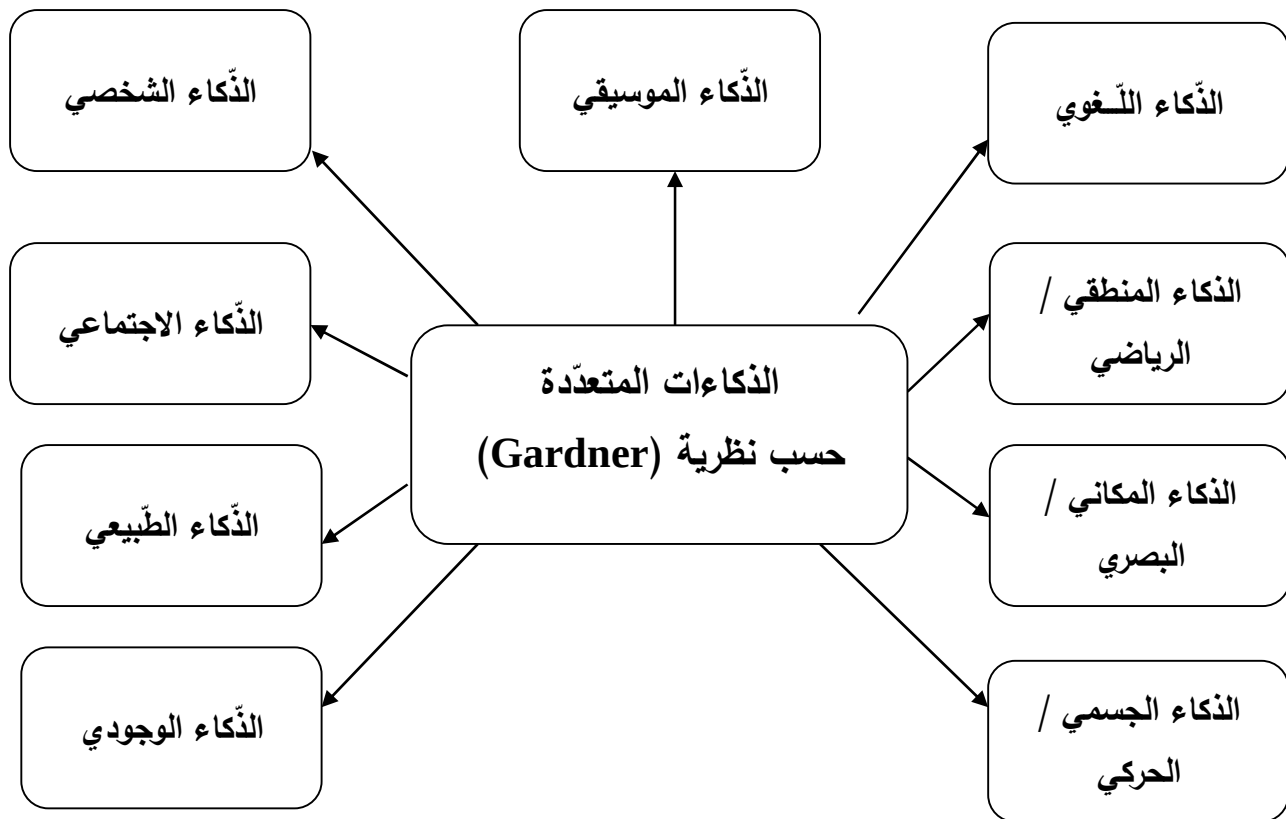
المنظور التقليدي للذكاء	نظرية الذكاءات المتعددة
الأفراد يولدون ولديهم مقدار ثابت من الذكاء.	الفرد يولد ولديه جميع الذكاءات، ولكن كل فرد لديه مركب أو بروفيل يتفرد به.
مستوى الذكاء لا يتغير طوال العمر.	جميع الأفراد يمكنهم تحسين الذكاءات، وبعض الأفراد يمكنهم تحسين أحد هذه الذكاءات بسهولة وبدرجة أكبر مقارنة بالذكاءات الأخرى.
يُقاس الذكاء بمعزل عن الأشياء.	يُقاس الذكاء في أوضاع من السياق / الحياة الواقعية.
الذكاء يتكون من قدرة لغوية و منطقية.	توجد عدّة أنواع من الذكاءات والتي تعكس الطرق المختلفة للتعامل مع العالم.
في الممارسة التقليدية يقوم المعلمون بشرح وتدرّس نفس المادة لجميع الأفراد.	يهتم المعلمون بفرديّة المتعلّم، وجوانب القوة والضعف لديه والتركيز على تنميتها.
يقوم المعلمون بتدريس نقطة وجانب من	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة تعليمية تدور حول قضية ما أو سؤال ما وربط الموضوعات ببعضها البعض، وكذلك تطوير

استراتيجيات تسمح للتلاميذ بإظهار الطرق المتعددة للفهم وتقييم درجة تفردهم.	موضوع عام أو التعرض له.
يستخدم الذكاء لفهم الطاقات البشرية، والطرق الكثيرة والمتنوعة التي يستطيع الطلاب من خلالها تحقيق إنجازاتهم.	يستخدم الذكاء لتصنيف الطلاب والتنبؤ بنجاحهم.

4- أنواع الذكاءات المتعددة وخصائص أفرادها:

يمكن وصف أنواع الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner) حسب ما سيوضحه

الشكل أدناه :



شكل رقم (01): الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner).

من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن (Gardner) صنف الذكاءات في تسعة أنواع، ولم يرد لهذه القائمة أن تكون نهائية أو شاملة، فالهدف الأساسي ليس تحديد الذكاءات وإنما تعددتها (أبو حماد، 2007: 181)، وفيما يلي وصف وشرح لكل نوع من هذه الذكاءات وخصائص الأفراد حسب كل ذكاء:

4-1- الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence):

يقصد به القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيًا مثل (الحكايات - الروايات) أو الكتابة (الشعر - التأليف)، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللغوي، والصوتيات، والمعاني، والاستخدام العملي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف الاستخدام أو الإفصاح، إضافة إلى استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين، أو التذكر بمعنى استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة، أو التوضيح بمعنى استخدام اللغة لإيصال معلومة معينة (خوالده، 2004 : 30)، ويكون هذا النوع من الذكاء متطور لدى الشعراء والكتاب والصحافيين (عبد الهاشمي ومحارمة، 2015 : 37)، وعموما فإنّ الذكاء اللغوي يسمح للفرد بالتواصل مع الآخرين وفهم العالم من خلال اللغة (Vennerma et Lois et Karen, 1997:3)، ويتميّز الأفراد ذوي الذكاء اللغوي بمجموعة من الخصائص منها: (عبد الهاشمي ومحارمة، 2015 : 31)

✓ القدرة على تذكر المعلومات المكتوبة و الشفهية.

✓ يتميّزون باستخدام الفكاهة عند رواية القصص.

✓ القدرة على توضيح الرأي ووجهة النظر.

✓ سهولة تذكر الأقوال المأثورة.

✓ الدقة في ملاحظة الأخطاء اللغوية و القواعدية.

✓ الاستمتاع بالقراءة والكتابة.

✓ سهولة تعلم اللغات المختلفة بما في ذلك لغة الإشارة. (Vennerma et Lois et Karen, 1997:3)

✓ وفي المجال التعليمي فإن التلاميذ ذوي الذكاء اللغوي، يتميزون بأنهم يحبون القراءة والكتابة،

ولديهم قدرة فائقة في تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ. (السلطاني، 2015 : 21)

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

2-4- الذكاء المنطقي / الرياضي (Logical / Mathematical Intelligence):

يتمثل هذا النوع من الذكاء في القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والقدرة على التفكير المنطقي، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريبي والافتراضي (بما أن... إذن - السبب والنتيجة)، وغيرها من نماذج التفكير المجرد (الأعسر وكفافي، 2000: 89)، كما يتضمن القدرة على تفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد والمسائل الحسابية والهندسية (نوفل، 2007: 99)، وتتمثل نوعية العمليات المستخدمة في الذكاء المنطقي/ الرياضي في كل من: التصنيف - الاستدلال - التعميم - اختبار الفروض - المعالجات الحسابية (الأعسر وكفافي، 2000: 89)، ويمكن ملاحظة هذا الذكاء لدى المهتمين بالرياضيات، مبرمجي الإعلاميات، المحاسبين، المهندسين (عامر ومحمد، 2008: 107)، ويتميز الأفراد في هذا الذكاء بالخصائص الآتية:

(Issa, 2015 :749)

- ✓ القدرة على إدراك وتمييز العلاقات المجردة.
- ✓ سهولة التعامل مع الأرقام (إجراء العمليات الحسابية المعقدة - التقديرات العددية).
- ✓ استخدام المنطق في حل المشكلات التي تواجههم.
- ✓ التفكير العلمي (الملاحظة - إصدار الأحكام - اتخاذ القرارات - التنفيذ). (شواهين، 2014: 5)

3-4- الذكاء المكاني / البصري (Spatial / Visual Intelligence):

يتمثل هذا النوع من الذكاء في القدرة على خلق تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنيا وبطريقة ملموسة، ويمكن للأفراد فيه إدراك الاتجاه والتعرف على الأماكن وإبراز التفاصيل وإدراك المجال (المغازي، 2003: 46)، وتتمثل قدرات الذكاء المكاني/ البصري في كل من: (صلاح، 2010: 38)

- ✓ الوعي الفراغي: أي قدرة الفرد على حل المشكلات الفراغية والتي تعني تحريك الأشياء في الفراغ مثل (لعبة الشطرنج)، أو قدرته على استخدام الاتجاهات الأربعة في تحديد مكانه بسهولة أثناء تواجده في مكان جديد مثلاً.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

✓ **العمل مع الأشياء:** وهي القدرة على استخدام إستراتيجية التوافق البصري اليدوي لتركيب الأشياء،

وإعادة ترتيبها، و كذلك البراعة في زخرفة وتجميل الأشياء أو إصلاحها.

✓ **التصميم الفني:** وهو القدرة على تنفيذ المشروعات أو المهمات الفنية التي تتطلب حسًا جماليا

وتصميميا.

وهذا الذكاء يتجلى بشكل خاص لدى الأفراد ذوي القدرات الفنية مثل: الرسامين، مهندسي

الديكور، المعماريين... إلخ، حيث يظهر في قدرتهم على عمل المجسمات والمخططات والرسومات

وتنسيق الألوان، والتفكير بواسطة الصور والمجسمات بدلا من الكلمات والجمل (شواهين، 2014: 6)،

ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بالسماوات الآتية: (أبو حماد، 2007: 184)

✓ التمتع بالخيال النشط.

✓ القدرة على بناء الصور الذهنية بفعل الحساسية للألوان والأشكال والتركيبات الهندسية.

✓ القدرة على تحديد المسارات والاتجاهات المختلفة.

✓ التحقيق في العلاقات القائمة بين الأشياء والأماكن.

✓ الفهم الواضح للأشياء التي ينظرون إليها من أبعاد وزوايا مختلفة في الفضاء المعني.

✓ في المجال التعليمي، فإن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء يتميزون بأنهم تعجبهم ألعاب

المتاهات والمركبات ويتفوقون في الرسم، بالإضافة إلى هذا فهم يحتاجون لصورة ذهنية أو صورة

ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات... وغيرها.

(المغازي، 2003: 46)

4-4 - الذكاء الجسمي/ الحركي (Bodily/ Kkinesthetic Intelligence):

يتمثل هذا الذكاء في قدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن أفكاره ومشاعره، ويظهر هذا عند:

الممثلين - الراقصين - الرياضيين (Polat et Yurt, 2015 : 85)، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل

الأشياء وهذا ما يبدو في أداء النحات - الميكانيكي - الجراح - الخياط، ويتضمن هذا الذكاء مهارات

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

جسمية معينة مثل: التآزر - التوازن - المهارة - القوة - المرونة - السرعة ... وغيرها (الأعسر وكفاقي، 2000: 89)، ومن هذا فإن الذكاء الجسدي يقصد به القدرة على الإنتاج وحل المشكلات باستخدام الجسم كاملاً أجزءه منه (مجيد، 2009: 45)، ويتميز فيه الأفراد بحملة من الخصائص منها: (Hourst et Plan, 2008 : 34-35)

- ✓ الوعي الجيد بحالتهم الجسمية.
 - ✓ يستمتعون بالأنشطة التي تتطلب المهارات الجسدية.
 - ✓ لديهم القدرة على تكييف جسدهم حسب الظروف، واستخدامه في المستوى اللازم له.
 - ✓ وفيما يخص المجال التعليمي، فإن التلاميذ في هذا النوع من الذكاء يتميزون بأنهم يتفوقون في الأنشطة البدنية، ويستطيعون التنسيق بين المرئي والحركي، ويميلون للحركة ولمس الأشياء.
- (أوباري، 2014: <http://New-Educ.com>)

5-4- الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):

يتمثل الذكاء الموسيقي في القدرة على إدراك وإنتاج الموسيقى والتحليل الموسيقي مثل (الناقد الموسيقي - المؤلف الموسيقي)، والتعبير الموسيقي مثل (العاظم)، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاع والنغمات والأصوات، كما يعني الفهم الكلي أو التحليلي للموسيقى أو الجمع بينهما (صلاح، 2010: 39-40)، وهذا الذكاء يظهر لدى الأفراد ذوي القدرات غير العادية في الموسيقى، ويتضح لدى الموسيقيين، المغنيين، مهندسي الصوت، خبراء السمعيات (مجيد، 2009: 45)، ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بمجموعة من الخصائص منها: (Isaa, 2015: 750)

- ✓ سهولة حفظ العبارات والكلمات باللغات الأخرى.
- ✓ التمتع بإيقاع جيد.
- ✓ لديهم القدرة على تذكر الأغاني والأناشيد والاستمتاع بها.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

✓ القدرة على إدراك الأصوات التي قد لا يدركها الآخرون، وأيضا القدرة على التمييز بين أنواع الموسيقى والنعيمات المختلفة.

4-6- الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence):

يعرف هذا النوع بالذكاء الاستنباطي، ويقوم على التأمل الدقيق للقدرات الإنسانية وخصائصها ومعرفتها، ويتضمن الوعي بالمعرفة وإدراك العالم الداخلي للذات (ابراهيم، 2010: 66-67)، والقدرة على التصرف بصورة تكيفية على أساس تلك المعرفة (أرمستروج، 2006: 3)، وتتضمن المعرفة بالذات كل من المشاعر والحالات المزاجية، والرغبات، وكذلك طريقة التفكير والكيفية التي يحصل بها المعرفة، والقدرة على التفكير في تفكيره أو ما يعرف بـ الميتا معرفة Meta-Cognition، وأيضا الحوافز الداخلية والدوافع ونقاط القوة والضعف والنوايا (صلاح، 2010: 40)، والقدرة كذلك على الضبط الذاتي والفهم الذاتي والاحترام الذاتي (خوالده، 2004: 31)، ويتضح هذا النوع من الذكاء لدى العلماء والفلاسفة والحكماء، ويتميز فيه الأفراد بمجموعة من الخصائص منها: (مجيد، 2009: 46-47)

✓ التأمل الذاتي ومراقبة الذات.

✓ إدراك وشعور الفرد بنفسه.

✓ معالجة المعلومات بصورة ذاتية.

✓ الالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية.

✓ وفي المجال التعليمي، فإن المتعلمين في هذا النوع من الذكاء يتميزون بأن لديهم إحساس قوي

بالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبون العمل منفردين، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية

ومهاراتهم الشخصية. (السلطاني، 2015: 22)

4-7- الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence):

يتضمن هذا الذكاء النظر إلى خارج الذات نحو سلوك الآخرين ودوافعهم (شواهين، 2014: 9)، ويعرف

بأنه قدرة الفرد على فهم وتمييز مشاعر ورغبات واحتياجات الآخرين (Polat et Yurt, 2015 : 85)،

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

وكذلك القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها، كما يتضمن الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، وأيضا القدرة على التمييز بين مختلف المؤشرات التي تؤثر في العلاقات الاجتماعية (خوالده، 2004: 31)، وفي هذا الصدد يقول (Gardner) أن: "الذكاء في العلاقات الاجتماعية بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، وكيف نتعاون معهم" (عامر ومحمد، 2008: 24)، ويظهر الذكاء الاجتماعي لدى الشخصيات السياسية، المدرسين والمرشدين النفسيين (مجيد، 2009: 45)، ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بالخصائص الآتية: (Hourst et Plan, 2008 : 37)

- ✓ سهولة تكوين العلاقات الاجتماعية والتأقلم مع الآخرين.
- ✓ يقدرّون النشاطات الجماعية ويحبون العمل التشاركي الجماعي.
- ✓ يجدون متعة في رفقة الآخرين.
- ✓ الإحساس والتعاطف مع الآخرين وإدراك مشاعرهم.
- ✓ يمكنهم العمل كوسيط لحل مختلف النزاعات.
- ✓ القدرة على الإنصات للآخرين وتقديم المساعدة لهم.
- ✓ وفي الجانب التعليمي، فإن المتعلمين في هذا النوع من الذكاء يكونون بارعين في تكوين العلاقات مع الآخرين، ويكونون شخصيات قيادية بالنسبة لزملائهم، ولهم قدرة جيّدة في التواصل مع الآخرين. (عامر ومحمد، 2008: 24)

4-8- الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence):

يتمثل الذكاء الطبيعي في قدرة الأفراد على التعرف على الكائنات الحيّة وتصنيفها والتمييز بينها، وكذلك القدرة على إدراك مختلف التغيّرات والأحداث والموضوعات في الطبيعة أي الوعي البيئي (Polat et Yurt, 2015: 85)، وهناك العديد من الموضوعات المرتبطة بالطبيعة يمكن حصر بعض منها في كل من: الحيوانات - النباتات - الجيولوجيا - الجبال - المحيطات - الصخور - الأشجار - الجو...

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

(حسين، 2003: 31)، ويتضح هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين، الصيادين، علماء النبات والحيوان، علماء الجيولوجيا والآثار، ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بالخصائص الآتية: (مجيد، 2009: 46)

- ✓ يحبون التواجد في الطبيعة لتمييز وتصنيف معالمها وفهمها.
- ✓ الاهتمام بالحيوانات والنباتات ويحبون معرفة الشيء الكثير عنها.

9-4- الذكاء الوجودي (Existential Intelligence):

ينظر (Gardner) إلى هذا النوع من الذكاء على أنه: " ميل الفرد نحو الوقوف أو التأمل أو قيامه بتوجيه أسئلة حول الحياة، أو أسئلة تتعلق بالموت والحقائق النهائية والوجود والعدم واللانهايات" (أبو حماد، 2007: 188)، وعليه فإن الذكاء الوجودي يشير إلى القدرة على اكتشاف حقائق هذا الكون وإدراكها، وفهم العلاقات المترابطة بينها (الجراح والرابعة، 2011: 81)، ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بالخصائص الآتية:

- ✓ الحساسية تجاه العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني. (حسين، 2003: 32)
- ✓ لديهم القدرة على التفكير بطريقة تجريدية (يفكرون في الحياة - الموت - ما وراء الطبيعة - ما بعد الموت). (أبو حماد، 2007: 188)
- ✓ وفيما يخص المجال التعليمي، فإن المتعلمين في هذا النوع من الذكاء يمتلكون القدرة على ابتكار الأفكار أو تلخيصها ضمن مصادر ونظم فكرية مختلفة، ومن الكلمات المرتبطة بالذكاء الوجودي (تأمل - لخص - قيم - استكشف - تساءل... إلخ). (شواهين، 2014: 13)

تعقيب:

يلاحظ أنّ أنواع الذكاءات المتعددة التي وردت في نظرية (Gardner) هي تسعة أنواع، لكن لم يحددها دفعة واحدة، وإنما أورد في البداية سبعة أنواع وهي: (الذكاء اللغوي - الذكاء المنطقي / الرياضي -

الفصل الثاني - الذكاءات المتعددة

الذكاء المكاني / البصري - الذكاء الجسمي / الحركي - الذكاء الموسيقي - الذكاء الشخصي - الذكاء الاجتماعي)، ليضيف لها فيما بعد النوع الثامن ثم التاسع وهما: (الذكاء الطبيعي - الذكاء الوجداني)، فحسب هذه النظرية فكل فرد يمتلك على الأقل تسعة ذكاءات، تعمل بطرق متنوعة وبشكل جماعي، وكل فرد يتميز فيها بمجموعة من الخصائص والقدرات التي يمكن له توظيفها لحل المشكلات التي تواجهه في مختلف مواقف الحياة، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأنواع التي اقترحها (Gardner) ليست نهائية، أي يمكن أن تكون هناك أنواع أخرى من الذكاءات كما أشارت إليها بعض الدراسات كالذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي ، وقد تمّ الاكتفاء في الدراسة الحالية بالذكاءات التسعة، لأنها الأكثر تداولاً في مختلف الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة.

5- افتراضات ومبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

جاءت افتراضات نظرية الذكاءات المتعددة انطلاقاً من رؤية (Gardner) أنّ الناس يملكون أنماطاً فريدة من نقاط القوة والضعف في القدرات المختلفة، وعليه يصبح من الضروري فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص، وذلك يعتمد على افتراضين أساسيين هما: (مجيد، 2009: 46)

✓ الافتراض الأول: إنّ البشر لهم اختلافات في القدرات والاهتمامات وبالتالي نحن لا نتعلم بنفس الطريقة.

✓ الافتراض الثاني: نحن لا نستطيع أن نتعلم كلّ شيء يمكن تعلمه.

وقد أورد في أعماله مجموعة من المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة وهي كالاتي: (السلطاني، 2015: 20)

0 الذكاء ليس نوعاً واحداً، بل أنواع عديدة ومختلفة.

0 إنّ كلّ شخص متميّز وفريد، يتميّع بخليط من أنواع الذكاء تشكّل في مجموعها البروفيل الشخصي الخاص به.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

0 إن أنواع الذكاءات تختلف في النمو والتطور والظهور سواء على المستوى الداخلي للفرد، أو على مستوى المقارنة بين الأشخاص.

وبيضيف (سعادة، 2010: <http://www.nashiri.net>) مجموعة من المبادئ يمكن حصرها فيما يلي:

0 إن أنواع الذكاءات كلّها حيوية وديناميكية.

0 يمكن تحديد وتمييز أنواع الذكاءات، ووصفها وتعريفها.

0 كلّ فرد يستحقّ فرصة للتعرف على ذكائه وتطويره وتنميته.

0 إن استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء آخر.

0 لا يمكن تمييز أو ملاحظة أو تحديد ذكاء خالص بعينه.

ومن المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة أيضا: (العبد العزيز، 2012: 260)

0 يمكن تطبيق النظرية النمائية التطورية على نظرية الذكاءات المتعددة.

0 إن أنواع الذكاءات المتعددة قد تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسها.

0 توفر جميع أنواع الذكاء للفرد مصادر بديلة، وقدرات كامنة تجعله أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر أو الظرف.

0 إن مقدار الثقافة الشخصية وتعددتها من الأمور الجوهرية والمهمة للمعرفة بصورة عامة، ولكل أنواع الذكاء بصورة خاصة.

وقد أجمع الباحثون على العديد من المبادئ التربوية، التي تنص عليها نظرية الذكاءات المتعددة

وهي في غاية الأهمية للمربين، كما أنّها متداخلة ومترابطة فيما بينها وفيما يلي بعض منها: (ملك

والكندري، 2012: 154 - 155 - 156)

0 أساليب التعلم يجب أن تتسجم مع ذكاءات كلّ متعلّم.

0 إذا فشل الشخص في مجال ما، فإنّه قد يتمكّن من النجاح في مجال آخر.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

0 من بين وظائف المؤسسات التربوية اكتشاف الذكاءات المتعددة لدى كلّ فرد، وتوفير البيئة السليمة لنموها.

0 الفصل الدراسي مسرح لاستعراض ومشاهدة جميع الذكاءات الإنسانية، فلكل طالب الفرصة للتعبير عن ذكائه عبر الأنشطة المتنوعة.

0 حسب المنظور الفلسفي لنظرية الذكاءات المتعددة، لابدّ من توسيع نطاق الأهداف التربوية في تنمية وفهم الإنسان، لتمسّ جوانب غفلت الأهداف التقليدية عنها.

6- الأسس النظرية والعلمية لنظرية الذكاءات المتعددة:

ينظر الكثير من الأشخاص إلى الأنواع السابقة خاصة الذكاء الموسيقي والجسمي والحركي، ويتساءلون لماذا يصرّ (Gardner) على تسميتها ذكاءات بدلا من مواهب أو استعدادات عقلية، لقد أدرك (Gardner) أنّ الناس تعودوا على سماع تعبيرات مثل "إنّه ليس ذكيا جدّا ولكن لديه استعداد مدهش للموسيقى"، ومن هنا كان على وعي تام باستخدامه لكلمة ذكاء لوصف كلّ نوع، ولكي يقَدِّم أساسا نظريا سليما وعميقا لدعواه، وضع اختبارات أساسية لكل ذكاء، وقدرته على الصمود أمامها ليعتبر ذكاء بحق، وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي (جابر، 2003: 12) ولتقديم دلائل لدعم فكرة وجود ذكاء جديد اعتمد على المعايير والمحكات الآتية:

✓ إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ: اعتمد (Gardner) في هذا المعيار على أبحاث الدماغ، والتي توصّلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعصبية المسؤولة عن كل نشاط حيوي يقوم به الفرد، والتي أثبتت أنّ هذه المناطق تتمتع باستقلالية نسبية في وظائفها تتيح نوعا من التخصص، بمعنى أنّه إذا تعرّضت قدرة معيّنة للتلف فإن القدرات أو الذكاءات الأخرى تبقى سليمة (السلطاني، 2015: 17)، ومثال ذلك أنّ الفرد الذي تعرض لتلف في منطقة بروكا (الفص الجبهي الأيسر)، قد يكون له تلف جوهري في الذكاء اللّغوي، وبالتالي يجد صعوبة كبيرة في التحدث والقراءة والكتابة (حسين،

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

2014: 160)، لكن تبقى الذكاءات الأخرى تعمل بفاعلية كالذكاء الرياضي والذكاء الموسيقي... وغيرها (السلطاني، 2015: 17 - 18).

✓ وجود الأطفال غير العاديين مثل (الطفل المعجزة): يقترح (Gardner) أننا نستطيع أن نرى عند بعض الأطفال ذكاءات مفردة تعمل عند مستويات عالية، والأطفال ذو المعجزات هم أولئك الذين يظهرون قدرات فائقة في جزء أي في ذكاء واحد، في حين تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، وهذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات (جابر، 2003: 13)، وعلى سبيل المثال فإن الطفل التوحدي يمكنه القيام بإجراء بعض العمليات الحسابية، بينما يعاني من صعوبات كبيرة في القدرة على تكوين العلاقات بالإضافة إلى ضعف القدرة اللغوية. (Hourst et al, 2008 : 41)

✓ تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداء الواضحة التحديد والخبرة: يتميز هذا المعيار بطابعه السيكلوجي النمائي، ويشير إلى أن كل ذكاء ينمو وفق مسار فردي معين قابل للتحديد، فكل نشاط من أنشطة الذكاءات التي ينخرط فيها الفرد داخل ثقافته، فترة نشوء في الطفولة المبكرة وفترة بلوغه الذروة خلال النمو، وله كذلك نمطه في التدهور - بسرعة أو بالتدريج - مع تقدم السن (الفقيهي، 2012: 15)، فعلى سبيل المثال أن التأليف الموسيقي يعتبر من الأنشطة المقيمة ثقافيا والمقدرة في وقت مبكر جدًا، بحيث تنمي إلى مستوى عال من الكفاءة منذ سن مبكرة، ومثال ذلك "موزارت" الذي بدأ التأليف الموسيقي في الرابعة من عمره (مجيد، 2009: 21)، وكذلك الذكاء اللغوي الذي يتطور لدى الطفل في سن مبكرة يمكن أن يبقى طيلة حياته، ويمكن أن يصبح كاتبًا موهوبًا بعد سن الستينات. (Hourst et Plan, 2008 : 41)

✓ وجود تاريخ تطوري لدى الفرد بهذه القدرة الذهنية: ينتهي (Gardner) إلى أن جذور كل نوع من الذكاءات كانت مغروسة عميقًا في تطور البشر، أو حتى قبل ذلك في تطور الأنواع الأخرى، ومثال ذلك أنه يمكن دراسة الذكاء المكاني من خلال الرسوم الموجودة على جدران الكهوف، كما يمكن تتبع

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

الذكاء الموسيقي بالعودة إلى الأدلة الآثارية عن الأدوات الموسيقية القديمة (أرمسترونج، 2006: 9)، ولنظرية الذكاءات المتعددة سياق تاريخي، ويبدو أنّ ذكاءات معينة كانت أكثر أهمية في الأزمنة المبكرة مما هو عليه اليوم، فمثلا الذكاء الجسمي كان يقدر على نحو أكبر منذ مئة سنة حين كان أغلبية السكان يعيشون في المناطق الريفية، وبالمثل فإن ذكاءات معينة قد تصبح أكثر أهمية في المستقبل والتي تتلقى المعلومات من القنوات الفضائية وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. (حسين، 2014:

(162

✓ **دعم من النتائج السيكمترية:** توفر المقاييس المقتنة للقدرات الإنسانية والتي تستخدمها معظم نظريات الذكاء تأكيدا على صدق النموذج، وبالرغم من أنّ (Gardner) ليس من مؤيدي الاختبارات المقتنة، إلا أنه يقترح أنه بالإمكان الاطلاع إلى كثير من الاختبارات المقتنة لمساندة نظرية الذكاءات المتعددة، منها على سبيل الذكر مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال والذي يضم اختبارات فرعية تضم الذكاء اللغوي (المعلومات - المفردات)، والذكاء المنطقي/ الرياضي مثل (الحساب)، والذكاء المكاني مثل (ترتيب الصور)، وبدرجة أقل الذكاء الجسمي/ الحركي كما في تجميع الأشياء (جابر، 2003: 18-19)، وهناك تقييمات أخرى تتعامل مع الذكاءات الشخصية مثل قائمة (Cooper Smith للتقدير الذاتي).

(أرمسترونج، 2006: 9)

✓ **دعم من الدراسات التجريبية على المهارات المعرفية:** يرى (Gardner) أنّ الأفراد يستطيعون إظهار مستويات متباينة من الكفاية في الذكاءات المختلفة، فقد أظهرت الدراسات النفسية التجريبية أن بعض أنواع الذكاءات يمكن أن تعمل منعزلة عن الأخرى، فقد تبين من بعض الدراسات أنّ المفحوصين أتقنوا مهارة القراءة كذكاء لغوي، في حين لم يتمكنوا من تسخير هذه المهارة في الذكاء الرياضي المنطقي (نوفل، 2007: 108)، وفي دراسات معرفية أخرى حول أنشطة الذاكرة والانتباه والإدراك الخاصة بصنف معين من المعطيات، تبين أنّ الأفراد يتفوقون على استعدادات وقدرات منفصلة عن بعضها البعض، فهناك أشخاص يتميزون بذاكرة لغوية قوية وبضعف كبير في تذكر الأرقام، وهناك

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

من لديه القدرة على إدراك الأصوات الموسيقية دون أن تكون لديه نفس القدرة على إدراك الأصوات اللفظية المنطوقة، وهناك أيضا من يملك ذاكرة بصرية تثير انتباهه الملصقات والألوان أكثر مما تثيره التعليقات المكتوبة، فكلّ هذه الظواهر تبين أنّ هناك استعدادات وقدرات خاصّة لدى الأفراد تشكل مظاهر لصنف الذكاء، وهي مستقلة عن غيرها من الاستعدادات الأخرى المرتبطة بصنف آخر من الذكاء. (الفقيهي، 2012: 17)

✓ **مجموعة من العمليات والإجراءات المحورية التي يمكن تمييزها وتحديدها:** حسب (Gardner) فإنّه مثلما يحتاج جهاز الحاسوب إلى مجموعة من العمليات والبرامج التشغيلية ليتمكن من أداء مهامه، فإنّ كل ذكاء يحتاج إلى مجموعة من العمليات والإجراءات المحورية اللازمة والضرورية، التي تمكن الأنشطة المختلفة من القيام بمهامها لذلك الذكاء (نوفل، 2007: 109)، فمثلا الذكاء الموسيقي يحتاج إلى مجموعة من المكونات المحورية، وقد تتضمن هذه الأخيرة حساسية تجاه درجة الصوت والقدرة على التمييز بين التركيبات الإيقاعية المتنوعة، وفي الذكاء الجسدي فقد تتضمن العمليات الأساسية القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين (آرمسترونج، 2006: 10).

✓ **القابلية للترميز وفق نظام رمزي:** إن أفضل المؤشرات التي تدل على السلوك الذكي، هو قدرة الإنسان على استعمال الرموز، والذي يتمثل في عملية تصوير وتمثيل لشيء يوجد بالفعل، فالقدرة على الترميز أحد أهم العوامل التي تميّز الإنسان عن بعض الأنواع الأخرى، ولكل نوع من أنواع الذكاء نظامه الترميزي المعبر عنه (Hourst et Plan, 2008 : 42)، فمثلا الذكاء اللغوي يتضمّن مجموعة من اللغات المنطوقة والمكتوبة كاللغة العربية واللغة الإنجليزية، فكّلها تعتمد على الرموز وبالتالي فهي أنساق، كذلك الذكاء المكاني يتضمّن مجموعة من الرسوم البيانية التي يستخدمها المصمّمون والمهندسون المعماريون. (حسين، 2014: 164)

تعقيب:

تعتبر الأسس النظرية والعلمية المذكورة أعلاه، من أهم المعايير والمرتكزات التي استند إليها (Gardner) لإثبات نظريته، والتي يمكن من خلالها وصف أنواع الذكاءات المتعددة، ويلاحظ ممّا تم عرضه أنّ هذه المعايير تنوعت بين ما هو بيولوجي - سيكولوجي - معرفي - ثقافي، وكانت أيضا بمثابة إجابات حول الأسئلة العديدة التي طرحت حول الأسس النظرية والعلمية التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة.

7- الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها:

لنظرية الذكاءات المتعددة أهمية كبيرة في العديد من الجوانب التربوية، فقد ركزت على نقاط غفلت عنها النظريات الأخرى، ويمكن إبراز الفوائد التربوية التي تعود من جرّاء استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس من خلال الآتي:

0 بالنسبة للمتعلم: فيما يخص المتعلم تساعد نظرية الذكاءات المتعددة في: (حسين، 2003: 24-25)

✓ إمكانية التعرف على القدرات العقلية المختلفة للمتعلمين بشكل أوسع، فمثلا الرسم والموسيقى والتقاط الصور الطبيعية تعتبر أنشطة حيوية، تسمح بظهور نماذج وأنماط تربوية تعليمية جديدة مثلما هو ذلك في الرياضيات واللغات.

✓ تقديم أنماط جديدة للتعلّم تقوم على إشباع حاجيات المتعلّمين ورعاية الموهوبين، بحيث يكون

الفصل الدراسي عالم حقيقي للمتعلمين، يجعلهم أكثر كفاءة ونشاطا وفاعلية في العملية التعليمية.

✓ التوصل إلى شكل بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى المتعلّمين في المدارس، وبالتالي فإن التعرف

على أهم ملامح هذه البروفيلات يسهّل عملية تقييم الذكاءات المتعددة لدى المتعلّمين، ويمكن من

وضع البرامج الملائمة لصقل قدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

وتتجلى كذلك الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في: (السلطاني، 2015: 24)

✓ تحسّن مفهوم الذات لدى المتعلّمين وتزيد حماسهم لأداء المهمات التعليمية.

✓ تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

✓ تساعد في توجيه كل فرد للوظيفة التي تناسب قدراته.

وتم التوصل إلى أن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، ساهم بشكل إيجابي في مجال التحسين المدرسي

للمتعلّمين، فقد أدّى استعمالها إلى: (ابراهيم، 2011: 59-60)

✓ زيادة تحسن التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المواد الدراسية.

✓ استعمالها في تدريس الموضوعات الدراسية ساهم في زيادة دافعية الطلاب وميولهم نحو المادة

الدراسية.

✓ التحسن في الممارسات والتطبيقات العملية (حل المشكلات).

0 بالنسبة للمعلّم: تتمثل الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمعلّم في الآتي: (مجيد،

2009: 32-33)

✓ مساعدة المعلّم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية، ليصل إلى أكبر عدد من الأطفال على

اختلاف ذكاءاتهم.

✓ تقدّم إطار يمكن للمعلّمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بطرق عديدة ومختلفة.

✓ تقدّم النظرية خريطة تدعّم العديد من الطرق التي يتعلّم بها الأطفال، وعلى المعلّم عند تخطيط أي

خبرة تعليمية أن يسأل نفسه عدّة أسئلة منها مثلا: كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة (ذكاء

لغوي)؟ كيف يبدأ بالأرقام أو الجمع أو الألعاب المنطقية (ذكاء منطقي/ رياضي)؟ كيف يستخدم

الأفكار المرئية أو التصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية (ذكاء مكاني/ بصري)؟...

✓ تشعر المدرّسين بالحاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات المختلفة، وكذا تنويع طرائق

التقويم ممّا يؤدي إلى الرفع من أدائهم. (السلطاني، 2015: 24)

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

o بالنسبة للمنهج الدراسي: حسب (Gardner) يمكن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مختلف

المناهج الدراسية، فقد أشار إلى التركيز على الذكاء المتعدد في تدريس أي مادة، ويرى أنه ليس هناك موضوع يقتصر على طريقة واحدة، بل يمكن استخدام طرق عديدة لتدريس المواضيع والمفاهيم وتصميم الدروس، وأضاف أن فهم الطلاب للمحتوى يظهر من خلال المنهج المتعمق الذي يساعد على تحقيق أهدافهم، ويكشف عن مواهبهم، ويمكن كل طالب من تقديم نفسه بكل نوع من أنواع الذكاء، والتركيز على الجانب المهاري، وتنظيم المنهج حول نقاط القوة لدى الطلاب وتنميتها من خلال التركيز على حاجاتهم. (ابراهيم، 2011: 56)

ويرى (Gardner) أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية تربوية فقط، بل أكثر من ذلك فهي أداة قوية يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف التربوية بشكل فعال، وتمكن العاملين في مجال التربية من تحقيق غرضين تربويين هما: (ابراهيم، 2011: 55-56)

✓ تسمح بتخطيط البرامج التربوية التي تمكن المتعلمين من الوصول إلى التميز في مجال ما (المخترع - العالم - الموسيقي).

✓ تساعد على الوصول بالمتعلمين لفهم النظرية والمفاهيم المهمة في توجيه الذات.

ولتسهيل اعتماد نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في المجال التربوي، وجب على التربويين توفير

مجموعة من الأمور لهذا الغرض منها: (كاظم، 2013: 232)

✓ إثراء مجال التعلم من خلال توفير و تنويع مصادره (كتب - صور - خرائط - مجسمات -

زيارات ميدانية - وسائط متعددة - الألعاب ...)

✓ المرونة في اختيار الطالب للوسائل والطرق التعليمية المناسبة.

✓ اعتماد المناهج الدراسية المتطورة.

الفصل الثاني الذكاءات المتعددة

✓ اعتماد وسائل تقويمية تحتوي جميع الأنشطة والوسائل.

✓ إيجاد مشاريع متنوعة توافق أنواع الذكاءات لدى جميع المتعلمين.

تعقيب:

من خلال ما تم عرضه حول الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، والتي مست مختلف العناصر المكوّنة للعملية التعليمية، يمكن القول أن اعتماد هذه النظرية وتطبيقها من خلال توفير الشروط الضرورية لها، سيساعد على تطوير الخدمات المدرسية بشكل إيجابي في جميع مجالاتها (الأساليب والطرق التعليمية / الأنشطة التدريسية/ الوسائل التعليمية/ طرق التقويم...).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تمّ عرضه في هذا الفصل، يمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعددة استطاعت فرض نفسها في الميدان البحثي منذ بداياتها الأولى التي انطلقت على يد مجموعة من الباحثين في تخصصات مختلفة، واتسعت أكثر بعد الإعلان عنها فعليا من طرف (Gardner) عام 1983 في كتابه "أطر العقل"، وقد وضح من خلالها أن الأفراد يمتلكون تسعة أنواع من الذكاءات، وهي النقطة التي ميّزت هذه النظرية عن النظريات التقليدية للذكاء، وقد استند في إثبات ذلك على مجموعة من المرتكزات والأسس التي تمّ التطرق إليها بشكل تفصيلي في هذا الفصل، وقد اهتم الباحثون بعد ذلك بدراسة هذه النظرية وتطبيقها في العديد من الميادين خاصة الميدان التربوي، فقد تمّ التوصل بعد تطبيقها في بعض الممارسات التربوية أنّ هذه النظرية تقدّم فوائد إيجابية عديدة، إذا ما تمّ فهمها وتطبيقها بالطريقة المناسبة.

الفصل الثالث

مستوى الطّموح

تمهيد

- 1- البدايات الأولى لظهور مفهوم مستوى الطموح.
- 2- تعريف مستوى الطموح.
- 3- طبيعة مستوى الطّموح.
- 4- مستويات الطّموح وأنواعه ومظاهره.
- 5- العوامل المؤثرة في مستوى الطّموح.
- 6- أساليب قياس مستوى الطّموح.
- 7- سمات الشخص الطموح.
- 8- مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات.
- 9- النظريات المفسرة لمستوى الطّموح.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مستوى الطموح أحد أبعاد الشخصية، والذي يلعب دورا أساسيا في حياة الفرد لما له من تأثير على مختلف النشاطات الصادرة منه، ويعمل أيضا كحافز يدفع بالفرد إلى تحقيق النجاحات والإنجازات كلما ارتفع مستوى الطموح لديه، ونظرا لأهمية مستوى الطموح في حياة الفرد والجماعة على حدّ سواء، فقد حظي هذا المصطلح بالدراسة والاهتمام من قبل العديد من الباحثين منذ بداية ظهوره تقريبا إلى يومنا.

ومن خلال هذا الفصل سيتم التطرق إلى مستوى الطموح، وذلك بتناوله من خلال عرض مجموعة من العناصر التي ستفصّل فيه وتمكّن من فهمه في العديد من الجوانب.

1- البدايات الأولى لظهور مفهوم مستوى الطموح:

ظهر مصطلح " مستوى الطموح " في بداية العقد الرابع من القرن العشرين (الصافي، دس: 67)، وقد شاع استخدام مصطلح " الطموح " على نحو غير دقيق إلى أن جاءت البحوث والدراسات التي قام بها "ليفين" (Levin) وتلاميذه عام (1929) فحدّدت مفهوم الطموح، وأجريت العديد من الدراسات التجريبية وانتهت إلى تحديده بمصطلح " مستوى الطموح " (مرحاب، 1989: 68).

كان الظهور الأول لهذا المصطلح باللغة الألمانية (Anspruchsniveau)، إلا أن الانتشار الأكبر لمفهوم مستوى الطموح كان بظهور كتاب (Levin) الشهير بعنوان " نظرية دينامية الجماعة " عام (1935) ، ليترجم بعد ذلك إلى اللغة الانجليزية بمعنى (Level of aspiration)، وقد كانت أول صياغة لمفهوم مستوى الطموح على يد "ديمبو" (Dembo) والتي كانت إحدى تلاميذ (Levin)، وكان ذلك في دراستها التجريبية التي أجرتها عن الغضب وأطلقت عليه اصطلاح "مستوى الطموح المؤقت"، ليشيع بعد ذلك استخدام مفهوم مستوى الطموح في الكتب والأبحاث الخاصة بمجال علم النفس الاجتماعي والدافعية والشخصية. (حمادي، 1993: 18)

ويذكر (Levin) عام (1944) أنّ "هوب" (Hoppe) يعتبر أول من استخدم "مستوى الطموح" وتناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النّجاح والفشل بمستوى الطموح (مرحاب، 1989: 68)، وقد اهتم (Hoppe) بدراسة الظاهرة وتحليلها تجريبيا أو بوصفها سلوكا أو فعالية لتحقيق هدف فيه شيء من الصعوبة، وبعدّ "فرانك" (Frank) عام (1935) من الباحثين الذين أدركوا صعوبة قياس الطموح كما جاء لدى (Hoppe)، ومن ثمّ قام بتعريفه على أنّه " مستوى الأداء التالي الذي يتوقع الفرد الوصول إليه في عمل مألوف لديه "، وبذلك احتفظ بجوهر مستوى الطموح كما جاء لدى (Hoppe) وقد ذكر أنّ هذا الأخير حدّد مفهوم مستوى الطموح على أنّه " المجموع الكلي لتوقعات الفرد أو غاياته الذاتية فيما يتعلّق بأدائه التالي في عمل محدّد " (النوبي ، 2010: 19).

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك فرق بين الطموح كمعنى ومستوى الطموح كشيء مقاس، وذلك لأنّ بعض الباحثين لا يفرقون بين الطموح ومستوى الطموح على اعتبار أنّ الحديث عن أحدهما يعني الحديث عن الآخر، إلّا أنّ هذا الاستنتاج غير صحيح لأنّ الطموح عبارة عن تصور وهو تصوّر قبلي، أمّا مستوى الطموح فهو نتاج بعدي لقياس كمّي، ومثال ذلك أنّ الفرد لن يكون لديه مستوى طموح بالنسبة لجميع الأعمال على الرغم من أنّ لديه أهداف محدّدة، ولكي يحدّد مستوى طموحه لابدّ أن تتوفّر لديه فكرة عن صعوبة العمل وعن قدرته على أدائه. (المشيخي، 2009: 90)

2- تعريف مستوى الطموح:

منذ بداية الاهتمام بدراسة مستوى الطموح تعدّدت تعريف الباحثين لهذا المصطلح ، وسيتم في هذا البحث عرض سلسلة من التعاريف الخاصة بمستوى الطموح كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (02): تعريف الباحثين المختلفة لمستوى الطموح.

الباحث	السنة	تعريف مستوى الطموح	تعقيب على التعريف
"هوب" (Hoppe)	1930	"أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمّة معيّنة" (مرحاب، 1989: 70)	تناول مستوى الطموح على أساس الأهداف الواضحة للشخص، أي على أساس المستوى الشعوري.
"فرانك" (Frank)	1935	"مستوى الإجابة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه، بعد معرفة مستوى إجابته من قبل في ذلك الواجب". (كامل أحمد وشحاتة، 2002: 222، 223).	اقتصر على تقدير الفرد لخبراته السابقة، فمستوى الطموح لدى الشخص لا يمكن قياسه إلّا في مواقف له معرفة سابقة فيها.

"جاردنر" (Gardner)	1949	"القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل". (عبد الفتاح، 1984: 10)	ركّز على القرار الذي يتخذه الفرد وهو مقبل على أداء عمل معيّن، وأغفل الظروف التي قد تدخل في حكم هذا الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.
"أيزنك" (Eysenk)	1952	"الطموح هو الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء صعب بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس". (مرحاب، 1989: 71)	اقتصر تعريفه للطموح على أنّه ميل، وركّز على تعريف الطموح وليس مستوى الطموح.
"دوتش" (Deutch)	1954	"الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة". (الصافي، دس: 67)	اتفق هذا التعريف مع تعريف كل من (Hoppe & Frank) لمستوى الطموح في أنّه أهداف الشخص التي يسعى على تحقيقها.
"كاميليا عبد الفتاح"	1961	"سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرّق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معيّن يتّفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدّد حسب مرّات النجاح والفشل التي مرّ بها". (عبد الفتاح، 1990: 71)	اشتمل التعريف على جميع العمليات المهمة، كمبدأ الفروق الفردية، الإطار المرجعي، خبرات النجاح والفشل، وبهذا يعتبر هذا التعريف شامل لمستوى الطموح.

"أحمد عزت راجح"	1968	"المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية". (راجح، 1968: 103)	لم يميز التعريف بين ما يستطيع الفرد تحقيقه بالفعل وبين ما يرغب أن يحققه بغض النظر عن إمكانياته، فقد يكون مستوى طموح الفرد أحيانا بعيدا عن الواقع.
"ابراهيم قشقوش"	1975	"هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد". (كامل أحمد، 2003: 145)	حدّد التعريف مستويين للطموح وهما: مستوى يتوقعه الفرد لنفسه ومستوى آخر يتطلع لتحقيقه في حياته ، وبين التعريف أن مستوى الطموح له أهمية بالغة في حياة الفرد باعتبار أنه يؤثر على مختلف نشاطاته.
"حمدي حسنين"	1977	"مستوى الطموح عبارة عن اتجاه إيجابي نحو هدف بعيد المدى نسبيا". (مرحاب، 1989: 75)	اقتصرت على تحديد اتجاه الهدف لدى الفرد كونه بعيد المدى نسبيا.
"صلاح أبو ناهية"	1981	"الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه، بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق	يعتبر هذا التعريف شامل ودقيق لمستوى الطموح ، وقد تطرق إلى جميع مكوناته، بالرغم من أنه لم يذكر بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا إلا أنه يتفق بشكل كبير مع تعريف

		هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها". (الصافي، دس: 79)	"كاميليا عبد الفتّاح".
"رسول"	1984	"مستوى توقعات الشخص ورغبته المتميزة في تحقيق أهدافه المستقبلية، على ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي". (عبيد جبر، 2012: 187)	اعتبر الخبرات السابقة والإطار المرجعي للفرد ضروريان لتحقيق أهدافه المستقبلية.
"كورسيني" (Corsine)	1987	"مستوى الطموح قوة دافعة للأشخاص يتم اكتسابها من خلال البيئة، ويتم قياسها بالفرق بين المستوى الذي وصل إليه الفرد والمستوى الذي كان يرغب الفرد في الوصول إليه". (النوبي، 2010: 58)	أعطى دورا هاما للبيئة في إكساب الفرد مستوى الطموح، وركز على قياسه بالفرق بين ما يحققه الفرد وبين ما يرغب في الوصول إليه.
"بدر"	2005	"الهدف الذي يتطلع إليه الفرد، ويسعى إلى تحقيقه في المجال الأكاديمي الدّراسي". (علوان، 2013: 389)	ركز على مجال معين يسعى الفرد لتحقيق أهدافه فيه وهو المجال الدّراسي، لكن مستوى الطموح قد يمس جميع المجالات.

ركّز التعريف في مضمونه على تفسير مستوى الطّموح بأنّه سمة تميّز الفرد، يتم الاستدلال بها من خلال السلوكات التي يصدرها، يسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق أهدافه في جميع الجوانب فهو لم يقتصر على جانب معيّن دون الآخر، وفسرّ التعريف كذلك أنّ مستوى الطّموح قد يتأثر بالعديد من العوامل النفسية والبيولوجية للفرد ما قد ينعكس على نموه، ويمكن من خلاله الحكم على سلوك الفرد.	"المعيار الكمي الذي نقيس من خلاله سمة عامة تميّز شخصية الفرد من خلال سلوك معيّن، تتميز بالديناميكية والدافعية، يهدف أو يميل من خلالها الفرد إلى تحقيق آماله وأهدافه في مختلف المجالات: الأكاديمية، المهنية والاجتماعية، وهي أيضا خاصية نمائية تتأثر بالبناء السيكلوكي والبيولوجي للفرد والبيئة التي ينتمي إليها، كما أنها تعتبر من المعايير المهمة في الحكم على سلوك الفرد السوي واللاسوي". (بن غزفة، 2013: 130)	2013	"بن غزفة"
أعطى أهمية لقدرات وإمكانات الفرد، باعتبارها تلعب دورا كبيرا في تحقيقه لأهدافه التي يضعها وفقا لها.	"مدى قدرة الفرد على تحقيق أهدافه المرسومة مسبقا ضمن فهمه لقدراته وإمكاناته". (الطائي ب، 2007: 198)	/	"منسي"

تعقيب على التعاريف:

من خلال الجدول السابق وما تمّ عرضه من تعاريف متنوعة لمستوى الطّموح من قبل مختلف الباحثين، يتبيّن اختلاف وجهات النظر في تعريف كل باحث لمستوى الطّموح، لكن يلاحظ أنّ تعريف " صلاح أبو ناهية " وكذا " كاميليا عبد الفتّاح " من أكثر التعاريف شمولاً لمستوى الطّموح ، فكلّاهما ركّزا على المكونات المتضمنة لمستوى الطّموح، لكن يبقى تعريف " كاميليا عبد الفتّاح " من أكثر التعاريف اعتماداً في أغلب الدّراسات العربية، وقد يعود هذا إلى كون تعريفها لمستوى الطّموح ركّز بشكل أساسي على جوانب الشّخصية المختلفة.

وقد قامت " كاميليا عبد الفتّاح " عام (1961) بنقد بعض التعريفات لمستوى الطّموح ، كون أغلبها قائم على وصف هذا المتغيّر من ناحية الأداء المعملي، وليس من حيث هو سمة تنشأ نتيجة التّفاعل الدينامي في جوانب الشّخصية المختلفة المعرفية والوجدانية والنزوعية (النّوبي، 2010: 60)، وركّزت في تفسير مكوّنات تعريفها على كلّ من السّمة، الاستعداد النّفسي، والإطار المرجعي، ويلاحظ أنّ هناك تركيز على تعريف "كاميليا عبد الفتّاح" لمستوى الطّموح، باعتبارها من أوائل الباحثين في الوطن العربي الذين اهتموا بدراسة مستوى الطّموح وتفسيره بشكل معمق.

ويلاحظ أيضاً من التعريفات الواردة في الجدول أعلاه، أنّ التعريف الذي قدّمته "بن غدفة" عام (2013) لمستوى الطّموح كذلك كان شاملاً وواضحاً، وقد تبنّته – الباحثة – في الدّراسة الحالية كونه صيغ خصيصاً ليناسب الفرد في البيئة الجزائرية، بالإضافة إلى اعتماد الدّراسة الحالية لمقياسها الخاص بمستوى الطّموح.

3- طبيعة مستوى الطّموح:

ذكرت " كاميليا عبد الفتّاح " في دراساتها لمستوى الطّموح ثلاث اعتبارات أساسية لطبيعة هذا المتغيّر، وقد كانت تفسيراً لمكوّنات تعريفها وتمثّلت هذه الاعتبارات في الآتي:

✓ مستوى الطّموح باعتباره استعداداً نفسياً.

✓ مستوى الطّموح باعتباره وصفاً لإطار تقدير وتقويم المواقف.

✓ مستوى الطّموح باعتباره سمة.

وسيتّم مناقشة وشرح هذه الاعتبارات الثلاث كما أوردها "كاميليا عبد الفتّاح" على النحو الآتي: (عبد الفتّاح،

1984: 12، 13)

✓ مستوى الطّموح باعتباره استعداداً نفسياً: والمقصود بالاستعداد النفسي لمستوى الطّموح، أنّ بعض

الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقدّيراً يتّسم إمّا بالطّموح الزائد أو الطّموح

المنخفض، وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطّموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة

الاكتساب، إلّا أنّ هذه النقطة لم تعد موضوعاً للمناقشة، كون أنّ كلّ فرد له تكوينه البيولوجي الخاص،

وفي نفس الوقت لا يعيش منعزلاً عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وبهذا فإنّ

مستوى الطّموح لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية، وعوامل التّدريب والتّربية والتنشئة المختلفة.

✓ مستوى الطّموح باعتباره وصفاً لإطار تقدير وتقويم المواقف: ويتكوّن هذا الإطار من عاملين هما:

- العامل الأول: يتمثّل في التجارب الشخصية من نجاح وفشل والتي يمرّ بها الفرد، وتكون أساساً يحكم به

على مختلف المواقف و الأهداف.

- العامل الثاني: ويتمثّل في أثر الظروف والقيم والتقاليد وسائر الاتجاهات الجماعية في تكوين مستوى

الطّموح، ومن ثمّ ينظر الفرد إلى المواقف و الأهداف ويقدّرها ويقيّمها من خلال هذا الإطار الحضاري

العام وكذا التجربة الشخصية الخاصة.

الفصل الثالث _____ مستوى الطّموح

✓ مستوى الطّموح باعتباره سمة: لا يوجد في الدّراسات الأجنبية ما يشير إلى أنّ مستوى الطّموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فردية تتّسم بها شخصية الفرد وتطبع سلوكه في أغلب مواقف حياته، والسّمة هي ما يميّز بين الناس من حيث كيفية تصرّفهم ونوع سلوكهم ، فهي عبارة عن نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكّله وتعيّن نوعه وكيفيته ، وبهذا المعنى تشمل العواطف والميول والاتجاهات الخلقية والمميّزات المزاجية.

4- مستويات الطّموح وأنواعه ومظاهره:

4-1- مستويات الطّموح: هناك ثلاث مستويات تميّز الطّموح وهي: (كامل أحمد وشحاتة، 2002:

(231

✓ المستوى الأوّل: الطّموح الذي يعادل الإمكانيات.

فالطّموح الذي يعادل الإمكانيات هو الطّموح السّوي والواقعي، فالشخص يدرك أولاً كم إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانيات، ومثال ذلك أنّ الطالب المتفوق لديه قدرة في إصدار حكمه وتقديره الدّقيق لحالته تماماً طبقاً لإمكانياته، أكثر من الطّالب العادي الذي قد يبالغ أو يقلّل من مستوى طموحه وبالتالي قد يكون طموحه أقلّ أو أكثر من إمكانياته.

✓ المستوى الثّاني: الطّموح الذي يقلّ عن الإمكانيات.

ويكون للفرد في هذا المستوى إمكانيات كبيرة لكن طموحه يكون أقلّ من إمكانياته، ومثال ذلك أن فرداً ما يستطيع أن يحلّ مشكلة معيّنة في وقت قصير، لكن يعطي لنفسه وقتاً أكبر ممّا يستطيع ويعتبر هذا ضعف في ثقته بنفسه.

✓ المستوى الثّالث: الطّموح الذي يزيد عن الإمكانيات.

الفصل الثالث _____ مستوى الطّموح

ويتميّز هذا المستوى بزيادة طموح الشخص عن إمكانياته، ومثال ذلك أن يريد الشخص أن يكون (كذا) لكن إمكانياته تكون أقلّ من ذلك بكثير.

بالإضافة إلى ما تمّ ذكره فقد صنّف "إبراهيم قشقوش" و " طلعت منصور" عام (1979) مستويات الطّموح إلى مستوى متوازن، ومستوى مندفع ، ومستوى حذر، ويشير مستوى الطّموح المتوازن إلى وجود علاقة توافقية متزنة بين محوري النّجاح والفشل. (النّوبي، 2010: 80)

4-2- أنواع الطّموح ومظاهره:

لقد ميّزت "هيرلوك" بين نوعين من الطّموح وهما: (مرحاب، 1989: 77)

✓ الطّموح الإيجابي: ويتمثّل هذا النوع من الطّموح في النزعة لتحقيق نجاحات مستمرة.

✓ الطّموح السلبي: ويتمثّل هذا النوع من الطّموح في محاولة تجنّب مزيد من الفشل.

ويميّز كل من "ماكلياند" و"فريدمان" بين مستويين آخرين من الطّموح وهما:

✓ مستوى الطّموح المباشر: والذي تتعلّق فيه أهداف الفرد بحاضره.

✓ مستوى الطّموح المستقبلي: والذي تكون فيه أهداف الفرد بعيدة المدى.

ويقول كلّ من "هيرلوك" و "كرونباخ" أنّ الهدف إذا كان قريبا أو مباشرا كان هدفا واقعيّا، وإذا كان الهدف بعيدا كان عرضة للإفراط في الخيال، مع الرّغم من أنّ الهدف يمكن له أن يتحقّق مع مرور الوقت بالمتابعة والإنجاز، كما أنّ الطّموح المباشر الواقعي يدلّ على الطّريق نحو تحقيق ذلك الطّموح بعيد المدى (مرحاب، 1989: 77)، بالإضافة إلى هذه الأنواع المذكورة فقد أورد "محمّد النّوبي" في دراسته نوعين آخرين من مستوى الطّموح وهما: (النّوبي، 2010: 24)

الفصل الثالث _____ مستوى الطّموح

✓ الطّموح الشبيه بالخيالات المرضية: ويدلّ هذا النوع من الطّموح على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم، ويؤدّي هذا النوع إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته عن الواقع ممّا يحول دون تحقيقها.

✓ الطّموح الطبيعي: ويكون هذا النوع من الطّموح مبني على التّقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيق هذا الطّموح، وبالرّغم من أنّ الفرد قد يجد بعض العوائق من البيئة إلّا أنّه قادر على تجاوزها، لأنّ إمكانيات تجاوزها متوقّرة لديه.

وبما أنّ مستوى الطّموح يمثّل أحد السمات الشخصية للفرد التي تميّزه عن غيره، وعليه فإنّ لمستوى الطّموح ثلاث مظاهر أساسية تكون متكاملة مع بعضها البعض، وقد أوضحناها "البار" في دراستها عام (1990) على النحو الآتي: (ميرة، 2012: 197)

✓ المظهر المعرفي: ويتمثّل فيما يدركه الفرد من صواب وخطأ، وكذلك فيما يمتلكه الفرد من مفهوم حول ذاته.

✓ المظهر الوجداني: ويتمثّل في كل ما يحمله الفرد من أحاسيس ومشاعر، ومثال ذلك عدم الرّضا عند القيام بعمل معيّن والعكس صحيح.

✓ المظهر النزوعي: ويتمثّل فيما يقوم به الفرد في سبيل تحقيق أهدافه، فكل العناصر المساعدة للفرد على إدراك المثبرات الخارجية والخبرات والمعارف ذات الصلة بمستوى طموحه ومفهومه عن ذاته وما يرتبط بها من مظاهر انفعالية في سبيل تحقيق أهدافه، تعتبر من المظاهر المميزة لمستوى الطّموح.

5- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

قد يتأثر مستوى الطموح لدى الفرد بمجموعة من العوامل الذاتية والخارجية وفيما يلي عرض لهذه العوامل بشيء من التفصيل:

5-1- العوامل الذاتية:

✓ **النضج:** يتغير مستوى الطموح بتغير العمر الزمني، فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق طموحاته، وكان أقدر في التفكير في الغايات والوسائل على السواء (حمادي، 1993: 37)، وعليه فإن مستوى طموح الفرد ينمو ويتطور بتقدم العمر وقد يكون عرضة للعتثرات إذا أعاقته الظروف، وقد يكون عرضة للنكوص إذا ما كانت المواقف تستدعي ذلك، وتتميز كل مرحلة عمرية بمستوى طموح معين، ففي مرحلة الطفولة مثلا يكون الطموح غير واضح وبارز الملامح، لكنه موجود وهو في مرحلة التشكيل لذا تتحدد معالمه في مرحلة المراهقة ويصل إلى الواقعية في مرحلة الرشد، ويعتبر وعي الفرد وزيادة نضجه من العوامل المساهمة في ظهوره ووضوحه. (بن غزفة، 2014: 338)

✓ **الذكاء والقدرات العقلية :** يرتبط الذكاء بتحديد الفرد لمستوى طموحه من خلال التأثير عليه بشتى الأشكال، فالأفراد الأذكى يكونون أكثر استبصارا بقدراتهم وبالفرض المتاحة أمامهم، وأيضا بالعوائق التي قد تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم وتحقيقها، وعليه فإنه من المتوقع أن يساعد ذلك الأفراد على وضع مستويات طموح واقعية متناسبة مع قدراتهم وإمكاناتهم عكس الأفراد الذين يكونون أقل ذكاء، بالإضافة إلى هذا فإن رد فعل الأذكى تجاه الفشل يكون مختلفا في طبيعته عن رد الفعل عند الأفراد الأقل ذكاء وبالتالي ما يؤثر في وضع مستويات طموحهم، كما أنّ الأفراد ذوي الذكاء المرتفع أكثر واقعية في تحديد مستويات طموحهم، بحيث تكون متفقة مع قدراتهم العقلية والجسدية والفرص المتاحة لهم، عكس الأفراد ذوي الذكاء المنخفض والذين يضعون أهداف لا تتفق مع قدراتهم الفعلية التي يدركونها (المشيخي، 2009: 96-97)، ويتوقف مستوى طموح الفرد ودرجته على قدرته العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة، ولما كانت قدرة الطفل العقلية تزداد بازدياد الطفل في العمر حتى يصل إلى سنّ معيّنة فهذا يعني أنّ مستوى طموح الطفل يتغيّر بتغيّر عمره الزماني، وكمثال توضيحي فإن الطفل قد يلجأ إلى طلب المساعدة من والده أو معلّمه لتحقيق هدف يشعر بصعوبته لأنّه أعلى من مستواه العقلي، بينما يجد لذة ورضا في تحقيق الأعمال التي تتناسب مع قدراته واستعداداته. (الغريب، 1990: 264)

✓ مفهوم الذات: يعدّ مفهوم الذات من العوامل الهامة المؤثرة في مستوى الطموح، لذلك اهتمّ الباحثون بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، وتوصّل (Kogler) في دراسته إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح (كامل أحمد، 2003: 187)، ومستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه، لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه كلّما أفلح في الوصول إلى مستوى طموحه فإن أخفق في ذلك نقص تقديره لنفسه، وبهذا فإنّ مفهوم الذات (Self-concept) هي الصورة التي يكوّنها المرء عن نفسه، من حيث ما يتّسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وخلقية، وما يراه في نفسه من نواحي للقوة وللضعف، وما يجب عليه عمله أو الامتناع عن عمله، وفكرة المرء عن نفسه وليدة العديد من العوامل الاجتماعية وتبدأ منذ الطفولة المبكرة للفرد. (راجح، 1968: 103، 104).

✓ الصحة النفسية: يتمتّع الفرد بمجموعة من القدرات والإمكانات التي يجب عليه أن يعيها بصورة واقعية كما هي وأن يدرك جوانب القوة والضعف فيه، ممّا يمكنه من استغلال واستثمار جوانب القوة وتقبّل جوانب الضعف، ومن أهم مظاهر اختلال الصحة النفسية للفرد ووجود الاضطرابات، هو عدم معرفته لقدراته إمّا من خلال المبالغة في تقديرها أو التقليل من شأنها، ومن مظاهر الصحة النفسية لدى الفرد هي تناسب مستوى طموحه والأهداف التي يضعها لنفسه قصد تحقيقها مع قدراته وإمكاناته (جناد، 2014: 87)، ومن هذا فإنّ أهمّ ما يهيئ الفرد لاضطراب الشخصية هو بعد الفرق بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره، أي بين ما يرغب فيه وبين ما يرغب عليه بالفعل، فهذا يولّد فيه الشعور بالنقص والعجز وكذلك الشعور بالذنب واستصغار الذات أو كرهها، لهذا يجب على الفرد أن يعرف ما لديه من قدرات وصفات وما يتّسم

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

به من نواحي القوة والضعف، حتى يستطيع تحديد مستوى طموحه وفق حقيقته لا وفق رغبته أو خياله. (راجع، 1968: 105).

✓ خبرات النجاح والفشل: إنّ الشعور بالنجاح والفشل يتحدّد بمستوى الأهداف التي يحرص الفرد على تحقيقها، و أنّ الطموحات التي يضعها الفرد تسند إلى ما أسماه "جيفورد" بالخبرات السابقة، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين النجاح والفشل ومستوى الطموح، ومن بينها دراسة (Hoppe) عام (1931) وغيره من الباحثين، فقد أكّدت جميع الدراسات تقريبا على أنّ أثر النجاح والفشل على مستوى الطموح يتحدّد تبعا لسلوك الفرد بعد النجاح أو الفشل (مرحاب، 1989: 80، 81)، فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بنوع من الرضا عن الذات والارتياح، وقد دلّت مختلف التجارب التي أجريت في المدرسة أو في المعمل، على أنّ النجاح ومعرفة الفرد لدرجة نجاحه كثيرا ما تستخدم كدافع هام في التعلّم، أمّا الفشل فقد يؤدّي إلى شعور صاحبه بالإحباط (الغريب، 1990: 264، 265)، ويبقى الشعور بالنجاح والفشل مسألة نسبية فما يعني نجاحا لفرد قد يعني فشلا لآخر، بل قد يقود نفس التحصيل لشخص إلى الشعور بالفشل وأحيانا إلى الشعور بالنجاح، فخبرات النجاح والفشل ليس لهما مغزى إلّا في إطار الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، أي مستوى طموحه. (حمادي، 1993: 44)

5-2- العوامل الخارجية:

✓ طموح الوالدين: يعدّ طموح الوالدين فيما يخصّ مستقبل أطفالهم من أهمّ مظاهر عملية التنشئة الاجتماعية، ذلك لأنّ هذا الطموح يؤلّف بعدا جوهريا من أبعاد الجو الاجتماعي النفسي الذي يحيط بالطفل في مرحلة معيّنة من مراحل تطوّر شخصيته، ولقد ثبت من الملاحظة الإكلينيكية والعبارة أنّ الوالدين قد يثيران القلق والصراع أحيانا في نفس الطفل، نتيجة ضغطهما عليه كي يحرز مستوى دراسي أو يعمل في مهنة لا يؤهّله لها استعداداته النفسي، ويبدأ هذا الضّغط عند بلوغ الطفل سنّ الالتحاق بالمدرسة (دمنهوري، 1995: 76)، وهكذا نجد بعض الآباء يحفزون أبناءهم على أن يضعوا لأنفسهم

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

مستويات طموح عالية قد يعجزون عن بلوغها ولا يقبلون منهم ما دون ذلك، لدرجة أنهم لا يشجعونهم إلا إذا حققوا نجاحا في القمة فينتج عن ذلك توتر نفسي وقلق موصول على الدوام يصيب الفرد، فيتكون لديه شعور بالنقص وشعور بالذنب على اعتباره قد خيب ظن والده فيه (مرحاب، 1989: 85)، فقد يلعب طموح الوالدين دورا خطيرا في زيادة طموح الأبناء، ذلك أن بعض الآباء قد يتعرضوا في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض أهداف هامة بالنسبة لهم، ومن ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبناءهم فيدفعونهم دفعا إلى ذلك ويوفرون لهم من الوسائل المختلفة ما يوصلهم إليها. (عبد الفتاح، 1984: 22)

✓ المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة: أوضحت نتائج بحوث كثيرة أن الظروف الأسرية عامل هام من بين العوامل المؤثرة على تحديد مستوى الطموح للفرد، فالأفراد الذين ينحدرون من أسر مستقرة اقتصاديا واجتماعيا، أقدر من غيرهم على وضع مستويات عالية من الطموح والوصول إليها (مرحاب، 1989: 82)، وبما أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يعدّ من العوامل الهامة المؤثرة في مستوى طموح الأبناء، فقد اتفقت دراسة كلّ من "ريزمان" عام (1953) و دراسة "وايمبي" عام (1956) ودراسة "أسماء الشنقيطي" عام (1985)... وغيرهم، على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح ومستوى الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، وعليه فإن الأطفال الذين ينتمون لوضع اجتماعي - اقتصادي مرتفع، لديهم فرصة أكبر لأن يطمحوا إلى مستويات تعليمية ومهنية عالية على عكس الأطفال الذين ينتمون لوضع اجتماعي منخفض، وبشكل عام فإنّ ما توفّره الأسرة من إمكانيات مادية ومعنوية يساعد على وضع مستويات طموح عالية كما يساعد على تحقيقها. (حمادي، 1993: 45)

✓ أثر الأقران والجماعات المرجعية: أوضحت الدّراسات أنّ ثمة تأثير في سلوك الفرد من طرف الأقران والجماعات المرجعية، ويمكن تحديد هذا التأثير فيما يقوم به الفرد من محاولات للوصول إلى مستوى من هم أعلى منه في الجماعة من غنى أو شهرة أو كفاءة، فيجعل الفرد منها مقياسا مرجعيا لما يرغب في إنجازه ويتناسب مع قدراته وحالته التي هو عليها (مرحاب، 1989: 86)، و لجماعة الأقران دور في التأثير في مستوى طموح التلميذ، فقد تكون معرفة هذا الأخير لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه شخصيا سببا في

الفصل الثالث _____ مستوى الطّموح

رفع مستوى طموحه ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف، والتلميذ الذي يقدّر لنفسه مستوى فوق مستوى زملائه قد يدفعه ذلك إلى الكسل والتراخي، خصوصا إذا كان لديه بعض صفات المزاج والشخصية المعرّقة للتقدّم في التحصيل الدراسي (الغريب، 1990: 269)، كما قد تؤثر جماعة الأقران على الطفل بشكل سلبي أو إيجابي، باعتبار أنّ الطفل سيقف أفراد الجماعة ويتحدّ معهم، وبالتالي فإنّ اتجاهات الجماعة السلبية أو الإيجابية ستؤثر على الطفل، ونفس الأمر إذا كان أفراد الجماعة يمتلكون مستوى عال من الطّموح فإنّ ذلك سينتقل إلى الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وأيضا إذا كان للجماعة مستوى طموح منخفض فإنّ ذلك سيؤثر كذلك على الطفل، وعليه فإنّ الفرد يتأثر في تحديده لمستوى طموحه بأقرانه وجماعته المرجعية أكثر من تأثره بوالديه، نظرا لمعدل التغير السريع في كل شيء، حيث أنّ للأقران دورا في التأثير على مستويات الأداء والتحيّز الفردي، وللجماعة أيضا تأثير هائل من خلال ديناميّتها على الأفراد. (فرحات، 2014: 329-330)

ومجمل القول أنّ مستوى الطّموح يتأثر بمجموعة من العوامل الذاتية والتي تكون وثيقة الصّلة بذات الفرد، كما يتأثر بمجموعة من العوامل الخارجية والتي قد ترتبط بظروف الأسرة وطموح الوالدين والأقران والجماعات المرجعية وغيرها، وقد تعمل هذه العوامل سواء مجتمعة أو متفرقة على التأثير على مستوى الطّموح للفرد إمّا بالإيجاب (وهو ما يعمل على رفع مستوى الطّموح) أو بالسلب (وهو ما يعمل على خفض مستوى الطّموح).

6- أساليب قياس مستوى الطّموح:

أثمرت جهود الباحثين في محاولاتهم للوصول إلى قياس مستوى الطّموح، بتحديد أسلوبين لقياسه وهما أسلوب التجارب المعملية وأسلوب الاستبيان، وفيما يلي شرح لهذين الأسلوبين:

6-1- أسلوب التجارب المعملية:

بدأ قياس مستوى الطّموح بإجراء بعض التجارب المعملية، التي يقوم فيها الشخص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معيّن (عبد الفتّاح، 1990: 39)، ويعتبر "هوب" (Hoppe) أول من درس مستوى الطّموح دراسة معملية منظّمة وكان ذلك في البحث الذي قام به عام (1930) عن علاقة النّجاح والفشل بمستوى الطّموح، وكانت محاولته لقياس مستوى الطّموح نقطة البداية لمن جاء بعده من الباحثين (حمّادي، 1993: 24)، وقد استخدم (Hoppe) في دراسته لمستوى الطّموح أسلوبين هما: (مرحاب، 1989: 88)

✓ الأسلوب الأول: ويتمثّل في التجارب المعملية التي قام بها، حيث كان يطلب فيها من المفحوص القيام بأداء معيّن حسب نظام خاص، ويتحدّد فيه مستوى الطّموح لدى الفرد في ضوء الأداء التّالي الذي يتوقّعه.

✓ الأسلوب الثاني: وهذا الأسلوب غير مباشر، يستدلّ فيه الباحث على مستوى الطّموح من خلال ملاحظته لما يبديه المفحوص من حركات تلقائية وتعليقات تحدّد مدى إحساسه بالنّجاح أو الفشل، وكيفية مواصلة المفحوص للعمل الذي يقوم به، وبهذا تكون الاستنتاجات ذاتية لمستوى الطّموح.

لقد أدرك الباحثون في مجال مستوى الطّموح بعد (Hoppe) أنّ هذا الأسلوب يتعارض مع مقتضيات البحث العلمي باعتباره يتحرّى الدّقة والموضوعية، وبهذا تعدّدت المحاولات التي هدفت للوصول إلى أسلوب أكثر دقة وموضوعية لقياس مستوى الطّموح (مرحاب، 1989: 88)، وبالتالي كانت أعمال (Frank) عام (1935) خطوة هامة تقدّمت بها دراسة مستوى الطّموح، فقد كان أول من أدخل الطّريقة الكميّة في تقدير هذا الجانب، فكانت نتائجه أكثر موضوعية ودقة، واعتمدت طريقة قياس مستوى الطّموح لديه على التجارب

الفصل الثالث _____ مستوى الطّموح

المعملية البسيطة، واستخدم في ذلك عدّة اختبارات منها: اختبار طبع الكلمات واختبار قذف الحلقات... الخ، واعتمد الإجراء التالي في تقدير مستوى الطّموح: (حمادي، 1993: 26)

✓ يشرح طريقة الأداء للمفحوص، ثمّ يعطيه الفرصة لأن يجربّ العمل مرّة أو أكثر.

✓ يطلب من المفحوص، أن يقوم بأداء سلسلة من التكرارات.

✓ قبل كلّ محاولة يخبره بدرجة أدائه السابق، ثمّ يسأله عن الدّرجة التي يتوقّعها في الأداء التّالي لنفس

العمل، ويعتبر تصريح المفحوص بمستوى أدائه المتوقّع قبل كلّ محاولة مستوى طموحه في تلك المحاولة.

وقد اعتمد (Frank) على مؤشّرين لتحديد مستوى الطّموح وهما: (مرحاب، 1989: 88)

✓ المؤشّر الأوّل: يتمثّل في الفرق بين الدّرجة المتوقّعة للأداء في محاولة ما ودرجة الأداء الفعلي في هذه

المحاولة، ويطلق على هذا المؤشّر درجة اختلاف الهدف.

✓ المؤشّر الثّاني: يتمثّل في مدى احتفاظ المفحوص بمستوى أدائه.

ونظرا لأنّ الاختبارات المعملية لا تنثير اهتمام المفحوص، باعتبارها مواقف مصطنعة ولا ترتبط باهتماماته

الفعليّة، ونظرا للصعوبات التي واجهت اعتماد الأسلوب المعملّي قام الدارسين بالبحث عن أساليب أكثر

دقّة وموضوعية، وكانت نتيجة ذلك انتقال قياس مستوى الطّموح من أسلوب التجارب المعملية إلى قياسه

عن طريق الاستبيان. (حمادي، 1993: 30-31)

6-2- أسلوب الاستبيان:

انتقل قياس مستوى الطّموح من التّجارب المعملية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة (عبد

الفتاح، 1990: 43)، وقد بدأ الباحثون في مجال مستوى الطّموح في تصميم واستخدام أدوات لقياسه، بحثا

عن دقّة أكبر لقياسه وعن استجابات أكثر موضوعية، وبذلك ظهرت استبيانات لقياس مستوى الطّموح في

المجال المهني والتعليمي، خاصة الدّراسات التي قام بها كل من "شيلد و ويتنج" (Child & Whiting) عام

(1949)، "أتكنسون" (Atkinson) عام (1951)، "هاريسون" (Harisson) عام (1969)... وغيرهم،

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

وكانت هذه الاستبيانات جميعها تتصل ببعض جوانب الحياة الواقعية خاصة المهنية والتعليمية. (بن غزفة،

2014: 380-381)

أمّا في العالم العربي فقد ظهر عدد من البحوث والدّراسات التي حاولت وضع مقاييس لمستوى الطّموح بانتهاج أساليب غير الأساليب المعملية (التقليدية)، ولعلّ أهمّ هذه الدّراسات ما قامت به "كاميليا عبد الفتّاح" عام (1961)، فقد صمّمت استبياناً لقياس مستوى الطّموح لدى الرّاشدين، وقد استخدم في عدّة بحوث عربية أخرى (مرحاب، 1989: 92)، والذي قام بتعديله "سيد عبد العال" حتى يتمكن من تطبيقه على عيّنة بحثه المتكونة من عينة شرائحية طبقية من الفلاحين والعمال والمتعلمين، بحيث تمثّل التعديل الذي أدخله في إعادة صياغة بنود الاستبيان حتى يصلح لجميع المستويات التعليمية، إضافة بنود جديدة لتعبّر أكثر عن مواقف الحياة التي يعيشها أفراد عينته وقد بلغت عبارات استبيانها في صورته النهائية (180) سؤالاً، إعادة حساب كل من ثبات وصدق الاستبيان، بالإضافة إلى هذا فقد قام "أحمد عزت راجح" بتصميم استبيان لقياس مستوى الطموح، وقد تضمن مجموعة من الصفات التي رأى أنها تتوفّر في الشخص مرتفع الطموح وكان موجّها لطلاب الجامعة، وقد عدّل هذا الاستبيان من طرف "عباس عوض" ليناسب عيّنة دراسته المتكوّنة من العمال (حمادي، 1993: 32-33)،

وفي - حدود ما اطلعت عليه الباحثة في الدّراسة الحالية - فقد عرف مقياس "كاميليا عبد الفتّاح" لمستوى الطّموح استخداماً واسعاً في الدّراسات الجزائرية، سواء بتطبيق المقياس بصورته الأصلية أو إدخال تعديلات عليه ثم إعادة حساب خصائصه السيكومترية، كما كانت هناك جهود لباحثين جزائريين في تصميم مقياس لمستوى الطّموح خاص بالبيئة الجزائرية، كمقياس مستوى الطموح للمراهقين والراشدين المعدّ من طرف الباحثة "بن غزفة شريفة" عام (2013) والمطبق في الدّراسة الحالية بعد التعديل.

تعقيب على الأساليب:

من خلال التدقيق في أساليب قياس مستوى الطموح يتضح الفرق الموجود بين هذين الأسلوبين ، فقد تبين أنه في أسلوب التجارب العملية تكون المواقف مصطنعة، بينما الأسلوب السيكميومي (الاستبيان) تكون فيه المواقف واقعية ، وقد يعود هذا إلى كون أسلوب الاستبيان يحتك بطريقة مباشرة مع الواقع، وذلك من خلال الفقرات التي يتضمنها والتي تعطي فرصة للفرد بالتعبير عن آرائه المختلفة حول موضوع معين، خاصة إذا ما توفّر هذا الأخير على خصائص سيكميومية جيّدة والمتمثلة في الصدق والثبات، وقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية الأسلوب الثاني لقياس مستوى الطموح.

7- سمات الشخص الطموح:

ذكر "عبّاس محمود عوض" أنّ الشخص الطموح يتسم بمجموعة من السمات والتي يمكن إيجازها على النحو الآتي: (عوض، 1976: 99).

✓ الشخص الطموح لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الزّاهن بل يعمل دائما على النهوض به، فهو لا يرى أن وضعه الزّاهن أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

✓ لا يؤمن بالخط ولا يعتقد أنّ مستقبل الإنسان محدّد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.

✓ لا يخشى المغامرة أو المسؤولية أو الفشل أو المجهول.

✓ لا يفضل الانتظار حتى تواتيه الفرص.

✓ الشخص الطموح، لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

✓ يتحمّل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه، ولا يعنيه الفشل لأنه لا يشعر باليأس، باعتبار أنّ

الخبرات تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتوافق مع قدراته الواقعية، كما يتميز الشخص الطموح بأنه

متفائل وواقعي وللحياة عنده معنى، كما أنّ ميوله ومفهومه لذاته ترتبط ارتباطا موجبا مع مستوى

طموحه. (أبو عاصي، 2013: 185)

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

وأوردت "سرحان نظيمة" أنّ "كاميليا عبد الفتاح" حدّدت مجموعة من الجوانب كسمات مميّزة للفرد الطموح منها: النظرة المتفائلة للحياة - الاتجاه نحو التفوق - الميل إلى الكفاح - تحديد الأهداف والخطّة - تحمّل المسؤولية والاعتماد على النفس - المثابرة - عدم الرضا بالوضع الراهن أو الإيمان بالحظ. (سرحان، 1993: 116)

وذكر "علي المشيخي" أنّ "حنان الحلبي" ذكرت في دراستها عام (2000) السمات المرتبطة بالشخص الطموح منها: أن الشخص الطموح يعمل جاهدا للنهوض بمستواه وتحقيق الأفضل - الشخص الطموح يواصل الجهد حتّى يصل بعمله إلى الكمال - واثق من نفسه - موضوعي في تفكيره - يحب الناس ويجد نفسه في وجوده معهم أي أنّه اجتماعي - يحاول أن يصل إلى مركز مرموق في المجتمع - متكيف مع ذاته وبيئته - مستقرّ انفعاليا ومنتج. (المشيخي، 2009: 103-104).

بالإضافة إلى ما تم عرضه، فقد ذكرت "بن غذفة" في دراستها عام (2014) جملة من الصفات التي تتميز بها شخصية الفرد ذو مستوى الطموح العال، وفيما يلي حصر لبعض منها: (بن غذفة، 2014: 376-377)

- ✓ يكون ناضجا وقادرا على تقييم المواقف بمختلف جوانبها.
- ✓ يتميز بدافعية قوية لتحقيق طموحاته.
- ✓ يتعامل بجدية مع الأهداف والظروف.
- ✓ يكون واعيا بإمكاناته الدّهنية والنفسية.
- ✓ يتمتع بدرجة ذكاء تؤهّله لتحقيق طموحاته.
- ✓ يتمتع بتفكير ابتكاري لإيجاد الحلول الملائمة لمختلف المشكلات التي يواجهها.
- ✓ يعتبر خبرات النجاح والفشل مصدر للتعلّم والمعلومات.
- ✓ يكون قادرا على الإنجاز في مختلف المجالات سواء الأكاديمية أو المهنية.
- ✓ يتميز بالقدرة على ترتيب الأهداف حسب الأولوية.

8- مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات:

أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن لمستوى الطموح علاقة بمجموعة من المتغيرات منها: دافعية الإنجاز، التحصيل الدراسي، القدرات العقلية، وسمات الشخصية وفيما يلي عرض لهذه العلاقة بشيء من التفصيل:

8-1- مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز:

بالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت مستوى الطموح والدافعية للإنجاز، إلا أن الدراسات التي تعرضت على نحو مباشر للعلاقة بين هذين المتغيرين كانت قليلة، ففي دراسة أجراها (Clark et all) عام (1956) ودراسة (Mear) عام (1987) عن العلاقة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز على عينة من الطلاب الجامعيين، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة دالة بين هذين المتغيرين، كما أوضحت دراسة (Plucker et all) عام (1996) وجود علاقة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، وأوضحت كذلك دراسة كل من " الشرقاوي " عام (1981) و " قشقوش " عام (1975) وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز. (سالم و قمبيل و الخليفة، 2012: 85).

وفي دراسة أجراها " هورويتز " (Horowitz) عام (1997) عن دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، فقد توصلت نتائج دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها (Nemov) على طلاب المرحلة الثانوية عام (1987)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح. (حسيب، دس: 389، 390).

8-2- مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

توجد علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل، فقد انتهت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح عالي، أما الأفراد ذوي التحصيل المتوسط يتمتعون بمستوى طموح متوسط، والأفراد ذوي التحصيل الضعيف يتمتعون بمستوى طموح منخفض، وتوصلت دراسة " هاريزون " (Harison) عام (1971) إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، فقد وجد أن مستوى الطموح

الفصل الثالث - مستوى الطموح

للطلاب الناجحين أعلى من مستوى الطموح لدى الطلاب الراسبين، وذلك في حالة تثبيت المستوى الثقافي والاجتماعي و الاقتصادي. (كامل أحمد، 2003: 186، 187).

وأُسفرت نتائج الدراسات التي أجراها كل من (Bar et al) عام (1980) و (Convington et al) عام (1986) عن وجود علاقة موجبة بين الطموح والتحصيل الدراسي (الأسود، 2009: 101)، وانطلاقا من هذه الدراسات التي كشفت عن العلاقة الارتباطية الموجودة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، يمكن القول أنه كلما ارتفع مستوى الطموح لدى الفرد (المتعلم) ارتفع تحصيله الدراسي وكلما انخفض مستوى طموحه انخفض معه تحصيله الدراسي.

8-3- مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات العقلية:

تتوّعت الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح والقدرات العقلية، وفي هذا السياق فقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها "ماركوريانكس" عام (2004) حول العلاقة بين القدرة العقلية ومستوى الطموح لدى طلاب مراحل التعليم الثانوي والجامعي، عن وجود ارتباط دال وموجب بين القدرة العقلية ومستوى الطموح (الصديق ، 2013: 14)، بالإضافة إلى هذا فقد أوضحت نتائج الدراسات أنّ طموح المتفوّقين عقليا طموح واقعي يتّفق والإمكانية، في حين أنّ طموح ذوي القدرات العقلية المنخفضة يعتبر مجرد حلم أو أمل ولا يتحقّق بالفعل إذا ما تتبّعناه، فالطالب المتفوّق حين يطمح في شيء فهو يقيسه بإمكانياته، لكن الطالب العادي يطمح بما هو أكثر من إمكانياته ، ففي دراسة أجرتها "سهير كامل أحمد" توصّلت فيها إلى أنّ المبتكرات أغلبهنّ لديهنّ مستوى طموح مرتفع ، ويستطعن رسم أهداف أعلى من قدراتهنّ. (كامل أحمد، 2003: 190)

8-4- مستوى الطموح وعلاقته بأنماط الشخصية:

هناك علاقة بين نمط شخصية الفرد وبين مستوى طموحه، وهو ما يؤكده عدد كبير من علماء النفس والباحثين فيه، نذكر منهم على سبيل المثال " ماكلياند " (1953)، " ستيسيل " (1957)، " ميشال " (1953)... وآخرون، وإن كان كلّ منهم اهتمّ بجانب من جوانب هذه العلاقة، فنجد "ماكلياند " و " فريدمان " قد اهتمّا بأثر أساليب رضاعة الأطفال على إكسابهم في الكبر أنماط سلوكية معيّنة، يكون لها دور أساسي في تحديد مستوى الطموح، كما ركّزت " هيرلوك " على دراسة أثر مفهوم الذات عند الفرد وعلاقته بتحديد طموحه، باعتبار أنّ تصوّر الفرد لذاته كلّما كان سليما كلّما أدّى ذلك إلى تكوين مستوى طموح واقعي، ذلك أنّ الفرد المتوافق مع نفسه سوي الشخصية يضع أهدافا واقعية في ضوء تقييمه المستمر لقدراته وإمكانياته. (مرحاب، 1989: 81، 82)

وتوصّل " سيرز " في دراسة له على عدد من الأطفال لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والثقة العامة بالنفس ، إلى أنّ المجموعة التي أظهرت مستويات طموح إيجابية كانت واقعية ولديها ثقة كبيرة في النفس، ناجحة ومرتفعة في تحصيلها. (كامل أحمد، 2003: 187، 188).

9- النظريات المفسّرة لمستوى الطموح:

تعدّدت الاتجاهات النظرية في علم النفس والتي حاولت تفسير مستوى الطموح، وفيما يلي عرض لبعض هذه النظريات:

9-1- نظرية " أدلر " (Adler):

تعرف النظرية باسم نظرية الدوافع الاجتماعية ويعدّ (Adler) من التحليليين الجدد، والذي كان الطموح بارزا بدرجة كبيرة في نظريته التحليلية، والتي ينظر من خلالها إلى الإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية، التي يسعى جاهدا لبلوغها كما أنّ لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها (ميرة، 2012: 195)، فالفرد في هذه النظرية له أهداف في الحياة يسعى إلى تحقيقها، لكن يضع في

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

اعتباره تقدير المجتمع واعتباراته المختلفة، وتعتبر تلك الاعتبارات الاجتماعية بمثابة حوافز تحرك سلوكه وتحدد الأهداف التي يحاول تحقيقها (الصدّيق، 2013: 51)، ومن المفاهيم الأساسية لدى (Adler) الذات الخالقة - الكفاح في سبيل التفوق - أسلوب الحياة - الأهداف النهائية والوهمية - مشاعر النقص، وتمثل الذات الخالقة حسب (Adler) نظاما شخصيا وذاتيا للغاية تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد والمميّز في حياته، وهي في جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته، ويعتبر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريا باعتبار أن الفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق وذلك منذ ميلاده وحتى وفاته، وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها وتعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه (سرحان، 1993: 114-115)، فهو يعتبر السلوك ناتج عن دافع الكمال، فالفرد في نظره لا يتأثر بما يحدث له في الماضي بل بما يطمح إليه في المستقبل. (ميرة، 2012: 195)

9-2- نظرية " اسكالونا " (Escalona):

قدّمت (Escalona) عام (1940) " نظرية القيمة الذاتية للهدف " (Resultant Valence Theory)، وتمت دراسة هذه النظرية فيما بعد على يد " فستنجر " ثم أدخل " جولد " و " ليفين " تعديلات عليها ، حيث ربطا هذه الدّراسة بفكرة الإطارات المرجعية على نطاق واسع ، وترى أنّه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوّة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب ، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقّعة ، وتحاول هذه النظرية تفسير ثلاث حقائق وهي: (عبد الفتاح، 1984: 51، 52)

1. أنّ هناك ميل لدى الأفراد لبيحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
2. لديهم ميل لجعل مستوى الطّموح يصل ارتفاعه إلى حدود معيّنة.
3. الميل لوضع مستوى الطّموح بعيدا جدّا عن المنطقة الصعبة جدّا والسّهلة جدّا.

الفصل الثالث _____ مستوى الطموح

وقد أشارت (Escalona) إلى مجموعة من العوامل التي تقرّر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل فما يخص مستقبل الفرد، وقد حصرت هذه العوامل في كلّ من: الخبرة السابقة للفرد - رغبته - خوفه - توقعاته - واقعياته - استعداداته للمخاطرة - ردود فعل الأفراد تجاه تحصيل مستوى الطموح من عدمه. (أبو عاصي، 2013: 187)

وتوصّلت (Escalona) في نظريتها للآتي: (عبد الفتاح، 1984: 54)

✓ الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة إنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة تقبّل الفشل.

✓ مستوى الطموح يتناقص بشدّة بعد الفشل القويّ أكثر منه بعد الفشل الضعيف ويزداد بعد النّجاح.

✓ نتيجة للعوامل السابقة، فإنّ الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة اختلاف أقلّ من الشخص الذي ينجح دائما.

✓ هناك ميل إلى الابتعاد عن إنهاء مجموعة محاولات يظهر فيها الفشل، طالما أنّ هذا يعني بقاء الفرد في منطقة الفشل.

9-3- نظرية " ليفين " (Levin):

تعرف النظرية باسم " نظرية المجال "، وهي أوّل نظرية فسّرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، والوحيدة التي تعرّضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع السبب في ذلك للأعمال المتعدّدة التي أسهم بها (Levin) وتلاميذه في هذا المجال. (عبد الفتاح، 1990: 47)

لقد أوضح (Levin) في نظريته أنّ المعنى الإجرائي لمستوى الطموح يكون في ضوء طبيعة المهمة ، وقد اتّفق مع (Frank) في أنّ مستوى الطموح هو " مستوى الأداء المستقبلي في مهمّات مألوفة والتي يعرفها الفرد ، ويعرف مستوى أدائه فيها ماضيا ويضع لنفسه مستوى معيّن لتحقيق أداء مستقبلي " (علي و صاحب، 2010: 293)، وأضاف (Levin) مستوى الطموح كعامل مؤثّر في عملية التعلّم أو التغيير في

الفصل الثالث _____ مستوى الطّموح

المجال الحيوي، وذكر أنّ هناك عوامل من التعلّم وهي: اكتساب الخبرات المعرفية وهذه تؤثر في المجال المعرفي للفرد، الميول وتؤثر في الدوافع والاتجاهات بالنسبة للفرد، واكتساب صفات الجماعة الحضارية وهذه تؤثر على علاقته وانتمائه لمجاليه الاجتماعي، وتعلّم المهارات والحركات الإرادية ويعني تغيير في العالم المادي. (الصدّيق، 2013: 13)

لقد قام (Levin) وجماعته بوضع نموذج مفاهيمي للشخص كموضوع للقوى البيئية التي تؤثر فيه من كلّ جانب، حيث اقترح مفهوم الحيز المكاني (المجال) في تفسير حركة الشخصية، وهذا المفهوم قائم على حركة الفرد ضمن مجال معيّن أو من منطقة إلى أخرى، وهذه الحركة هي حركة شخصية المرء ولها مستويات متعدّدة تبعا لصعوبة المهمة التي تتمثّل لكلّ منطقة في المجال، وبالتالي يتنوّع قرار الشخص حول صعوبة المهمة بما يطمحه واقترح مصطلح " التكافؤ " وأشار أنّه يعني توجّه قوى المرء نحو قيمة معيّنة سالبة أو موجبة، ويرمز للهدف الموجب (G+) والهدف السالب (G-). (علي و صاحب، 2010: 294)

لقد أوضح "ليفين" مهمة القوى التي تتوجّه من الفرد نحو الهدف بكونها وظيفة التكافؤ باعتبارها ضمن المسافة النفسية نحو تحقيق الهدف، وهكذا يرى أنّ سلوك الفرد في لحظة معيّنة هو وظيفة المجال للموقف و العوامل الشخصية (وفق مصطلح مستوى الطّموح)، هو اللّحظة المحدّدة التي تتمثّل في نتاج خبرة المرء عندما يتحدّى مهمّة في مستوى صعوبة معيّن، إذ يتأثّر قراره بقوى متعدّدة وبعض المؤثرات غير مألوفة لدى الفرد في مواقف سابقة، فتقرير مستوى طموحه يكون من نتاج المعادلة العقلية وعلى النّحو التالي: (البركات وياسين، 2010: 110)

1. تكافؤ الهدف الذي يتوقّف على قوّة الموجه نحو الأهداف الناجحة أو الفاشلة.
2. احتمالية الفرد في النّجاح: تقديره لفرصة النجاح في أداء تلك المهمة بنجاح.
3. احتمالية الفرد في الفشل: تقديره لفرصة الفشل في أداء تلك المهمة.

الفصل الثالث _____ مستوى الطّموح

واحتمالية الفرد في النجاح والفشل يمكن أن تكون متشابهة في المسافة النفسية من الهدف، لأنّ النجاح والفشل يتقرّر تبعا لبحث المرء عن الرّضا أو تحمّله للألم.(البركات وياسين، 2010: 110)

ويرى "كورت ليفين" أنّ هناك مجموعة من القوى تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطّموح ومن هذه القوى حسب ما ذكر ما يلي: عامل النضج - القدرة العقلية - النجاح والفشل - الثواب والعقاب - نظرة الفرد إلى المستقبل. (أبو عاصي، 2013: 186)

9-4- نظرية " روجرز " (Rogers):

يؤكد (Rogers) على أنّ طبيعة البشر إيجابية في جوهرها، ومحتّم على الإنسان أن ينمو ويتقدّم في اتجاه حركته السائرة نحو النّضج وتحقيق الذات، فالإنسان كائن فاعل ذو إرادة يحكم نفسه ويتدخّل في تحديد مصيره ويندفع نحو المستقبل لتحقيق أهداف إيجابية ، وإذا تهيّأت له الظروف المناسبة للدّافع الفطري لتنمية إمكانياته بشكل كامل ، فإنّه سيصبح قادرا على إثراء نفسه وإغناء خبراته من خلال تحقيق طموحه في إدراك ذاته بشكل أكمل، وأيضا إثراء المجتمع الذي يعيش فيه وفي هذا الصّدّد أشار (Rogers) إلى أنّ "الإنسان يتفاعل مع الواقع على أساس نزعتة في أن يكون محقّقا لذاته، بمعنى أنّ سلوكه يكون متّجه نحو إشباع حاجاته لهذا التّحقيق كما يدركه هو" ، كما وضّح أنّ الشخصية السليمة من الناحية النّفسية يكون صاحبها فردا مبدعا وخلاقا، وكفي أن يكون مبدعا حتّى لو في شيء صغير أو قرار جيّد، وهو يشعر ويتصرّف بتلقائية ومرونة كبيرة في التكيّف والبحث عن خبرات جديدة ، كما يشعر الفرد المحقّق لذاته بالحرية اتّجاه نفسه واتّجاه الآخرين وكذا البيئة التي يعيش فيها، ويكون مرتاحا وغير متوتّر ويتصرّف بصدق غير مجبر من قبل نفسه أو من قبل الآخرين، والشخص المحقّق لذاته يكون متكاملا في وظائفه النّفسية إذ يعي كلّ خبراته ولا يعمل على استبعاد أو تشويه أية خبرة منها، وفي هذه الحالة فإنّه لا يشعر بالتهديد ولا يكون بحاجة إلى استعمال الحيل الدّفاعية في حماية ذاته، لأنّه لا يوجد هناك ما يهدّد مفهومه لذاته. (علوان،

2013: 391)

9-5- نظرية " مكدوجل " (Macdougall):

يشير (Macdougall) من خلال نظريته لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقفٍ التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع، وذلك للوصول إلى تحقيق الذات، بحيث أنّ هدف الفرد يكون متوقعاً من خلال علية غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته، ولذا يتفق (Macdougall) مع (Adler) في أنّ أهداف الفرد وتطلّعاته هي التي توجّه سلوكه الرّاهن، لذلك يصرّ (Macdougall) على حقيقة القصد السيكلوجية من خلال النشاط العقلي المرتبط بموقفٍ التنبؤ بالنتائج المتوقعة والسعي نحو الهدف والارتياح عند بلوغه كعية غائبة، وهو نوع من العلية يكون فيها السعي نحو الهدف متوقع ذي أثر حقيقي على مجرى الأحداث.

ويوضّح (Macdougall) أنّه يمكن تصنيف القصد إلى: (النوبي، 2010: 69، 70)

✓ **قصد إيجابي:** ويتمثّل في تحديد الفرد لهدف مرتفع نسبياً وواقعي وفقاً لقدراته وإمكاناته الحقيقية،

بحيث يمكنه ذلك من الوصول إلى هدفه وتحقيقه بإيجابية.

✓ **قصد سلبي:** ويطلق عليه تحديد هدف هادر، أي يستنفذ قدرات وطاقات الفرد لعدم واقعيته فهو يتّسم

بدرجة من الصّعوبة مستحيلة التحقيق، لذلك يوصف بالقصد الخيالي وغير الملائم للقدرات الحقيقية

للفرد.

تعقيب على النظريات:

من خلال ما تمّ عرضه يتّضح أنّ كلّ النظريات أعطت تفسيراً لمستوى الطّموح، إلّا أنّ الاختلاف بينها يظهر من ناحية الجانب الذي ركّزت عليه كلّ نظرية في تفسيرها لمستوى الطّموح، فقد ركّزت نظرية (Adler) على أهمية الدوافع الاجتماعية ودورها في تحديد سلوك الفرد والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، في حين ركّزت نظرية (Escalona) على القيمة الذاتية للهدف وأكدت على أهمية الميل لدى الفرد لتحقيق النّجاح، أمّا نظرية (Levin) فقد ركّزت على مستوى الطّموح من خلال المهمّة التي يقوم بها الفرد ضمن المجال الذي يتحرّك فيه، أما نظرية (Rogers) فترى أنّ مستوى الطّموح لدى الفرد يتحدّد في سعيه نحو تحقيق الذات الكاملة، وركّزت نظرية (Macdougall) على أهمية القصد في السلوك الإنساني عند السّعي لتحقيق أهداف معيّنة، فالبرغم من الاختلاف الموجود بين هذه النظريات في تفسيرها لمستوى الطّموح، إلّا أنّ كلّ نظرية أعطت تفسيراً شاملاً لمستوى الطّموح في الجانب الذي ركّزت عليه.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يمكن استنتاج أنّ مستوى الطموح من العوامل الأساسية التي تمكّن الإنسان من تحقيق آماله وأهدافه التي يسعى إليها، وهذا ما اتضح من خلال تعاريف الباحثين لهذا المتغير، وقد يرتفع مستوى الطموح لدى الفرد أو ينخفض تبعا لمجموعة من العوامل الذاتية أو الخارجية المؤثرة فيه، لكن نجاح الفرد في أي مجال من مجالات حياته المختلفة يشترط توفر مستوى معين من الطموح لديه، لذلك على الفرد أن يعمل جاهدا لتحقيق أهدافه بالرغم ما يواجهه من عقبات، ومن خلال ما تمّ عرضه أيضا توضّح أنّ مستوى الطموح أحد أهم المتغيرات المدروسة بشكل كبير من طرف العديد من الباحثين في مجال علم النفس، من خلال علاقته بجملة من المتغيرات الأخرى، بالإضافة إلى هذا اتضح كذلك أنّ قياس مستوى الطموح شهد نوعين من الأساليب التي اهتمت بقياسه منها أسلوب التجارب المعملية وأسلوب الاستبيان (السيكومتري) وعرف هذا الأخير اعتمادا كبيرا من قبل المهتمين بدراسة مستوى الطموح.

الفصل الرابع

دافعية الإنجاز الدراسي

تمهيد

أولاً: الدافعية

- 1- تعريف الدافعية.
- 2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.
- 3- تصنيف الدوافع.
- 4- وظائف الدافعية.
- 5- الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية.

ثانياً: دافعية الإنجاز الدراسي

- 1- تعريف دافعية الإنجاز الدراسي.
- 2- أساليب قياس دافعية الإنجاز.
- 3- خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.
- 4- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي.
- 5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع الدافعية في مجال العلوم النفسية والتربوية، من المواضيع التي ركّز عليها علماء هذا المجال جهودهم وتفكيرهم، وما يعكس ذلك تعدّد البحوث والدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع، والتي انبثقت من خلالها العديد من الاتجاهات النظرية التي فسّرت الدافعية في عدّة جوانب اختلفت باختلاف الاتجاه، ويعود هذا الاهتمام بالدافعية لما لها من أهمية نظرية و تطبيقية في مختلف الميادين المتعلقة بالسلوك الإنساني، باعتبار أنّ دراسة دوافع السلوك الإنساني تمكّن الفرد من فهم نفسه والآخرين، كما تساعد كذلك على التنبؤ بسلوك الأفراد مستقبلا، كما تعتبر الدافعية للإنجاز جانبا أساسيا في نظام الدوافع الإنسانية، ينشأ من وجود حاجة كالسعي للتفوق والنجاح، فهي متغيّر يؤثر في سلوك الفرد ويلعب دورا في رفع مستوى أدائه في العديد من الميادين لاسيما الميدان التربوي، حيث وجد أنّ ما اصطلح عليه بدافعية الإنجاز الدراسي يلعب دورا هاما في أداء المتعلّمين من ناحية تحصيلهم الدراسي، ونظرا لأهميته اتجهت اهتمامات الباحثين لدراسة هذا المتغيّر ومعرفة دوره وأهميته في الجانب الدراسي للمتعلّمين، وسيتم في هذا الفصل التطرق إليه وشرحه انطلاقا من الدافعية بشكل عام، وصولا إلى دافعية الإنجاز الدراسي من خلال جملة من العناصر التوضيحية.

أولاً: الدافعية

1- تعريف الدافعية:

إنَّ كلمة "دافعية" (Motivation) لها جذورها في الكلمة اللاتينية (Movere)، والتي تعني في مجال علم النفس يدفع أو يحرك (To Move)، وتشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك، ومن خلال نماذج الدافعية يمكن فهم وتفسير السلوك الموجه نحو الهدف بشكل عام، وإلقاء الضوء على الفروق الفردية في اختيار الأنشطة، وفي مقدار الجهد المبذول للقيام بهذه الأنشطة ومدى مثابرة الفرد أو استمراريته على العمل فيها رغم ما يواجهه من عقبات، ومن خلال الفحص الدقيق لمفهوم الدافعية يلاحظ أنَّ هناك العديد من التعريفات التي قدّمها الباحثون لهذا المفهوم، والتي اختلفت عن بعضها البعض وتعكس في نفس الوقت توجّهات نظرية مختلفة. (خليفة، 2000: 68)

وفي ما يلي عرض لبعض التعاريف التي قدّمها الباحثون لمفهوم الدافعية حسب ما بيّنه الجدول أدناه:

جدول رقم (03): تعاريف الباحثين المختلفة للدافعية.

الباحث	السنة	تعريف الدافعية
"فرانكين" (Franken)	1944	"إثارة سلوك ما وتوجيهه والاستمرار به". (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006: 15)
"هـب" (Hebb)	1949	"الدافعية عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدّد". (غباري، 2008: 16)
(Cambel et al)	1970	"الدافعية الفردية ترتبط باتجاه السلوك أو ما يختاره الفرد للقيام به وقوة الاستجابة واستمرار السلوك" (Fenouillet, 2016: 10)
"محمد خليفة" بركات	1974	"الدافع قوّة نفسية فسيولوجية تتبع من النفس، وتحركها مثيرات داخلية وخارجية فتؤدّي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معيّن والاستمرار

فيه حتى تتحقق هذه الرغبة، ويتم إشباع هذا الدافع مما يخفف من حدة التوتر النفسي". (الفرماوي، 2004: 12)		
"استعداد الكائن الحي، لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين". (غباري، 2008: 16)	1976	"أتكنسون" (Atkinson)
"الدافعية عبارة عن بناء تكاملي يمثل الاتجاه الذي يتخذه الفرد، ومجموع التوقعات التي يمكن أن يصل إليها". (Fenouillet, 2016: 10)	1992	(Ford)
"يمثل مفهوم الدافعية بنية افتراضية تستخدم لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تثير السلوك وتوجهه وتعمل على استمراره" (Fenouillet, 2016: 10)	1993	(Vallerand et Thill)
"الدافعية حافز داخلي توجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل على مساعدة الأفراد على التغلب على حالة الكسل والقصور، وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك، ولكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه". (غباري، 2008: 17)	1997	"كوني" (Connie)
"نزعة الفرد أو اهتمامه بموضوع معين، وتعتبر انعكاسا لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته ومشاركته المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتتنضح في ثقة الفرد واستقلاليته وحب الاستطلاع لديه". (على وحموك، 2014: 40)	1998	"براون وآخرون" (Brown et al)
"الدافعية هي القوة التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف وتصونه وتحافظ عليه". (أبو غزال، 2015: 197)	2001	"بارسون" (Parson)
"هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل"	2003	"توق وآخرون"

إعادة التوازن الذي اختل، وبهذا فإن الدافع يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وقد يكون هذا الأخير لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية". (توق وقطامي وعدس، 2003: 201)		
" هي الرغبة الناجمة عن الانفعال أو نتيجة التحفيز الخارجي لتحقيق هدف ما، أو الاستدلال العقلي للبواعث الخارجية المنبهة". (على وحموك، 2014: 41)	2006	"وانج" (Wang)
"الدافعية هي التي تدفع الفرد للتصرف والتفكير والشعور على صورة دون غيرها، فالسلوك المدفوع مستثار وموجه و مستدام ، أي بمعنى آخر الدافعية تحرك سلوكنا وتوجه نشاطاتنا، إنها المحرك الذي يحرك المركبة ويمدّها بالطاقة وهي المقود الذي يوجهها، إذ أنّ الطاقة والتوجه يمثلان محور مفهوم الدافعية". (أبو غزال، 2015: 197)	2006	"الزق"
"الدافعية تمثل رغبة الشخص في القيام بعمل ما، وبذل الجهد سعياً لتحقيق هدف أو نتيجة ما". (Gary, 2007: 670)	2007	"الجمعية الأمريكية لعلماء النفس"
"الدافعية خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة، تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي". (خليفة، 2000: 69)	/	"ماسلو" (Maslow)
"هي العمليات التي تحكم اختيار الأفراد أو الكائنات الحية بين البدائل المختلفة للنشاطات الاختيارية". (بالرابح، 2011: 58)	/	"فيكتور فروم" (Vroom)
"وسيلة للتعبير عن القدرة الممكنة، إذ يستحيل دفع شخص للقيام بعمل يتجاوز قدراته، ويتم التحكم في الدوافع من خلال السيطرة على السلوك". (بالرابح، 2011: 58)	/	"ماير" (Maier)

تعقيب:

من خلال التعريفات السابقة للدافعية في الجدول أعلاه، يمكن إيجاز مفهوم الدافعية في النقاط

الآتية:

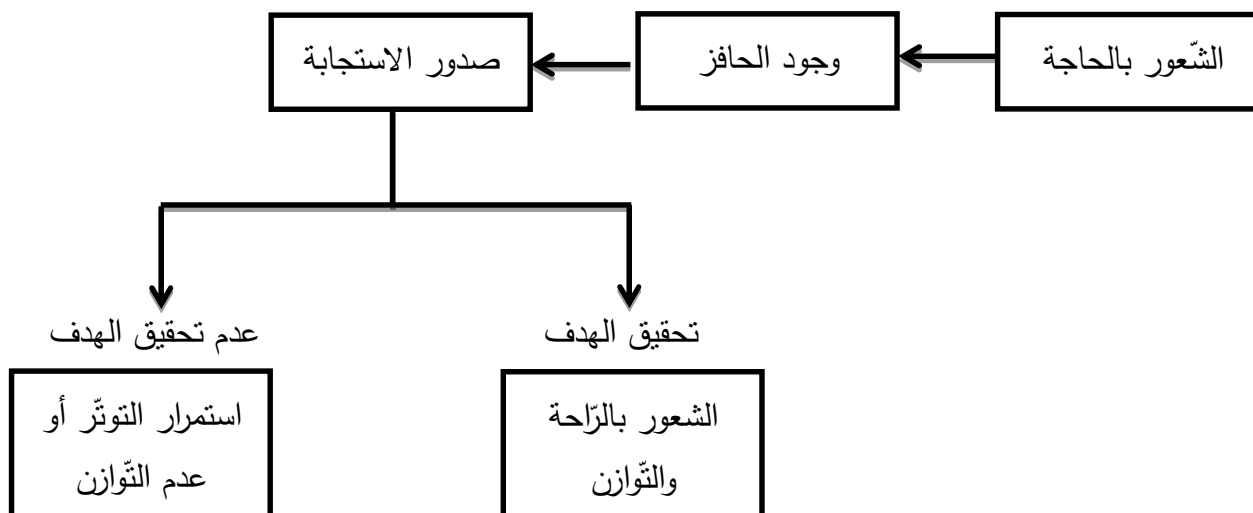
✓ الدافعية تنظم السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف.

✓ الدافعية هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي

اختلّ.

✓ مصطلح الدافعية يشمل على عدّة مفاهيم (الحاجة / الحافز / الهدف)، وعليه فدورة الدافعية تسير

حسب التسلسل التالي:



شكل رقم (02): تسلسل دورة الدافعية.

(العناني، 2014: 132)

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

ترتبط الدافعية بمجموعة من المفاهيم وفيما يلي عرض لبعض منها:

✓ **الحاجة (Need):** الحاجة هي نقص في شيء معين، يعبر عن رغبة طبيعية يعمل الكائن الحي على تحقيقها، مما يحقق له التوازن النفسي والانتظام في الحياة، وبالتالي يسهل توافقه ويعود سلوكه إلى حالته العادية بعد أن ظهر عليه الاضطراب والقلق والشعور بعدم الراحة، وأبسط مثال على ذلك: نقص الطعام في الجسم يؤدي إلى تغيرات كيميائية معينة في الدم تدل على حاجة الفرد للطعام، فبنشأ عن هذه الأخيرة حافز معين يوجهه للبحث عن الطعام لإشباع حاجته إليه، وبذلك يتخلص من حالة التوتر التي كان يعاني منها. (بوحمامة، 2009: 159)

فالحاجة إذن تعتبر نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. (خليفة، 2000: 78)

✓ **الحوافز (Drive):** تعني الحوافز في الغالب المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تشرع في النشاط، وتجعل الكائن الحي يقوم باستجابات خاصة اتجاه موضوع ما في البيئة الخارجية أو الابتعاد عنه (الزليتي، 2006: 139)، ويظهر الحافز في صورة شعور الفرد بالتوتر والضيق والألم ومن الأمثلة عن الحوافز: الحافز المرتبط بالجوع والعطش، وحافز الشعور بالبرودة أو الحرارة (بوحمامة، 2009: 159)، وهذه القوة الحافزة تكون في أساسها فسيولوجية لهذا ينظر إليها على أنها أكثر الدوافع فطرية، وما يميز الحافز هو ارتباطه بمثير معين يسمى بمثير الحافز. (الزليتي، 2006: 139)

✓ **الباعث (Incentive):** حسب تعريف "فيناك" (Vinacke) للباعث فإنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت والترقيات كأمتلة لهذه البواعث، وعليه يمكن اعتبار النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز، وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

حرمانه من شيء معين، ويترتب عن ذلك أن ينشأ الدافع الذي يحرك طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف). (خليفة، 2000: 79)

3- تصنيف الدوافع:

وضع علماء النفس تصنيفات عديدة ومختلفة للدوافع، وذلك وفقا للطريقة التي درسوا بها الدوافع ومن هذه التصنيفات مايلي:

3-1- الدوافع الأولية والدوافع الثانوية:

✓ الدوافع الأولية: وتعرف كذلك بالدوافع الفطرية، وهي تلك الدوافع التي يولد الفرد مزودا بها ولا يحتاج إلى تعلّمها أو اكتسابها من خلال البيئة التي يعيش في إطارها، وتكون هذه الدوافع الفطرية التي تصدر عن الإنسان دون تعلّم ترتبط ارتباطا وثيقا بتكوين الجسم (عبد الله، 2006: 99)، ويعتقد أحيانا أنّ الدوافع الأولية تكون أقل تأثيرا من الدوافع الثانوية في حياة الإنسان، لكن في الواقع يتوقف ذلك على درجة إشباع هذه الدوافع، ومثال ذلك أنّ دافع الجوع لا يظهر له أثر كبير في حياة الإنسان، كون أنّ إشباعه يتم باستمرار، لكن في حالة صعوبة إشباعه ستظهر أهميته وأثره في توجيه السلوك. (الفقي ومنصور و التويجري، 2014: 227)

✓ الدوافع الثانوية: هي جملة من الدوافع المكتسبة والتي تظهر في فترة مبكرة من حياة الإنسان، وتختلف عبر مراحل نمو الفرد ونوع الموقف (بالرابع، 2011: 144)، فالفرد يكتسب من خلال حياته في المجتمع ومن خلال عملية التطبيع الاجتماعي دوافع نفسية قويّة، حيث يتعلّم أنّ هناك أهدافا عليه أن يعمل من أجل الوصول إليها، فيتعلّم مثلا قيمة النجاح ويحاول الوصول إليه، ويتعلّم حبّ الآخرين والارتباط بهم والتنافس معهم ويجد نفسه مدفوعا لذلك، و يكتسب الفرد عددا كبيرا من الدوافع التي تظلّ تدفعه طوال حياته، والتي تصبح أكثر أهمية من دوافع الأكل والشرب والجنس، وهي الدوافع التي تدفع الأفراد إلى القيام بالأعمال العظيمة وبالتضحية في سبيل المبدأ. (عويضة، 1996: 230)

الفصل الرابع _____ دافعية الإنجاز الدراسي

إن الدوافع الاجتماعية المكتسبة عديدة ومن أمثلتها: دافع السيطرة، دافع حب الاستطلاع، دافع التملك، الدافع للمال، الدافع إلى السلطة، الدافع إلى الحصول على مكانة اجتماعية، الدافع إلى الشهرة... إلخ. (بوحمامة، 2009: 161)

3-2- دوافع شعورية ودوافع لا شعورية:

تقسّم الدوافع المحركة للسلوك الإنساني إلى دوافع شعورية وغير شعورية على النحو التالي: (بالرايح، 2011: 145-146)

✓ الدوافع الشعورية: وتتمثل في الرغبات الظاهرة، وهي الخبرات والمشاعر والميول التي يدركها الفرد ويحسّ بها ويعرف هدفها، كدافع الجوع أو الرغبة في تحقيق النجاح.

✓ الدوافع اللاشعورية: وهي الدوافع الباطنية ولا يعلم الإنسان شيئا عن طبيعتها ولا يدركها، وتشمل الغرائز الفطرية والذكريات المنسية، وتستقر في الجزء المظلم من التكوين النفسي للفرد، فالأحاسيس الدفينة لدى الفرد تدفعه إلى الإتيان بسلوك مماثل، فمثلا الإحساس بالنقص يجلب العدوان وإظهار القوة.

3-3- الدوافع الدّاخلية والدوافع الخارجية:

✓ الدوافع الدّاخلية: هي دوافع ذاتية فالشخص نفسه هو مصدرها، وفيها يقبل على السلوك مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته، وتعدّ شرطا أساسيا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (بني يونس، 2007: 37)، ويعرف هذا الدافع في مجال التعلم بأنه: "تلك القوة التي توجد في داخل النشاط التي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر بالرغبة في أداء العمل والانهماك في الموضوع، فيتوجّه نحوه دون وجود تعزيز خارجي، إذ أنّ الإثابة أو التعزيز متأصلة في العمل أو النشاط ذاته". (أبو جادو، 2006: 293)

الفصل الرابع _____ دافعية الإنجاز الدراسي

✓ الدوافع الخارجية: ويكون مصدر هذه الدوافع خارجيا كأطراف عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقبل فيها الشخص على السلوك لإرضاء أطراف عملية التنشئة الاجتماعية، وكسب حبهم وتقديرهم لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم (بني يونس، 2007: 33)، ومثال ذلك في المجال الدراسي أن يكون الطلبة مدفوعين خارجيا عندما يربطون بين أفعالهم مقابل تلقيهم مكافأة خارجية، وقد تتمثل هذه على سبيل المثال في: النقود، المديح من الأقران أو المعلمين أو الوالدين، أو الدرجات التقييمية. (علي و حموك، 2014: 58)

3-4- الدوافع الإيجابية والدوافع السلبية:

صنفت الدوافع إلى إيجابية وسلبية كالآتي: (منصور والشرقاوي وعز الدين وأبو عوف، 2003: 123)

✓ الدوافع الإيجابية: وتتمثل في جملة من الدوافع التي تؤدي بالأفراد إلى البحث عن الصداقة والمودة والألفة مع الآخرين.

✓ الدوافع السلبية: وتتمثل في الدوافع المتعلّمة كنواتج غير سارة لمواقف مؤلمة أو مخيفة أو ضاغطة أو صادمة، كدوافع القلق والعدوان... إلخ

3-5- دافع التحصيل:

يتمثل هذا الصنف من الدوافع في رغبة الفرد بالقيام بعمل جيد والنجاح فيه، وقد وصف "ماكليلاند" هذه الرغبة أنها تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، ومواجهة المشكلات وحلّها والعمل بشكل مستقل، وهذا النوع من الدوافع يرتبط بممارسات التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، والأفراد الذين يتوفّر لديهم دافع التحصيل بشكل مرتفع يعملون بجديّة أكثر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف مختلفة. (توق و قطامي وعدس، 2003: 218)

4- وظائف الدافعية:

للدافعية ثلاث وظائف أساسية كما وردت في أغلب الأبحاث والدراسات وهي:

✓ الوظيفة الأولى: تحريك السلوك وتنشيطه بعدما كان في حالة من الاستقرار أو الاتزان النسبي، فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.
(توق وقطامي وعدس، 2003: 201)

✓ الوظيفة الثانية: توجيه السلوك وجهة معينة دون غيرها، فالفرد ينتقي سلوكات معينة لكي يشبع الدافع الذي ينتابه، وفي هذا المعنى تسبّب له سلوك إقدام، كما تبعده عن ممارسة سلوكات خطيرة تهدّد بقاءه وشعوره بالأمن، وبهذا المعنى فإنّ الدافعية تؤدّي بالفرد إلى الإحجام أو تجنّب سلوكات معينة.

✓ الوظيفة الثالثة: تحافظ الدافعية على استدامة تنشيط سلوك الفرد طالما بقي مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدافعية تعمل على استمرارية ممارسة الفرد لسلوكات معينة، إلى اللحظة التي يتمّ فيها إشباع الحاجة. (أبو غزال، 2015: 198)

وتقوم الدافعية بالعديد من الوظائف الأخرى منها: (بني يونس، 2007: 25)

✓ الوظيفة التفسيرية: تعتبر هذه الوظيفة من الوظائف الأساسية للدافعية، فمن خلالها يتمّ تفسير السلوكات الصادرة عن الكائن الحيّ بمختلف أنواعها وتسمى هذه الوظيفة أيضا بـ "وظيفة العزو".

✓ وظيفة التشخيص والعلاج: وتستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، وتستخدم كذلك في علاجها، كما أنّها تساعد في تعديل سلوكات الأفراد من خلال التحكم في دوافعهم للوصول إلى السلوك المطلوب، وتساعد أيضا في تشخيص وتحديد السلوك المشكل والمرضي، وبالتالي السعي لإيجاد الحلّ الأمثل لهذا السلوك.

وينظر "روش" (Ruch) 1970 إلى الدوافع على أنّها مجموعة من المكونات الداخلية، والتي تنهض

بوظيفتين أساسيتين هما: (معمرية، 2012: 21-22)

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

✓ توجيه مسار سلوك الأفراد حيال أهداف معينة بذاتها، وبمعنى آخر الاستجابة لمنبهات معينة دون أخرى.

✓ تزيد هذه الدوافع من شدة الطاقة، حتى تتناسب مع النشاط أو السلوك المطلوب لتحقيق هذه الأهداف.

أما "أتكنسون" 1957 (Atkinson) فيعتقد أنه لا بدّ لأي نظرية في الدوافع أن تشير إلى وظيفتين هما:

(معمرية، 2012: 22)

✓ تفسير اختيار الفرد لسلوك معين من الأداء دون سلوك آخر.

✓ تفسير قوة وحجم سلوك الفرد والذي يتجه نحو هدف معين.

وفي مجال التعلّم فيذكر "الزويد وآخرون" 1993 أنّ للدافعية وظيفة من ثلاث أبعاد وهي: (أبو جادو، 2006: 294)

✓ تحرّر الطاقة الانفعالية في الفرد فتثير نشاطا معيناً لديه.

✓ تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، وتدفعه للتصرّف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

✓ تجعل الفرد يوجّه نشاطه وجهة معينة، حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه، أي حتى يحقق هدفه.

5- الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية:

تنوعت الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية، واختلفت هذه التفسيرات باختلاف المبادئ النظرية لكل اتجاه، وفيما يلي عرض لأهم هذه الاتجاهات:

5-1- الدافعية حسب الاتجاه السلوكي:

تطور الاتجاه السلوكي على يد العديد من الباحثين، منهم "واطسون" و "بافلوف" و "سكينر" و "كلارك هل" هذا الأخير الذي عمل جاهدا على تطوير النظرية السلوكية، معتمدا في ذلك على أعمال "بافلوف" في الاقتزان الشرطي، وقد تأثر الاتجاه السلوكي أساسا بنظرية "نيوتن"، فهي قريبة في تحليلها للسلوك بالفعل ورد الفعل من الشكل الميكانيكي، أي لكل فعل رد فعل مساو له في المقدار ومختلف عنه في الاتجاه، فالالاتجاه السلوكي ينطلق في تحليله للسلوك من المثيرات والاستجابات، من دون الاهتمام بالجانب الإدراكي في ذلك (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006: 61-62)، ومن هذا فإن السلوكيون ينظرون إلى السلوك على أنه ما يظهر على شكل أداء يمكن ملاحظته وقياسه، ويعززون حدوث السلوك واستمراره إلى مثيرات خارجية ومثال ذلك الوعد بالجوائز المادية، فالدافع إلى الإنجاز حسبهم مرتبط بالمثير الخارجي كالتعزيز والمكافأة. (معمرية، 2012: 110)

وعرّفت الدافعية وفقا للاتجاه السلوكي على أنها " حالة تسيطر على سلوك الفرد، وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المنشود" (قاسم، 2012: [http:// www.al3olom.com](http://www.al3olom.com))، وفيما يتعلق بالجانب التعليمي فقد ركزت النظريات السلوكية على رفع مستوى الدافعية، من خلال تطبيقاتها التربوية عبر صور التعزيز المختلفة ومبادئ التعليم المبرمج، وتأثير البيئة على دافعية المتعلمين، من خلال ارتباطات بالاستجابة المنشودة والتعزيزات المحفزة لمزيد من الدافعية لدى المتعلم (جبر، 2008: 219)، وبهذا يمكن القول أن نظريات الدافعية السلوكية تركز على آثار التعزيز في حالة بعض السلوكات الخاصة بالمشاهدة، وبتنظيم الآثار البعدية بشكل جيد، فإنه بإمكان

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

المعلمين أن يجعلوا المتعلمين ينخرطون في عدد من النشاطات أو السلوكيات التي تنتهي بالتعلم والتحصيل، فإنّ المتعلمين يصبحون مدفوعين تحت مؤثرات التعزيز. (عدس، 1999: 374-375)

5-2- الدافعية حسب الاتجاه المعرفي:

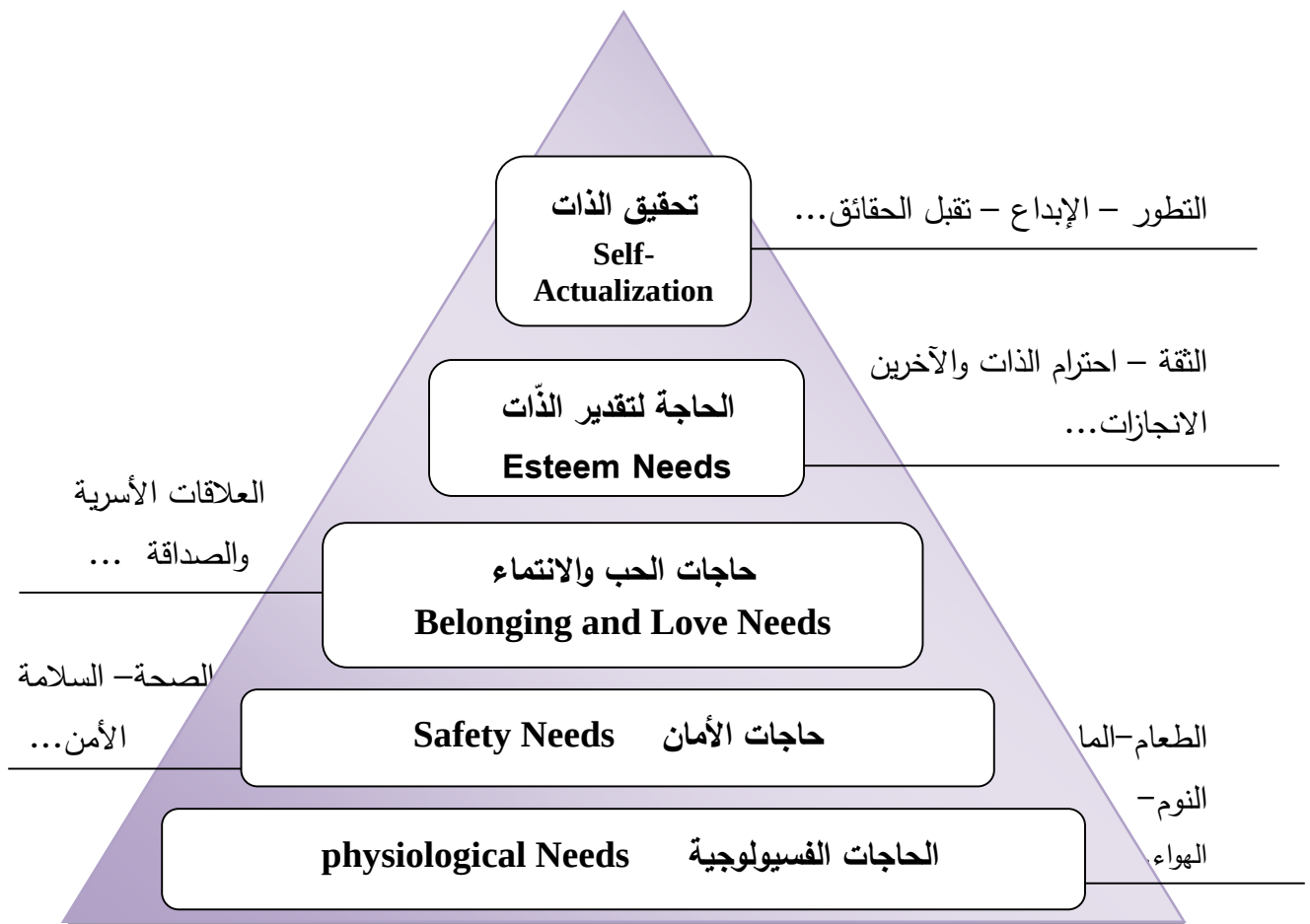
طوّر أصحاب الاتجاه المعرفي نظريتهم في الدافعية كردّة فعل للاتجاه السلوكي، إذ يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أنّ السلوك محدّد بواسطة التفكير والعمليات العقلية، عكس ما يراه السلوكيون أي عن طريق التعزيز، فالسلوك حسب المنظور المعرفي يبدأ وينتظم بواسطة الخطط والأهداف والتوقعات والتفسيرات، ويقوم هذا الاتجاه على افتراض مفاده، أنّ الأشخاص لا يستجيبون للمثيرات الخارجية والشروط البيئية تلقائياً، ولكن بناء على تفسيرات لهذه الأحداث (أبو جادو، 2006: 296)، وتعتبر الدافعية حسب المنظور المعرفي في الجانب التعليمي على أنّها "حالة داخلية تحرّك أفكار المتعلم ومعارفه وبناء المعرفة ووعيه وانتباهه، وتلحّ عليه لمواصلة الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي"، وبناء على هذا فهي تعتمد على المعالجات المعرفية من أجل تحقيق التوازن المعرفي، كما تقوم كذلك على الاختيارات والقرارات والخطط والاهتمامات، واعتبار ما يؤدي إلى النجاح والفشل، وفي هذا السياق فإن توقعات النجاح والفشل تلعب دوراً هاماً في التحليل المفاهيمي للدافعية، كما يفترض أصحاب هذا الاتجاه أنّ الأفراد بحاجة إلى استيعاب المعارف الجديدة وتحويلها إلى مخططات معرفية مناسبة، ممّا سيمنّهم من السيطرة على الخبرة الجديدة وتمثّلها، وهو الأمر الذي يشعّره بالتوازن المعرفي، ويمثّل هذا الأخير مفهوم الحاجة إلى الفهم والتي تشكّل أهم بواعث دافعية التعلم لدى المتعلم. (جبر، 2015: 129-130)

5-3- الدافعية حسب الاتجاه الإنساني:

يركّز الاتجاه الإنساني على الحرية الشخصية والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات، والسعي الذاتي للنمو والتطور، والتوجه نحو إشباع الحاجات والرغبات وتحقيق الذات (قاسم، 2012: www.al3olom.com)، ويعتبر هذا المفهوم أي "تحقيق الذات" من أهم المفاهيم الواردة في نظرية (Maslow)، والذي (<http://>)

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

يعتبر مؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس، وتركز نظريته على تأثير سلوك الإنسان وفقا لمفهوم الحاجات، أي أنّ وراء كلّ سلوك حاجات معيّنة (بني يونس، 2007: 110)، فتحقيق الذات يعني استخدام الإمكانيات حتّى أقصى درجة، فمثلا إذا ما تمّ إقناع المتعلّمين بأنّه بإمكانهم تحقيق قدراتهم معنى ذلك أنّهم يسعون باتجاه تحقيق الذات، والذي يعتبر مفهوم نمائي حيث يتحرك المتعلّمين نحو هذا الهدف إذا أشبعوا حاجاتهم الأساسية، فهو تحرّك نحو الصّحة الجسمية والنفسية، وقد ركّز (Maslow) على خمسة حاجات أساسية رتّبها ترتيبا هرميا (غباري، 2008: 73)، وسيوضح الشكل أدناه الترتيب الهرمي لهذه الحاجات:



شكل رقم (03): هرم الحاجات الإنسانية لـ "ماسلو" (Maslow).

لقد أكّد (Maslow) في نظريته أنّه إذا لم يتمّ تحقيق إشباع الحاجات الضرورية للأفراد، فإنّهم لن يشعروا بتحقيق ذواتهم، وإذا ما تمّ تطبيق هذا الاتجاه في المجال التعليمي والتربوي، فإنّ النجاح و الإنجاز يتحقّق

الفصل الرابع - دافعية الإنجاز الدراسي

لدى المتعلمين إذا ما أُتيحت لهم الفرص المناسبة لإشباع ميولهم ورغباتهم المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم، ويتحقق من ذلك (أي إشباع تلك الحاجات)، تمكنهم من تحقيق ذواتهم بالإنتاج والإبداع.

(الغامدي، 2009: 97-98)

5-4- الدافعية حسب اتجاه التحليل النفسي:

تعود نظرية التحليل النفسي إلى (Sigmund Freud)، الذي نادى بمفاهيم جديدة اختلفت عن مفاهيم الاتجاه السلوكي والمعرفي، ومن هذه المفاهيم (الكبت - اللاشعور - الغريزة) عند تفسير السلوك السوي وغير السوي، ويرى هذا الاتجاه أنّ سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان، ويؤكد على أهمية الطفولة المبكرة كونها هي التي تحكم سلوك الفرد في المستقبل (كوافحة، 2004: 146)، حاولت النظريات النفسية تبيان طبيعة ونمو الشخصية، وعليه أكدت على أهمية الدوافع وافترضت أنّ الشخصية تنمو من خلال الصراعات النفسية المؤلمة في الشخصية (علي وحموك، 2014: 60)، وي طرح هذا الاتجاه مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك، دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهذا ما سمّاه (Sigmund Freud) بالكبت أي (الفرد يخزن كل خبراته في اللاشعور)، وحسبهم يحدث تفاعل بين الرغبات اللاشعورية والتي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة، بحيث يقوم المجتمع المكوّن من الكبار بمنع الأطفال من التعبير عن السلوك الناجم عن غريزتي الجنس والعدوان، وعليه يكبت هذا السلوك ويظهر على شكل ممارسة بعض أنماط السلوك التخريبي الموجّه سواء نحو الذات أو نحو المجتمع، والتي يمكن تفسير العديد منها والتي تبدو غير سوية بدوافع لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد ووعيه (كوافحة، 2004: 146-147)، وبهذا فإنّ الدافعية من وجهة نظر التحليل النفسي تعتبر منظومة الإسقاطات اللاشعورية لدى الفرد، والتي تدفعه للقيام بنشاطات معينة (علي وحموك، 2014: 60)، وحسب هذا الاتجاه فإنه يوجد نمطين من الدوافع لدى الإنسان وهما: دافع الحياة ودافع الموت، والذي يرى أنصاره أنّ هذا النمطين من الدوافع في حالة صراع،

الفصل الرابع _____ دافعية الإنجاز الدراسي

وانطلقوا من ذلك في تفسير استمرارية السلوك وتحريكه، والتأكيد على أن سلوك الفرد محكوم بطبيعة تركيبه الوراثي وتفاعله في البيئة. (جبر 2008، 2: 223)

تعقيب على الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية:

من خلال ما تمّ عرضه حول الاتجاهات النظرية الأربعة المفسرة للدافعية الإنسانية، يلاحظ أنّه بالرغم من الاختلافات التفسيرية لهذه الاتجاهات، إلا أنّ كل اتجاه انطلق من تفسيره للدافعية وفقا لمبادئه النظرية، فقد فسرها الاتجاه السلوكي انطلاقا من مبدأ المثير والاستجابة، فالسلوك عندهم يظهر على شكل أداء واستمراره مرتبط بالمثيرات الخارجية كالتعزيز وغيرها، في حين فسرها الاتجاه المعرفي من خلال تركيزهم على العمليات العقلية والمعرفية المؤثرة في سلوك الفرد وتؤدي به إلى حالة التوازن المعرفي، أمّا الاتجاه الإنساني فقد فسّر الدافعية وفقا لتأثر سلوك الفرد بمفهوم الحاجات وإشباعها وصولا إلى تحقيق الذات، في حين ركّز اتجاه التحليل النفسي على الدافعية اللاشعورية لتفسير سلوك الأفراد.

ثانيا: دافعية الإنجاز الدراسي

1- تعريف دافعية الإنجاز الدراسي:

اهتم الباحثون بدراسة دافعية الإنجاز باعتبارها بعد هام من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان، ويعود استخدام مصطلح "الدافع للإنجاز" في علم النفس إلى "ألفرد آدلر" (Adler)، الذي رأى أنّ الحاجة للإنجاز دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة المتصلة بالنقص بالنسبة للراشدين، ويعود الفضل في الاستخدام الواضح لمفهوم الحاجة إلى الإنجاز إلى "موراي" (Murray)، بعد الدراسات المعمّقة التي تمكّن من خلالها من تقديم قائمة للدوافع الاجتماعية، تضمّنت عشرين حاجة أساسية للفرد في مقدماتها "الحاجة للإنجاز"، ومن هذا المنطلق جاءت جهود الباحثين الآخرين أمثال "ماكلياند - ماسلو - وايت..."، والذين قدّموا نظريات عديدة تفسّر الدافعية للإنجاز (راشد، 2005: 164)، وقد درست الدافعية للإنجاز في عدّة مجالات من بينها المجال التربوي، والذي ركّز على دافعية الإنجاز الدراسي للمتعلّمين، وسيتم في الجدول أدناه التطرق لدافعية الإنجاز الدراسي، من خلال عرض مجموعة من التعاريف التي صاغها مختلف الباحثين لهذا المفهوم.

جدول رقم (04): تعاريف الباحثين المختلفة لدافعية الإنجاز الدراسي.

الباحث	السنة	تعريف دافعية الإنجاز الدراسي
"طلعت وقشقوش"	1979	"الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجّه السلوك وتعتبر من المكوّنات الهامة للنجاح المدرسي". (بشير، 2004: 9)
"جوتفريد" (Gottfried)	1985	"هي الاستمتاع بالتعلّم الذي يتميّز بالتوجه نحو التّبوغ، وحب الاستطلاع والمثابرة، والتولّد الداخلي للمهمة وتعلم التحدي في المهام الصّعبة جدّا". (أبو غزال، 2015: 218)

1993	"قطامي"	"دافعية الإنجاز الأكاديمي تلعب دورا حيويا، في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية، وتوجيه سلوكاته التعليمية وتعزيزه واستمراره، وتجعله أكثر نشاطا وحيويا وتفاعلا في المواقف الصفية". (أبو غزال، 2015: 218)
1994	"الذيب"	"دافعية الإنجاز الدراسي تشير إلى الرغبة في النجاح والفوز وإتمام الأعمال الذي يشعر الفرد بالرضا عن الذات، وتزيد من ثقته بنفسه، ويشير هذا التعريف إلى مفهوم الفرد عن ذاته في المجال الدراسي ولا سيما مجال التحصيل الدراسي" (علي، 2017: 34)
1996	"الحامد"	"دافعية الإنجاز الدراسي هي الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة، وهي القوة التي تثير وتوجه سلوك الطالب نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي". (الريموني، 2008: 22)
2002	"أبو جادو"	"حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجّه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم" (جبر، 2015: 126)
2008	"الزليتنّي"	"هي استعداد أو ميل أو نزعة الفرد (الطالب الجامعي)، لأداء المهام الدراسية وإتمام متطلبات الدراسة الجامعية بإتقان وبتفوق وإصرار وتميّز". (الزليتنّي، 2008: 34)
2008	"نرمين محمود"	"رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معيّن ألا وهو السعي إلى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كلّ الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز في جميع المواقف وتكمن وراءها حاجة التلميذ إلى

النجاح" (علي، 2017: 36)		
" هي أحد أنواع الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسي، وقد ورد لها عدة تعريف من بينها: (الحامد، دس: 134-135)	/	"الحامد"
- مجموعة القوى التي تنثير وتوجّه السلوك نحو هدف دراسي. - الرغبة الملحة لأداء العمل المدرسي بصورة جيّدة. - النزوع لبذل الجهد وتحقيق النجاح الدراسي.		

تعقيب على التعاريف:

من خلال التعريفات الواردة في الجدول أعلاه ، يمكن إيجاز مفهوم دافعية الإنجاز الدراسي في

النقاط الآتية:

✓ حالة داخلية تنثير سلوك المتعلّم في المجال الدراسي للقيام بنشاط موجّه والاستمرار فيه لتحقيق

الأهداف الدراسية.

✓ دافعية الإنجاز الدراسي تنثير إلى رغبة المتعلّم وسعيه إلى تحقيق النّجاح والتفوق الدراسي.

✓ مجموعة القوى التي تنثير سلوك المتعلّم لإنجاز الأعمال المدرسية بإتقان.

2- أساليب قياس دافعية الإنجاز:

منذ ظهور أبحاث دافعية الإنجاز، حاول الباحثون بناء مقاييس علمية يعتمد عليها في إجراء مختلف الدراسات و الأبحاث المنهجية التي تحتاج إلى الدقة في القياس (الحامد، دس: 138)، وقد توصلت حركة البحث في مجال دافعية الإنجاز إلى أنّ المقاييس التي تستخدم لقياسها تنقسم إلى نوعين وهي:

1-2- المقاييس الإسقاطية:

كانت أول محاولة لقياس دافعية الإنجاز من طرف عالم النفس "هنري موراي"، والذي افترض أن دافع الإنجاز يمثل الحاجات الاجتماعية التي قد تنعكس في تفكير الأفراد، وقد اعتقد أنّ الأشخاص وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم ومخاوفهم وآمالهم وصراعاتهم، على صفات الشخصيات المعروضة عليهم من خلال اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، وبهذا اعتبر اختبار "موراي" طريقة إسقاطية لقياس الدوافع الاجتماعية، وانطلاقاً مما توصل إليه هذا الأخير فقد قام علماء النفس وهم: "دافيد ماكلياند-جون أتكينسون - رسل كلارك - إدجار لويل" بتعديل اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) لقياس دافع الإنجاز، محاولين في ذلك أن يثيروا الحاجة إلى التفوق أو الامتياز لدى المفحوصين. (دافيدوف، 2000: 63)

ويعدّ اختبار تفهم الموضوع (Thematic Apperception Test (T.A.T)، من أشهر التقنيات المستخدمة لقياس دافعية الإنجاز، ويتكوّن هذا الاختبار من مجموعة من الصور الغامضة التي يتمّ عرضها على المفحوصين، ويطلب منهم كتابة قصّة عن كل صورة تصف (ما الذي حدث؟ وما الذي أدى إلى هذا الموقف؟ وما الذي يفكر به أبطال القصّة أو ينوون القيام به؟ وما الذي سيحدث لاحقاً؟)، وبعد ذلك يتم التعرف على مستوى دافعية الإنجاز باستخدام نظام تصحيح معياري، ومثال ذلك: أنّ الشخص الذي كتب قصّة تتضمّن (بطل القصّة يكافح من أجل التفوّق على خصمه - يدرس لكي يكون أدائه جيداً على مهمّة ما - يعمل بجدّ لكي يحصل على ترقية)، يظهر درجة عالية غير عادية من

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

الاهتمام بالإنجاز، والذي يعدّ مؤشراً قوياً نسبياً على الحاجة للإنجاز (أبو غزال، 2015: 217-218)، ويرتبط هذا الاختبار أساساً بالتخيّل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع من المحتوى، في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز، وبالرغم من أنّ "ماكلياند" وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهّم الموضوع، إلّا أنّ أغلب الدّراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدّافع للإنجاز كشفت عن انخفاض ثباته، وقد قام "فايستين" بحصر الدّراسات التي أجريت على الدّافع للإنجاز في عام 1968 والمقاييس التي استخدمت فيها، وأوضح أنّها تفنّقر إلى الصدق والثبات خاصة الاختبارات الإسقاطية. (خليفة، 2000: 99)

وبعدما بدأ النّقد يوجّه لطرق القياس الإسقاطية حاول الباحثون إدخال بعض التعديلات، فقد قامت "فرنش" بوضع مقياس الاستبصار French Test Insight، وذلك في ضوء الأساس النظري الذي وضعه "ماكلياند" لتقدير صور وتخيّلات الإنجاز، كما قام "أرنسون" بوضع اختبار التّعبير عن طريق الرّسم (A.G.E.T) Aronson Graphic Expression Test بقياس الدّافع للإنجاز عند الأطفال، ويرى أنّ الطرق الإسقاطية المستخدمة في قياس دافعية الإنجاز تعترضها مجموعة من الصّعوبات من بينها: (راشد، 2005: 177-178)

- ✓ من الصّعوبة تفسير دوافع الإنجاز باستخدام قصّة واحدة.
- ✓ من الممكن أن تعكس القصّة خيالا يتضمن كل الخبرات الشخصية السابقة أو الرغبات أو المخاوف، ولكنها قد لا تعكس في نفس الوقت الحالة الدّافعية للفرد.
- ✓ قد تتأثر النتائج المتوصّل إليها باستخدام اختبار (T.A.T)، بالتحيز الدّاخلي سواء للفاحص أو المفحوص (قد تتأثر النتائج بالذاتية).
- ✓ إنّ استخدام اختبار (T.A.T) في قياس دافعية الإنجاز يحتاج إلى الخبرة والتدريب سواء عند التطبيق أو التصحيح.
- ✓ يحتاج إلى فترة زمنية طويلة في التطبيق ولا يصلح للتطبيق الجماعي.

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

✓ صعوبة تقنين اختبار (T.A.T) لقياس دافعية الإنجاز في الثقافة العربية.

ونظرا لذلك فقد ابتعد الباحثون عن الطرق الاسقاطية، وبدء التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز. (خليفة، 2000: 100)

2-2- المقاييس الموضوعية:

يوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال مثل: مقياس "روبنسون" 1968 (Robinson) ومقياس "وينر" 1970 (Weiner)، وكانت بعض هذه المقاييس مصممة لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: اختبار الدافعية للإنجاز والذي قام بإعداده "هرمانز" 1970 (Hermans)، ومقاييس الميل للإنجاز والتي أعدها "مهريان" 1969 (Meharbian)، ومقياس "سميث" 1973 (Smith)، وكذلك مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده "لن" 1969 (Lynn) وطوره "راي" (Ray) في السبعينات، ومقياس "مايرز" 1965 (Mayers) والذي يهدف مباشرة إلى تحديد ما إذا كان الفرد يحاول بجهد شاق أن ينجح في المدرسة، ويتكون المقياس من موضوعات يتطلب الإجابة عنها بـ "نعم" أو "لا" أو "لا أستطيع الإجابة" (راشد، 2005: 179)، وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية واستخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية. (خليفة، 2000: 100)

ومن المقاييس العربية في المجال فقد قام "ابراهيم قشقوش" عام 1979، بتصميم أداة لقياس دافع الإنجاز مستندا في ذلك إلى مفهوم "ماكلياند" عن دافع الإنجاز، وقد اشتق عبارات المقياس الذي أعده من المحاولات السابقة التي أجريت في هذا المجال "موراي-ماكلياند-سميث" وغيرهم، وبعد عرض الأداة على المحكمين تم الاتفاق على صلاحية (32) عبارة للاستخدام في قياس دافع الإنجاز، وتحقق الباحث من ثبات وصدق الأداة من خلال تطبيقها على عينة من الطلبة الجامعيين، وفيما يتعلق بقياس دافعية الإنجاز الدراسي (متغير البحث الحالي) فقد قام "محمد عبد القادر" عام 1977 بتطوير مقياس عربي لقياس دافع الإنجاز الدراسي، واشتمل المقياس على (36) فقرة، وقد دلت نتائج معاملات الصدق والثبات

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

لهذا المقياس على تمتّعه بمستوى عال من الصدق والثبات، كما قام "ابراهيم عبد الحسن الكناني" عام 1979 ببناء مقياس دافع الإنجاز الدراسي، وقد قام كذلك كل من "باسم نزهت السامرائي" و " شوكت ذياب الهيازعي" ببناء مقياس مقنن لدافعية الإنجاز الدراسي، وقد اعتمد الباحثان في بناء هذا المقياس على الفقرات التي تمت صياغتها في بحث "الكناني"، ولحساب صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من الطلبة الجامعيين، وتبيّن بعد ذلك أن للمقياس معاملات صدق وثبات عالية جدًا. (الزليتي، 2008: 176-177)

وفيما يتعلق بالبيئة الجزائرية فقد قام "معمرية بشير" في كتابه سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، بتقنين أربعة استبيانات لقياس الدافع إلى الإنجاز، وتمثّلت هذه الاستبيانات في كلّ من: استبيان الدافع إلى الإنجاز من إعداد "هيوبرتهرمانز" (H. Hermans) 1970، واستفتاء الدافع إلى الإنجاز من إعداد "عبد اللطيف محمد خليفة" عام 2006، واستبيان الدافع إلى الإنجاز من إعداد "محمود عبد القادر محمد" عام 1977، وكذا استبيان الدافع إلى الإنجاز من إعداد "نظام السبع النابلسي" عام 1993. (معمرية، 2012: 304)

3- خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز:

إنّ الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يتميّزون بسلوكيات وقناعات تختلف عن غيرهم من الأفراد العاديين، ويذهب "ماكلياند" في قوله بأنّ السمّات المميزة للأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز تجعل إمكانية وجودها قليلة بين النّاس، وحدّد هذه السمّات على النحو التالي: (الزليتي، 2008: 177-178)

- ✓ يميل الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز إلى المخاطرة والمغامرة واختيار الطرق الشاقة والصعبة.
- ✓ يحاول هؤلاء الأفراد دائماً أن يعملوا بجدية وبجهد كبيرين من أجل تحسين أداء عملهم وتطويره.
- ✓ يتميّز الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز بكونهم أكثر واقعية وتناسقا في عملهم، ويتمتعون بتفكير عميق وجيد وحسن التصرف تجاه أنفسهم والآخرين.

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

✓ يربط هؤلاء الأشخاص تعريفهم بأنفسهم بالعمل الذي يقومون به، وبالتالي يصبح هذا الأخير جزءا منهم ومن شخصيتهم، ويصعب الفصل بين الواحد منهم وعمله.

ويذكر "كاجان" 1972 (Kagan) أنّ الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع، يميلون إلى أن يكونوا واقعيين في مواقف المغامرة، فهم يتجنبون -عادة- الدّخول في مواقف يكونون متأكّدين من النّجاح فيها، ولكنهم سوف يحصلون على عائد صغير جدّا، كما يتجنّبون أيضا المواقف التي يكونون متأكّدين إلى حد كبير من فشلهم فيها، على الرّغم من أنّهم في حالة النّجاح سوف يحصلون على عائد كبير جدّا، كما أنّ الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يفضلون الوظائف التي تهئّ لهم فرصا معقولة من النّجاح، وعائدا ماديا معقولا كذلك. (عبد الفتّاح، 2003: 6)

وأورد كلّ من "جونسون و ماكلياند" عام 1984 مجموعة من الخصائص لمرتفعي الدّافع إلى الإنجاز وهي: (معمرية، 2012: 68)

✓ النّقة بقدرة الذات على تحقيق الهدف وإجادة العمل باستمرار.

✓ الشّعور بالمسؤولية تجاه العمل.

✓ حب الإنجاز وكراهية الإهدار.

✓ وضع أهداف ممكنة التحقيق والتخطيط بعناية.

✓ تبرير العوائق والصعوبات عقليا ومعرفة كيفية الحصول على المساعدة واستغلالها.

✓ فحص وتقييم التقدّم في العمل.

✓ استعمال المهارات واحترام الوقت.

ويذكر "الغامدي" أنّ الشّخص صاحب الدّافعية نحو تحقيق النّجاح يتميز بالصفات التالية: (الغامدي،

2009: 104-105)

✓ يعتقد الشّخص صاحب الدّافع للإنجاز أنّ النّجاح في العمل ليس مجرّد حظّ أو صدفة وإنّما هو ثمرة

جهد وعمل ونشاط.

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

✓ ارتفاع الطّموح لديه مرتبط بمدى إنجاز عمل ما، أو تحقيق هدف معيّن.

✓ يتميز عموما بعدم الاستسلام، كما يسعده أن ينجز أعمالا أكثر من غيره.

كما يتّسم الشخص ذو الانجاز المرتفع بمجموعة من الصّفات التي تجعله يحتلّ مكانة عالية، وقيمة راقية في مجالات الإنتاج والإبداع وهي: (الثقة بالنفس وتعني الثقة في قدرته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها - الطموح - الجدّية - حب المنافسة - التحمّل - الاستقلالية - الحرص على تحسين

الظروف الاقتصادية والاجتماعية). (عبد الله، 2006: 116-117)

4- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي:

ساعدت الدّراسات التي أجراها مختلف الباحثين في مجال علم النفس، في تحديد بعض المآثرات الهامة على دافعية الإنجاز بشكل عام، ودافعية الإنجاز الدراسي بشكل خاص ومن بين هذه المؤثرات مايلي:

✓ **الهدف:** فالهدف يستثير الجوانب المعرفية والانفعالات، فقد يحلّل الطلبة بصورة شعورية أو لاشعورية قيمة تحقيق الهدف، وتحديد النتائج من تحقيق هذا الهدف، فقد يؤدّي مثلا الحصول على تقدير مرتفع في امتحان ما إلى تحقيق واحد من الأهداف التالية: احترام الذات، أو محبة الأصدقاء، أو مكافأة مالية من الوالدين. (الريموني، 2008: 46)

✓ **توقعات الفشل:** عندما يتوقّع الأفراد الفشل أو يخشون النّجاح، فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النّجاح، وتبعاً لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث، فمثلا يبدأ العديد من الأطفال التعلم بالمدرسة وهم غير مهئين لعملية التعلم (دافيدوف، 2000: 69)، وهذا يؤثر في فاعلية العمل لديهم، ونتيجة لذلك فقد يتعلمون القليل ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم الإحباط المرتبط بالمدرسة، وفي النهاية يكف بعض الطلبة عن الاشتراك الفعلي في المدرسة، ويتوقفون عن مجرد المحاولة، ربما لشعورهم باليأس ممّا يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل، وفي هذا السياق فإن

الفصل الرابع _____ دافعية الإنجاز الدراسي

البحث الذي قام به عالم النفس " ريتشارد شارمز " يؤيد فكرة أنّ توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن

وراء الإنجازات المنخفضة المستوى لكثير من الطلبة الصغار. (الريموني، 2008: 46)

✓ الأسرة وأساليب تنشئة الطفل: إنّ للأسرة تأثير في تنمية الإنجاز الدراسي، وذلك من خلال مكافأة

الأطفال على محاولة القيام بالواجبات المدرسية بأنفسهم، والمثابرة في الأداء حتى يتم تحقيق النجاح،

أما أسر الأطفال ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المنخفضة، فإنهم يمارسون مع الأطفال سلوكيات تحثهم

على طاعة السلطة، وبالتالي يقل احتمال تشجيعهم وتأييدهم لإنجازات أبنائهم (الريموني، 2008:

46)، ويتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز، على أنّ الأساليب التي يتبعها الوالدان في

تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها لديه، وبذلك تعدّ

دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية، ومن أثر أساليب التنشئة الأسرية على دافعية

الإنجاز لدى الأبناء يوضّح "ماكلياند" (1953) المضمون الذي توصّل إليه بقوله: " إنّ البيانات التي

حصلنا عليها تؤيد بقوة الغرض الذي مؤداه أنّ الدافعية للإنجاز، تنمو في الثقافات والأسر، حيث يكون

هناك تركيز على ارتقاء الاستقلال عند الطفل، وعلى النقيض من ذلك ترتبط دافعية الإنجاز

المنخفضة بالأساليب التي تعود الطفل الاعتماد على والديه". (الزليتنى، 2008: 184)

✓ المدرسة والمعلم: تعتبر المدرسة المكان الذي يجمع بين العديد من الطلاب والذي له الأسس والقوانين

الخاصة، والتي يفترض أن توجه الطالب إلى الاتجاه الصحيح إذا تعاملنا معها بصورة مناسبة، إضافة

إلى المعلمين الذين يكون لهم تأثيرهم الخاص، باعتبارهم الأكثر تفاعلا مع الطالب (نصر الله،

2004: 135)، فالمعلم يلعب دورا هاما في تنمية دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة، حيث لاحظ

عالم النفس " كارول دويك" و " تريز جويتز" أنّ المعلمون الذين يميلون إلى انتقاد الخصائص العقلية

لأداء الطلبة، ويميلون إلى عقاب الطلبة على أدائهم الضعيف، يجعلهم يلقون اللوم على قدراتهم

ويشعرون بالإحباط، وفي النهاية تتخفّض الدافعية لديهم. (الريموني، 2008: 47)

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

✓ عوامل خاصة بالطالب نفسه: هناك مجموعة من العوامل لدى الطالب والتي تلعب دورا هاما في

تحديد مستوى تحصيله التعليمي وإنجازه العلمي مثل: الذكاء، الصحة العامة، المواهب والميول

والقدرات... (نصر الله، 2004: 133)، هذا بالإضافة إلى مجموع العوامل النفسية التي قد تتداخل فيما

بينها، والتي من شأنها أن تعمل على انخفاض مستوى الدافعية لدى المتعلم وعدم الرغبة في الدراسة،

ومن بين هذه العوامل: القلق، الخوف، الخجل، ضعف الثقة بالنفس، الاكتئاب... (علي، 2017: 25)

تعقيب:

من خلال ما تم التطرق إليه حول العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي، يلاحظ أنّ هذه العوامل

متعددة منها ما يرتبط بأهداف الفرد و توقعات الفشل لديه، ومنها ما يرتبط بالأسرة والمدرسة، ومنها ما

يكون وثيق الصلة بالمتعلم في حدّ ذاته، وهذه العوامل تلعب دورا هاما في التأثير في الدافعية مستقلة أو

مجتمعة من خلال التداخل فيما بينها، و قد تؤثر في دافعية الإنجاز الدراسي بشكل إيجابي وهو ما يؤدي

إلى ارتفاع دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلم، أو بشكل سلبي وهو ما يعمل على خفض دافعية الإنجاز

الدراسي لدى المتعلم.

5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي:

تعددت النظريات التي تناولت دافعية الإنجاز الدراسي، فكل نظرية ركزت في تفسيرها لهذا المتغير على زاوية معينة وفيما يلي عرض لأبرز هذه النظريات:

5-1- نظرية "موراي" (Murray):

يعتبر عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" (H. Murray) أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Need for Achievement) بشكل دقيق، من خلال وصفه له بأنه أحد المكونات الهامة للشخصية، وذلك في دراسته تحت عنوان "استكشافات في الشخصية" (Explorations in Personality) (خليفة، 2006: 10)، والتي أثار من خلالها الاهتمام بثلاثة أنواع من الحاجات، والتي أصبحت مثارا لنظريات كبرى في الدافعية خاصة في المجال التربوي، والتي تمثلت في الحاجة للإنجاز والحاجة للانتماء والحاجة للسيطرة، وبهذا كان السباق لوضع مفهوم الحاجة موضع التحليل الدقيق وكذا تقديم تصنيف دقيق للحاجات النفسية (الزليتنى، 2008: 161)، وقد قدم تعريفا "للحاجة للإنجاز" على أنها: "رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى، والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك" (خليفة، 2006: 11)، ووضح أن دافع الإنجاز ينشأ عن حاجات مختلفة مثل: السعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية، النجاح في المهام الجسام، ولهذا الدافع أهمية قصوى في الارتقاء بمستوى الحياة ووصول الفرد إلى أهدافه (عبد الله، 2006: 112)، وبما أن وجهة "موراي" للحاجة جاءت محورا هاما من محاور تنظيره للشخصية ونموها، مع اعتبار خلفية الشخص التاريخية وأهدافه المستقبلية، فقد نظر للحاجات عموما من حيث أنها رغبات وأفعال ومن حيث اندماجاتها وتفرعاتها، وفسرها بالنسبة للحاجة للمعرفة كما يلي: (الفرماوي، 2004: 25)

✓ من حيث أنها رغبات وأفعال: فذكر أنها رغبة في تحليل الأحداث وتعميمها، والميل إلى التصحيح

الذاتي والنقد، والشغف بالأشكال الصعبة والبحث عن المسببات.

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

✓ من حيث اندماجها وتفرعاتها: يرى أنّ الحاجة للمعرفة تتدمج مع الحاجة للتقدير، فنجد أنّ الفرد يبحث دائما عن الأداء الأكثر دقة عند من يعرف عنهم التفوق أو المنزلة العالية، وذكر أنّه عند اندماج الحاجة للمعرفة مع الحاجة للاستقلال، فيكون نتاج ذلك اتصاف الفرد بالريادة والخبرة المتميزة.

5-2- نظرية "ماكليلاند" (McClelland):

تعرف بنظرية الحاجة إلى التفوق والتي وضعها "ماكليلاند" (بالرابع، 2011: 235)، وقد نال الدافع إلى الإنجاز مكانة هامة في نموذجها، وحظي بقدر كبير من الاهتمام تجلّى في بحوثه ودراساته التي أجراها حوله (معمرية، 2012: 97)، وتعتبر هذه النظرية من التفسيرات التي لاقت نجاحا وقبولا لفهم الدوافع الحقيقية لدى الطلاب نحو الإنجاز في البيئة المدرسية، وقد عبّر "ماكليلاند" عن دافعية الإنجاز على أنّها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ويعكس هذا الشعور مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل، من خلال سعي الفرد لبذل الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين (فايد، 2015: 95)، واعتبر "ماكليلاند" دافعية الإنجاز معيارا لتقدّم الشعوب وتحلّفها، فهي تمثّل الفرق بين درجة الطموح ومستوى الأداء الفعلي، ويتوقّف ارتفاعها على اتساع المسافة بينهما والعكس صحيح، وقد قسم الأفراد في نظريته إلى نوعين مختلفين، بحيث يتميّز النوع الأول بإنجاز الأعمال بصورة عادية، أما النوع الثاني فيتميّز بالتحمس لإتمام الأعمال بدرجة عالية وهم ذوي الإنجاز العالي، ويصف "ماكليلاند" أصحاب الإنجاز العالي مقارنة بأقرانهم ذوي الإنجاز المنخفض، بأنهم قادرون على تحمّل المخاطرة المتوسطة ولهم إمكانية حساب احتمالاتها، كما أنهم يستخدمون خبراتهم لتحقيق أهدافهم واختيار أعمالهم والتعلّق بها، لتصبح شيئا من كيانهم ووجدانهم، كما أنّهم يتوقعون اكتساب مزيد من العوائد المادية، باعتبارها معيارا لقياس أداء العمل بنجاح (بالرابع، 2011: 236-237)، وفي هذا السياق فقد قدّم تصوّر "ماكليلاند" أساسا نظريا يمكن من خلاله تفسير نمو دافعية الإنجاز لدى البعض وانخفاضها لدى البعض الآخر، بحيث أنّه كلّما كان

الفصل الرابع _____ **دافعية الإنجاز الدراسي**
 العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية وكلما كان سلبيا انخفضت، وركز على أثر الخبرة على الدافعية للإنجاز، باعتبار أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يقبلون وينهمكون بدرجة كبيرة في العمل في المواقف التالية، عكس ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة. (أبو طالب، 2008: 52)

5-3- نظرية "أتكنسون" (Atkinson):

صاغ "أتكنسون" نظريته في الدافعية والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بدافعية التحصيل (الرابعي، 2015: 146)، وقد تناول نظريته على شكل علاقات رياضية تتنبأ بمدى ميل الفرد وتوجهه نحو النجاح ومدى رغبته في تجنب أو تحاشي الفشل (علي وحموك، 2014: 76-77)، وتلخص نظرية "أتكنسون" العلاقة بين العوامل المحددة لدافعية الإنجاز، سواء ما تعلّق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل على النحو الآتي: (خليفة، 2000: 117)

✓ **الميل لتحقيق النجاح:** ويشير إلى دافعية الدّخول أو البدء في موقف الإنجاز ويتحدّد هذا الميل بثلاث عوامل عبر عنها بالمعادلة أدناه، والتي توضّح أن الميل إلى النجاح باعتباره دالة لاستعداد ثابت نسبيا أنّه نتيجة لهذه العوامل:

$$\text{الميل إلى النجاح} = \text{الدافع إلى بلوغ النجاح} \times \text{احتمالية النجاح} \times \text{قيمة الباعث للنجاح.}$$

ويمكن توضيح هذه العوامل الرئيسية للسلوك نحو الإنجاز الدراسي كالآتي:

- **الدافع إلى بلوغ النجاح:** ويشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس رغبة منه في إحراز النجاح، إلا أن هذا الدافع يرتبط بدافع آخر له أهميته وهو دافع تجنب الفشل، بحيث يتجنب الفرد أداء مهمة ما خوفا من الفشل في أدائها، ويعدّ الدافع لإنجاز النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية، حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح. (العناني،

2014: 140-141)

الفصل الرابع _____ دافعية الإنجاز الدراسي

- احتمالية النجاح: تحدّد في ضوء صعوبة المهمة التي يواجهها الطالب بأنّها عالية أو متوسطة أو منخفضة الصعوبة، فالمهام متوسطة الصعوبة تؤدي إلى المستوى الأفضل في السلوك نحو الإنجاز قد يصل إلى درجة عالية، عكس ما هو في المهمات التي توصف بأنها صعبة جدا. (الموسوي، 2015: 89)

- قيمة الباعث للنجاح: يندفع كل الطلبة نحو المادة التعليمية وإنجازها بسبب باعثن هما اللذة في النجاح أو تجنّب الألم في الفشل. (الموسوي، 2015: 90)

✓ الميل إلى تحاشي الفشل: فالأفراد الموجهين بدافع بلوغ النجاح لديهم دافعية مرتفعة للإنجاز وتحقيق الهدف، في حين أنّ الأفراد الموجهين بدافع الميل إلى تحاشي الفشل، يدخلون الموقف ولديهم مشاعر القلق والخوف من الفشل، والميل إلى تحاشي الفشل يؤثر سلبيا في مواقف الإنجاز وعلى أداء الفرد فيها، والميل لتحاشي الفشل أيضا نتيجة لثلاث عوامل حدّدها "أتكسون" في المعادلة الآتية: (خليفة، 2000: 119)

$$\text{الميل إلى تحاشي الفشل} = \text{الدافع إلى تحاشي الفشل} \times \text{احتمالية الفشل} \times \text{قيمة الباعث للفشل}.$$

وانطلاقا من هذا قدّم "أتكسون" تعريفا للدّافع للإنجاز بأنّه: استعداد نسبي في الشخصية، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتّب عليه نوع من الإشباع، ويرى أنّه لدى الإنسان كمية هائلة من الطاقة ومجموعة من الدّوافع الأساسية، والتي شَبَّهها بمنفذ تعمل على توجيه وتنظيم تدفق هذه الطاقة الكامنة لدى الفرد، فالدّافع القوي يشبه منفذا للطاقة يفتح بسهولة وتندفع منه الطاقة بشكل كبير، والدّافع الضعيف يشبه منفذا ضيقا. (الرابغي، 2015: 147)

ويمكن تلخيص نظرية "أتكسون" في الجانب الدراسي، بقول أنّ الدّافع لإنجاز النّجاح والدّافع لتجنّب الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح، فسيحاول أداء المهمات التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، أمّا إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل فسيتجنّب أداء المهام الصّعبة،

الفصل الرابع - دافعية الإنجاز الدراسي

وسيتأثر المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة بحيث يمكن عزو الفشل هنا إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات، وقدرة الطالب على التحصيل مرتبطة بنزعتة الدافعية لإنجاز النجاح، ومادامت هذه النزعة مكتسبة فإنه يمكن تعديلها بحيث تزداد قدرة الطالب على التحصيل.

(العناني، 2014: 141)

5-4 - نظرية الفعالية الذاتية (Self-Efficacy Theory):

تعتبر الفعالية الذاتية أو ما يسمى أيضا بالكفاءة الذاتية مفتاح لفهم السلوك المحفز (Lambert, 2012: 139)، ويقصد من ورائها معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهمات التي يتعامل معها، وترتبط هذه المعتقدات بمختلف السلوكيات المرتبطة بالإنجاز مثل: معالجة المعلومات، الأداء الإنجازي، الدافعية، وتعتبر الفعالية الذاتية من المفاهيم المحورية في نظرية (Bandura) في التعلم المعرفي الاجتماعي، فقد اعتبرها وسيط معرفي للسلوك، تحدّد طبيعة السلوك الذي سيقوم به الفرد، ومقدار الجهد الذي سي بذله، ودرجة المثابرة التي سيبيدها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه (أبو غزال، 2015: 219)، وقد حدّد (Bandura) الدافعية في الفعالية الذاتية، باعتبارها تكوين فرضي له مصدران وهما: (الفرماوي، 2004: 56)

✓ تمثيل الفرد للنتائج المستقبلية للسلوك، تأثير دافعيته بمستوى ما لسلوكه الحالي.

✓ أنّ الفرد يدفع للأداء بمستوى معيّن، عندما يبدو له الأداء مرغوبا فيه وتكون أهداف السلوك واضحة ومحدّدة.

وقد قدّم كل من (Galand & Vanlede) عام (2004)، فيما يخص القياس التجريبي مجموعة من الأعمال المنجزة حول الشعور بالفعالية الذاتية لدى المتعلّم والذي يعتبر مصطلح يغطي الكفاءة المدركة، فقد توصّلوا إلى أنّ اعتقاد المتعلّم بقدرته على النّجاح يلعب دورا هاما في أدائه، فقد أثبتت الدّراسات التي أجريت في هذا المجال أنّه كلّما زاد الإحساس بالكفاءة ارتفعت أهداف الفرد، وزاد تنظيمه لجهوده، وكان

الفصل الرابع _____ دافعية الإنجاز الدراسي

أدائه أفضل، كما يرتبط الاعتقاد بالفعالية الذاتية بطلب المساعدة في حالة الصعوبة وهو تأثير آخر للشعور بالفعالية، وصنّف في المجال الدراسي على أنّه مؤشّر للإنجاز الأكاديمي واختيار مسارات الدراسة والاختيار المهني (Lambert, 2012 : 139)، وبشكل عام فإنّ الفرد عندما تتّضح لديه فاعلية الذات على النحو الذي تكشف له إجراءات السلوك أو الأداء المتوقّع، ويرى أنّ مختلف إمكانياته النفسية والعقلية والاجتماعية صالحة لهذا الأداء، فإنّ الدافعية بمصدرها تلعب الدور الإيجابي في المثابرة والوصول إلى غاية السلوك. (الفرماوي، 2004: 56)

5-5- نظرية توجه الهدف (Goal Orientation Theory):

تعتبر نظرية توجه الهدف والتي يطلق عليها أحيانا نظرية أهداف الإنجاز، أحد أهم النظريات التي أصبحت محور الاهتمام في مجال دافعية الإنجاز، والتي لها دور كبير في المجال الدراسي، لقد طوّرت هذه النظرية من طرف علماء النفس المعرفي والتربوي، ومن خلالها شرحوا كيفية تعلّم الأفراد الأداء في المهمات الأكاديمية، واعتبروها من أكثر النظريات ملائمة للتطبيق قصد فهم وتحسين عمليتي التعلم والتعليم (راضي، 2015: 129)، وتقوم هذه النظرية على افتراض مفاده إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية، من خلال النظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معيّنة، كما تعتبر سلوكيات الطلبة أنّها نتيجة لرغبتهم في تحقيق تلك الأهداف، وقد عرّف الهدف بأنّه: "ما يحاول الفرد تحقيقه" أو "الغاية التي يوجّه نحوها الجهد"، ومثال ذلك أنّ الفرد عندما يضع أهدافا لنفسه، سينتقي مجموعة من الأفعال التي يعتقد أنّها ستساعده في إنجاز هذه الأهداف، كما تعرّف أهداف الإنجاز بأنّها: "تلك الأسباب التي تدفع الطالب إلى الانهماك بالمهمّة الإنجازية"، فهي تمثّل إطار تنظيمي لسلوك المتعلّم في المواقف التحصيلية، يحدّد طريقة إدراكه لهذه المواقف كما يزوّده بمجموعة من المبادئ والمعايير لتفسير المعلومات، واختيار السلوك وتقييمه، وعليه فإنّ أهداف الإنجاز عبارة عن دوافع ذات طبيعة أكاديمية توجّه سلوك الطلبة أثناء تعلّمهم (أبو غزال، 2015: 221)، وقد ذكر كل من (Printrich & Lindsey) أنّه عند تفسير الدافعية في المراحل التعليمية فإنه لا تكفي الرغبة في تحقيق أهداف نوعية أو توقعات الفرد عن إنجاز هذه الأهداف،

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

وبالتالي يجب دراسة الأهداف الذاتية للمتعلّمين والتي تحدّد معتقداتهم السببية عن تعلّمهم (راضي، 2015: 129-130)، وبما أنّ نظرية الهدف في المجال الدراسي تتركز على فهم المتعلّمين وإدراكهم للأغراض التي يريدون تحقيقها، فقد ناقشت هذه النظرية توجّهين رئيسيين للهدف وهما: التوجّه نحو المهمة كهدف والتوجه نحو الأداء كهدف، ويظهر التوجّه الأول لدى الطلاب من خلال رغبتهم في إحداث التقدم المعرفي وإتقان المهارات، وقد أثبتت الدراسات أنّ التوجه نحو المهمة كهدف يرتبط بأنماط تعلّم مختلفة بما في ذلك استخدام استراتيجيات إدراكية أكثر فاعلية، ويتميز الطلاب في هذا النوع من التوجّه بأن لهم القدرة على الانخراط في المهام الصعبة، ولهم القدرة على طلب المساعدة من الآخرين عندما يكونون بحاجة لذلك، كما يتميّزون بأن لديهم مشاعر إيجابية نحو المدرسة و أنفسهم كمتعلّمين، أمّا النوع الثاني المتمثّل في التوجه نحو الأداء كهدف ويركّز الطلاب في هذا النوع على القدرة على الأداء أفضل من الآخرين كالتحصيل الجيّد والحصول على علامات مرتفعة من خلال مقارنة أنفسهم بالآخرين.

(Anderman & Midgley, 1998: 2-3)

5-6- نظرية العزو (Attribution Theory):

وفقا لنظرية العزو المطوّرة من طرف (Weiner)، فإن الفرد يحاول تفسير تجاربه وخبراته من خلال عزو الأسباب إلى الأحداث التي واجهها (Chédru, 2012: 34)، وهذه النظرية تنطلق في تفسيرها للدافعية من خلال تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله (راشد، 2005: 184)، أي من خلال إسناد أو إرجاع الأمور إلى أسباب محدّدة، ومثال ذلك أن يفسّر الطالب نجاحه أو فشله في الامتحان بإرجاعه إلى أسباب ليست له القدرة على التحكّم بها، وقد سمى هذه النظرية اللذة والألم، فهو يرى أنّ الحاجة للمفهوم تقود الطّلاب إلى أن يسألوا أنفسهم عن أسباب النّجاح والفشل في الامتحان، وعليه يقوم الطالب بعزوها إلى أسباب معيّنة منها: أسباب داخلية مع مسببات خارجية مثل صعوبة المهمة، والحظ، وأسباب غير دائمة مثل المزاج، وأسباب تخضع للضبط وأخرى لا تخضع للضبط، فالطالب يستطيع التحكّم في بعض

الفصل الرابع دافعية الإنجاز الدراسي

العوامل، لكن لا يستطيع التحكم بالحظ والمزاج أثناء الامتحان (السليتي، 2008: 281)، وعليه تؤكد نظرية العزو على أهمية الأسباب التي يدركها الفرد لنجاحه أو فشله في مختلف المهمات التي قام بها، سواء كانت أكاديمية أو اجتماعية أو مهنية... إلخ، وبما أن الفرد يتساءل عن أسباب نجاحه أو فشله في مهمة ما، فقد عرّف العزو على أنه: "ربط النجاح والفشل بأسبابهما"، وعموما فقد يعزو الفرد نجاحه أو فشله إلى: سمات شخصيته، قدراته، صعوبة المهمة أو سهولتها، الجهد المبذول، الظروف الصحية أو المادية أو الاجتماعية وغيرها (أبو غزال، 2015: 225-226)، وفي المجال الدراسي فقد كشفت نتائج الأبحاث المتتالية التي قام بها (Weiner) عام (1979-1980-1986-1992-1994) عن وجود عوامل أساسية تفسّر النتائج الدراسية للتلاميذ، فقد توصل إلى وجود ثمانية عوامل تم ذكرها من قبل التلاميذ وأنهم يعزون نجاحهم أو فشلهم إليها، وحصرت هذه العوامل في كلّ من: الكفاءة، الجهد، المزاج، التعب، الصحة، صعوبة المهمة، الحظ، وكذلك تأثير الآخرين (Chédru, 2012: 34)، ويرى (Weiner) أنّ الأفراد يختلفون في عزوهم لأسباب النجاح والفشل باختلاف الدافع للإنجاز، وأكد من خلال نظريته على أهمية مستوى الطموح والمثابرة على بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية للدافع للإنجاز (راشد، 2005: 184).

تعقيب على النظريات:

من النظريات السابقة يلاحظ أنّ هناك عدّة نظريات فسّرت دافعية الإنجاز الدراسي، بالرغم من أنّ البعض منها ركّزت في البداية على تفسير دافعية الإنجاز بشكل عام، لكن اعتمدت بشكل كبير في المجال الدراسي، فقد لخصت نظرية "موراي" تفسيرها لدافع الإنجاز من كونه ينشأ من وجود حاجات معينة لدى الفرد، كالسعي وراء التفوق والنجاح مثلا ما يدفعه بالتالي إلى تحقيق أهدافه، ولخصها "ماكلياند" في الشعور المرتبط بالأداء، فالفرد من خلالها يعمل جاهدا لتحقيق النجاح والتفوق والتميز على الآخرين، ولخصها "أتكنسون" من خلال ميل الفرد وتوجّهه نحو النجاح ورغبته في تجنب الفشل، أما نظرية الفعالية

الفصل الرابع _____ دافعية الإنجاز الدراسي

الذاتية فقد ركزت النظرية على أفكار ومعتقدات الفرد وقدرته على أداء مهمة ما والنجاح فيها، وركزت نظرية توجه الهدف في تفسيرها لدافعية الإنجاز الدراسي على فهم المتعلم وإدراكه للأهداف المستقبلية التي يريد تحقيقها، معتبرة السلوكيات الصادرة منهم كنتيجة لـرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف، أما نظرية العزو فقد ركّز فيها (Weiner) في تفسيره لدافعية الإنجاز الدراسي من خلال إسناد المتعلم نجاحه أو فشله في مهمة ما لأسباب معينة.

خلاصة الفصل:

تمّ من خلال هذا الفصل التطرّق لدافعية الإنجاز الدراسي، باعتبارها أحد المتغيّرات الهامة في المجال الدراسي للمتعلمين، والتي توجّه سلوكهم أثناء سعيهم لبلوغ وتحقيق النّجاح الدراسي، وتمت معالجة هذا المتغيّر انطلاقاً من البحث في الدّافعية بشكل عام، من خلال عرض التعريفات المختلفة للباحثين للدّافعية، وكذا بعض المفاهيم المرتبطة بها (كالحاجة - الحافز - الباعث)، مروراً بمختلف تصنيفاتها ثمّ الاتجاهات النظرية التي فسرتها، ولوحظ أنّ هذه التفسيرات اختلفت وتعدّدت باختلاف الاتجاهات، كما تمّ التطرّق إلى بعض العناصر التي وضّحت دافعية الإنجاز، ثمّ التركيز على دافعية الإنجاز الدراسي والتي تمّ توضيحها انطلاقاً من جملة التعريفات المختلفة التي صاغها الباحثون، ثمّ أهم العوامل المؤثّرة فيها مثل (الهدف - توقعات الفشل - الأسرة - المدرسة ...إلخ)، انتهاءً بأهم النظريات المفسّرة لدافعية الإنجاز الدراسي (نظرية موراي - ماكليلاند - أتكينسون - نظرية الفعالية الذاتية - نظرية توجه الهدف - نظرية العزو).

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

1- أهمية وأهداف الدراسة الاستطلاعية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية.

3- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- حدود الدراسة.

5- أدوات الدراسة.

6- أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة الفصل.

الفصل الخامس _____ الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل التطرق إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق أهداف أي دراسة علمية، وتتمثل هذه الإجراءات التي اعتمدتها الدراسة الحالية في كل من: الدراسة الاستطلاعية من حيث أهميتها وأهدافها، عينتها ونتائجها، والدراسة الأساسية من حيث المنهج المعتمد في الدراسة - مجتمع الدراسة - عينة الدراسة - حدود إجراء الدراسة - أدوات الدراسة ووصفها - وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهمية وأهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية في كونها تساعد الباحث على التعرف على بعض المشكلات التي قد تظهر في الدراسة الأساسية، مما يمكنه من حل هذه المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحلة من الدراسة، وهذا ما يوفر له الكثير من الوقت والجهد عند القيام بالدراسة فيما بعد (أبو علام، 2006: 92)، ومن هذا فإن الأهداف المراد تحقيقها من خلال الدراسة الاستطلاعية متعددة، وهو الأمر الذي لم تختلف عنه الدراسة الحالية، والتي هدفت من خلالها - الباحثة - إلى:

- ✓ معرفة أهم الصعوبات التي قد تواجه الباحثة في الدراسة الأساسية وبالتالي العمل على تفاديها.
- ✓ معرفة مدى صلاحية وملائمة الأدوات البحثية لإجراء الدراسة الأساسية من خلال التأكد من صدقها وثباتها، وذلك بتطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من التلاميذ بلغ عددها (100) تلميذ وتلميذة يدرسون بالسنة الثالثة ثانوي، بثانوية المجاهد "قاضي عثمان" - تيشي ولاية بجاية للسنة الدراسية 2018 - 2019 م، وتم من خلالها تطبيق مقاييس الدراسة عليهم، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصّل عليها تمّ التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها تمتع المقاييس بخصائص سيكومترية تمكّن من اعتمادها في الدراسة الأساسية، والتي سيتم توضيحها بشكل تفصيلي في العنصر الموالي.

3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصّلت - الباحثة - من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى مجموعة من النتائج، من أهمّها تمتع أدوات الدراسة بخصائص سيكومترية تمكّن من اعتمادها في الدراسة الأساسية، وسيتم فيما يلي عرض الخصائص السيكومترية للمقاييس المعتمدة بشكل تفصيلي:

3-1- الخصائص السيكومترية لقائمة الذكاءات المتعددة:

تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة الذكاءات المتعددة من طرف "السيد أبو هاشم"، وذلك بعد تعريبه وتقنيته للقائمة، فقد تحقّق من صدق القائمة من خلال الصدق التمييزي حيث توصّل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا للقائمة في جميع أبعادها والدرجة الكلية للقائمة ممّا يدل على صدق قائمة الذكاءات المتعددة، كما تأكّد من ثباتها من خلال حساب الاتساق الداخلي للقائمة، وانحصرت معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد بين (0.21 و 0.69) وكانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، كما تمّ حساب ثبات الاتساق الداخلي من حيث الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للقائمة، وانحصرت معاملات الارتباط بين (0.70 و 0.82)، وتحقّق كذلك من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (0.77 و 0.89) بالنسبة للأبعاد الفرعية، وبين (0.89 و 0.91) بالنسبة للقائمة ككل، وقد تمتعت القائمة بمعاملات ثبات مرتفعة (أبو هاشم، دس: 7-8-9)، وقد تمّ التحقق من صدق وثبات القائمة في الدراسة الحالية بالطرق الآتية:

1- الصدق:

✓ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

للتأكد من صدق مقياس الذكاءات المتعددة تمّ حساب صدق المقارنة الطرفية حسب ما يوضّحه الجدول أدناه:

جدول رقم (05): صدق المقارنة الطرفية لقائمة الذكاءات المتعددة.

الطرفين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار "ت" للفروق	مستوى الدلالة Sig.	القرار
الطرف الأعلى	349,37	17,47	26	11,574	0,000	دال عند
الطرف الأدنى	268,11	19,58				0,01

التعليق:

من خلال الجدول رقم (05) والذي يوضح قيم صدق المقارنة الطرفية لقائمة الذكاءات المتعددة، يلاحظ أن هناك فرق بين المتوسطات الحسابية للطرف الأعلى والطرف الأدنى، وقدّرت قيمة الفرق لـ (T_{test}) بـ (11,57) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا ما يدل على أن المقياس صادق.

✓ الصدق الذاتي:

لحساب الصدق الذاتي لمقياس الذكاءات المتعددة، يمكن اللجوء لإحدى قيم الثبات، ولتكن قيمة معامل ألفا كرونباخ الواردة في الجدول رقم (06) أدناه، والتي بلغت (0.89) حيث يمكن الحصول على الصدق الذاتي للمقياس كالآتي: $\sqrt{0.89} = 0.94$ ، وهي قيمة عالية تدل على صدق المقياس.

2- الثبات:

✓ حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ:

جدول رقم (06): ثبات قائمة الذكاءات المتعددة بمعامل ألفا كرونباخ.

عدد العناصر	معامل الثبات ألفا كرونباخ
90	0.89

التعليق:

يوضح الجدول رقم (06) أعلاه، ثبات قائمة الذكاءات المتعددة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.89)، وهي قيمة جيدة تدل على ثبات المقياس.

✓ حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية:

جدول رقم (07): ثبات قائمة الذكاءات المتعددة بالتجزئة النصفية.

0,802	قيمة ألفا كرونباخ للجزء الأول	الجزء 1	معامل ألفا كرونباخ
45 ^a	عدد عناصر الجزء الأول		
0,824	قيمة ألفا كرونباخ للجزء الثاني	الجزء 2	
45 ^b	عدد عناصر الجزء الثاني		
90	العدد الكلي للعناصر		
0,764	الارتباط بين المجموعتين		
0,866	تصحيح الطول	معامل سبيرمان براون	
0,865	معامل جيتمان للتجزئة النصفية		

التعليق:

يوضح الجدول رقم (07) قيم ثبات قائمة الذكاءات المتعددة للدراسة الحالية، باستخدام طريقة التجزئة

النصفية، فقد بلغت قيمة معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون و جيتمان (0,86)، وهي قيم جيدة وبالتالي فإنّ المقياس ثابت.

3-2- الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح:

تمّ حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح في صورته الأصلية من طرف الباحثة "بن غزفة"، فقد تحققت من صدق المقياس بعدّة طرق توصّلت من خلالها إلى صدق المقياس وصلاحيته لقياس مستوى طموح الفرد من بينها: صدق المحكّمين والذي قدّر بـ (CVR = 0,91)، والصدق الذاتي الذي قدّر بـ (R = 0,87)، وكذلك صدق المقارنة الطرفية، كما تأكّدت من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ الذي قدّر بـ (0,77)، وطريقة التجزئة النصفية حيث قدر معامل الثبات بمعادلة "كوبر سميث" (0,90)، وبمعادلة "هولستي" (0,86)، كما تأكّدت من ثبات المقياس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق وتوصّلت إلى مقدار ارتباطي قدّر بـ (0,71). (بن غزفة، 2013: 136-137-138)، وقد تمّ التحقق من صدق وثبات المقياس في الدّراسة الحالية من خلال الطرق الآتية:

1- الصدق:

✓ صدق المحكمين:

قامت - الباحثة - بالاطلاع على مقياس مستوى الطموح في صيغته الأصلية، وبعد التعديلات التي أدخلت عليه تمّ عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين والذين بلغ عددهم (07) محكمين، وبعد استرجاع المقاييس تم حساب صدق كل بند باستخدام معادلة (Lawshe)، وقد تم التوصل إلى معامل صدق كلي للمقياس قدر ب (0,85)، وهي قيمة تؤكد على تمتع المقياس بمعامل صدق جيد.

✓ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

جدول رقم (08): صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح.

الطرفين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار "ت" للفروق	مستوى الدلالة Sig.	القرار
الطرف الأعلى	207,41	4,00	26	13,89	0,000	دال عند 0,01
الطرف الأدنى	163,78	12,42				

التعليق:

يوضح الجدول رقم (08) أعلاه، قيم صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح، ويلاحظ من خلاله وجود فرق بين المتوسطات الحسابية للطرف الأعلى والطرف الأدنى، وقد قدرّت قيمة الفرق لـ (T_{test}) بـ (13,89) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، وهو ما يؤكد صدق المقياس.

✓ الصدق الذاتي:

باعتداد معامل الثبات ألفا كرونباخ الوارد في الجدول رقم (09) أدناه، يمكن حساب الصدق الذاتي للمقياس كالآتي: $\sqrt{0.83} = 0.91$ ، وهذه القيمة تؤكد على أن مقياس مستوى الطموح يتمتع بمعامل صدق ذاتي عالي.

2- الثبات:

✓ حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ:

جدول رقم (09): ثبات مقياس مستوى الطمّوح بمعامل ألفا كرونباخ.

عدد العناصر	معامل الثبات ألفا كرونباخ
48	0.83

التعليق:

يلاحظ من الجدول رقم (09) أعلاه، أنّ قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطمّوح،

قدّرت بـ (0.83)، وعليه فإن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيّد.

✓ حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية:

جدول رقم (10): ثبات مقياس مستوى الطمّوح بالتجزئة النصفية.

0,750	قيمة ألفا كرونباخ للجزء الأول	الجزء 1	معامل ألفا كرونباخ
24 ^a	عدد عناصر الجزء الأول		
0, 703	قيمة ألفا كرونباخ للجزء الثاني	الجزء 2	
24 ^b	عدد عناصر الجزء الثاني		
48	العدد الكلي للعناصر		
0,650	الارتباط بين المجموعتين		
0,788	تصحيح الطول	معامل سبيرمان براون	
0,783	معامل جيتمان للتجزئة النصفية		

التعليق:

يوضّح الجدول رقم (10) أعلاه، معاملات ثبات مقياس مستوى الطمّوح في الدراسة الحالية بطريقة

التجزئة النصفية، وقد بلغت معاملات باستخدام معادلة سبيرمان براون وجيتمان (0,78)، وهي معاملات

جيّدة تدل على أنّ المقياس ثابت.

3-3- الخصائص السيكمترية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

1- الصدق:

✓ صدق المحكمين:

بعد انتهاء - الباحثة - من بناء مقياس دافعية الإنجاز الدراسي في صورته الأولى، تمّ عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة الجامعيين وعددهم (07)، للاطلاع عليه وإبداء رأيهم حول مدى ملائمة فقرات المقياس لقياس المتغير وتقديم التعديلات اللازمة إن وجدت، وقد تم أيضا حساب صدق المحكمين للمقياس باستخدام معادلة (Lawshe)، وتم التوصل إلى معامل صدق قدر ب (0,82)، وهي قيمة تؤكد أن المقياس يتميز بمعامل صدق جيد.

✓ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

جدول رقم (11): صدق المقارنة الطرفية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

الطرفين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار "ت" للفروق	مستوى الدلالة Sig.	القرار
الطرف الأعلى	99,78	2,95	26	13,32	0,000	دال عند
الطرف الأدنى	75,78	6,50				0,01

التعليق:

يوضح الجدول رقم (11) أعلاه، قيم صدق المقارنة الطرفية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي، ويلاحظ من خلاله وجود فرق بين المتوسطات الحسابية للطرف الأعلى والطرف الأدنى، حيث قدرّت قيمة الفرق لـ (T_{test}) بـ (13,65) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا ما يؤكّد على أن المقياس صادق.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

✓ الصدق الذاتي:

تم الحصول على الصدق الذاتي للمقياس من خلال اعتماد قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ الواردة في الجدول رقم (12) أدناه وذلك بحساب الجذر التربيعي لهذا المعامل بالطريق الآتية: $\sqrt{0.87} = 0.93$ ، وهي قيمة تؤكد على أن المقياس يتميز بمعامل صدق ذاتي عالي.

2- الثبات:

✓ حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ:

جدول رقم (12): ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي بمعامل ألفا كرونباخ.

عدد العناصر	معامل الثبات ألفا كرونباخ
36	0.87

التعليق:

من خلال الجدول رقم (12) أعلاه، والذي يوضح ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، يلاحظ أن قيمة معامل الثبات بلغت (0.87)، وهي قيمة جيدة تدل على أن المقياس ثابت.

✓ حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية:

جدول رقم (13): ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي بالتجزئة النصفية.

معامل ألفا كرونباخ	الجزء 1	قيمة ألفا كرونباخ للجزء الأول	0,780
		عدد عناصر الجزء الأول	18 ^a
	الجزء 2	قيمة ألفا كرونباخ للجزء الثاني	0,805
		عدد عناصر الجزء الثاني	18 ^b
	العدد الكلي للعناصر		36
الارتباط بين المجموعتين			0,720
معامل سبيرمان براون	تصحيح الطول		0,837
معامل جيتمان للتجزئة النصفية		0,834	

التعليق:

من خلال الجدول رقم (13) أعلاه، والذي يوضّح ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي بطريقة التجزئة النصفية، يلاحظ أنّ معاملات الثبات باستخدام كل من معادلة سبيرمان براون وجيتمان قد بلغت قيمتها (0,83)، وهي قيم جيّدة تعبّر عن ثبات المقياس.

ثانيا: الدّراسة الأساسية:

1- منهج الدّراسة:

إنّ المنهج المتّبع في أي دراسة علمية يتحدّد على أساس الموضوع أو المشكلة المدروسة، وعليه فقد تمثّل منهج الدراسة الحالية في المنهج الوصفي، كونه المنهج المناسب لموضوع الدراسة. ويعتبر المنهج الوصفي طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته، وذلك من خلال منهجية علمية صحيحة، وبالتالي تصوير أو تقديم النتائج المتوصّلة إليها على شكل أرقام معبّرة يمكن تفسيرها (عبيدات و أبو نصار ومبيضين، 1999: 46)، ويعتمد ذلك على استخدام مجموعة من أساليب القياس والتصنيف بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، والوصول إلى تعميمات ذات علاقة بالموضوع المدروس (عوض وخفاجة، 2002: 87)، كما توصلت الدراسات الترابطية إلى تقديم أوصاف بعض الظواهر، وتؤكّد كذلك على مدى ترابط المتغيرات وإلى أي مدى تتطابق تغيّرات عامل مع تغيّرات عامل آخر. (دويدري، 2000: 209)

2- مجتمع الدّراسة:

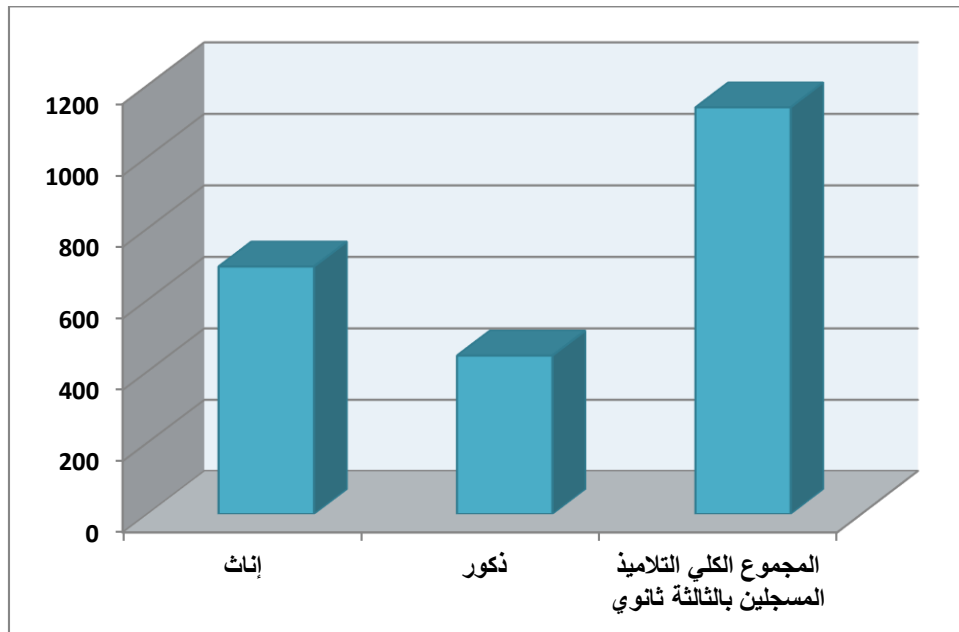
تكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، المسجلين خلال العام الدراسي 2018 - 2019م على مستوى المؤسسات السّنة التي تمّ اختيارها بولاية بجاية.

3- عيّنة الدراسة:

بعد الاتصال بمديرية التربية لولاية بجاية (مصلحة التكوين والتفتيش)، وبعد الحصول على رخصة لإجراء الدراسة الميدانية ببعض مؤسسات التعليم الثانوي، تم الاتصال بالمؤسسات التي تم اختيارها من طرف الباحثة لتطبيق الدراسة الأساسية وبلغ مجموع مؤسسات الدراسة (06) ثانويات، وقد تمّ الاتصال بالمؤسسات المعنية في البداية للحصول على معلومات عامة تساعد على إجراء الدراسة، كعدد التلاميذ وعدد الأقسام في الطور النهائي وفيما يلي جدول وشكل بياني يوضّحان ثانويات الدراسة والمجموع الكلي للتلاميذ المسجلين بالطور النهائي فيها:

جدول رقم (14): ثانويات الدراسة والمجموع الكلي للتلاميذ المسجلين بالطور النهائي.

الرقم	المؤسسة	مجموع التلاميذ المسجلين بالثالثة ثانوي	الذكور	الإناث
01	ثانوية المجاهد قاضي عثمان - تيشي	249	97	152
02	ثانوية الشهيد عمارة علي - أوقاس	147	66	81
03	ثانوية الشهيد شعبان أعمر - أوقاس	164	74	90
04	ثانوية الشهيد كريم بلقاسم - سوق الاثنين	273	91	182
05	ثانوية الشهيد عبان رمضان - مالبو	159	61	98
06	ثانوية المجاهد حسين أيت أحمد - تيزي نبرير	147	56	91
	المجموع الكلي	1139	445	694



شكل رقم (04): المجموع الكلي للتلاميذ المسجلين بالطور النهائي في ثانويات الدراسة.

- تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ بلغ عددها (580) من المجموع الكلي للتلاميذ في مؤسسات الدراسة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، طبقت أدوات الدراسة على التلاميذ من خلال الاتصال بكل مؤسسة في فترة زمنية معينة، وتم التطبيق بالتعاون مع مستشاري ومستشارات التوجيه المدرسي والإرشاد المهني العاملين بهذه المؤسسات.
- وبعد استرجاع المقاييس استبعدت الباحثة (40) مقياس، منها (21) لعدم اكتمال إستجابات الأفراد عليها، و (19) لغياب التلاميذ في بعض الأقسام، لتتكون عينة الدراسة النهائية من (540) تلميذ وتلميذة منهم (210) ذكور و (330) إناث، وسيتم في الجدول الآتي توضيح توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية حسب المؤسسات التعليمية ومتغير الجنس:

جدول رقم (15): توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب المؤسسات التعليمية ومتغيّر الجنس.

الرقم	المؤسسة	مجموع أفراد العينة	الذكور	الإناث
01	ثانوية المجاهد قاضي عثمان - تيشي	93	42	51
02	ثانوية الشهيد عمارة علي - أوقاس	82	30	52
03	ثانوية الشهيد شعبان أعمار - أوقاس	92	31	61
04	ثانوية الشهيد كريم بلقاسم - سوق الاثنين	106	41	65
05	ثانوية الشهيد عبان رمضان - مالبو	78	32	46
06	ثانوية المجاهد حسين أيت أحمد - تيزي نبربر	89	34	55
المجموع الكلي للعينة		540	210	330

الفصل الخامس _____ الإجراءات المنهجية للدراسة

4- حدود الدراسة:

4-1- الحدود المكانية: أجريت الدراسة ببعض مؤسسات التعليم الثانوي لولاية بجاية والتي بلغ عددها

ستة (06) مؤسسات وهي: ثانوية المجاهد "قاضي عثمان" - تيشي / ثانوية الشهيد "عمارة علي" - أوقاس /

ثانوية الشهيد "شعبان أعمار" - أوقاس / ثانوية الشهيد "كريم بلقاسم" - سوق الاثنين / ثانوية الشهيد "عبان

رمضان" - ملبو / ثانوية المجاهد "حسين أيت أحمد" - تيزي نبربر.

4-2- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الثلاثي الثاني للسنة الدراسية 2018 - 2019م،

وبالتحديد طيلة شهري جانفي وفيفري 2019م.

4-3- الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (الطور النهائي) من

مرحلة التعليم الثانوي.

5- أدوات الدراسة:

إن تحقيق أهداف أي دراسة علمية، يتطلب استخدام أدوات بحثية ملائمة لطبيعة التساؤلات

والفرضيات الواردة فيها، وكذلك جمع البيانات اللازمة التي تتطلبها الدراسة، وعليه فقد تم في الدراسة الحالية

اعتماد مجموعة من الأدوات المناسبة لمتغيرات الدراسة وهي:

✓ قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد "ماكنزي" (Mckenzie) عام 1999، تعريب وتقنين "السيد أبو

هاشم" عام (2007).

✓ مقياس مستوى الطموح من إعداد "بن غذفة شريفة" عام (2013).

✓ مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة عام (2018).

5-1- وصف قائمة الذكاءات المتعددة:

- أعدت قائمة الذكاءات المتعددة من طرف "ماكنزي" (Mckenzie) عام (1999)، وقد تم تعريبها وتقنينها في البيئة العربية من طرف " السيد أبو هاشم " عام (2007).
- تتكون القائمة من (90) مفردة، موزعة على تسعة أنواع من الذكاء، بمعدل تسع مفردات لكل نوع موزعة توزيعا عشوائيا وجميع مفردات القائمة موجبة.
- لكل مفردة أو عبارة خمسة (05) استجابات وهي: (تتطبق علي تماما- تتطبق علي كثيرا- تتطبق علي أحيانا- تتطبق علي قليلا- لا تتطبق علي إطلاقا)، وتقدر بإعطاء الدرجات (1-2-3-4-5) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، ويمكن التعامل مع درجات كل ذكاء كبعد مستقل، كما يمكن الحصول على الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة للقائمة ككل، وتغطي القائمة تسعة (09) ذكاءات، وسيتم في الجدول التالي توضيح توزيع المفردات كالاتي:

جدول رقم (16): أبعاد قائمة الذكاءات المتعددة.

الرقم	البعد	المفردات
01	الذكاء اللغوي	82-73-64-55-46-37-28-19-10-1
02	الذكاء المنطقي	83-74-65-56-47-38-29-20-11-2
03	الذكاء المكاني	84-75-66-57-48-39-30-21-12-3
04	الذكاء الجسمي	85-76-67-58-49-40-31-22-13-4
05	الذكاء الموسيقي	86-77-68-59-50-41-32-23-14-5
06	الذكاء الشخصي	87-78-69-60-51-42-33-24-15-6
07	الذكاء الاجتماعي	88-79-70-61-52-43-34-25-16-7
08	الذكاء الطبيعي	89-80-71-62-53-44-35-26-17-8
09	الذكاء الوجودي	90-81-72-63-54-45-36-27-18-9

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

- لقد تم اعتماد هذه القائمة بالتحديد في الدراسة الحالية، لتمييزها بمجموعة من الخصائص من بينها:
- ✓ شملت القائمة جميع أنواع الذكاءات المتعددة الواردة في نظرية "جاردنر"، عكس بعض القوائم والمقاييس التي تم الاطلاع عليها والتي تضمنت في غالب الأحيان سبعة أنواع للذكاء.
- ✓ كون القائمة معتمدة في أغلب الدراسات العربية التي تناولت متغير الذكاءات المتعددة.
- ✓ تميزت فقرات القائمة بالسهولة يمكن فهمها من طرف التلميذ في الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.
- ✓ سهولة ووضوح لغة القائمة، فجميع الفقرات مصاغة باللغة العربية الفصحى.

5-2- وصف مقياس مستوى الطموح:

- أعد مقياس مستوى الطموح للمراهقين والراشدين من طرف الباحثة " بن غذفة شريفة " عام (2013)، ويناسب هذا المقياس المجتمع الجزائري، ويهدف إلى قياس مستوى الطموح الشخصي والطموح العام كسمة يتميز بها الفرد الجزائري، ضمن السياقات المختلفة لمجالات الحياة المهنية والمدرسية والحياة اليومية. (بن غذفة، 2013: 129)

- يتكون المقياس في صورته الأصلية من (50) بند أو عبارة، لكل منها تقدير خماسي وفق طريقة ليكرت (دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - إطلاقا)، وتغطي هذه البنود عشرة أبعاد أو مجالات فرعية خاصة لمستوى الطموح حسب ما يوضحه الجدول أدناه:

جدول رقم(17): أبعاد مقياس مستوى الطموح وعباراته في صورته الأصلية.

الرقم	البعد	العبارات
01	العلاقات الشخصية	1 - 11 - 21 - 31 - 41
02	تحمل الإحباط	2 - 12 - 22 - 32 - 42
03	النظرة للذات	3 - 13 - 23 - 33 - 43
04	القدرات والإمكانات الذاتية	4 - 14 - 24 - 34 - 44

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

45 - 35 - 25 - 15 - 5	الثقة بالنفس	05
46 - 36 - 26 - 16 - 6	الشعور بالنجاح و الفشل	06
47 - 37 - 27 - 17 - 7	الطموح الأكاديمي	07
48 - 38 - 28 - 18 - 8	الطموح الأسري	08
49 - 39 - 29 - 19 - 9	الطموح المهني	09
48 - 40 - 30 - 20 - 10	تحديد الأهداف ووضع الخطط	10

- يتضمن المقياس مجموعة من العبارات الموجبة والسالبة، وتحمل هذه العبارات الأرقام الآتية:

✓ العبارات الموجبة: عددها (46) عبارة وهي: 1 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 47 - 49 - 50.

✓ العبارات السالبة: عددها (04) عبارة وهي: 2 - 45 - 46 - 48.

- ويتم تصحيح المقياس بالطريقة الآتية:

✓ في حالة العبارات الموجبة: تمنح العلامات التالية لكل إجابة: (دائما = 5)، (غالبا = 4)، (أحيانا = 3)، (نادرا = 2)، (إطلاقا = 1).

✓ في حالة العبارات السلبية: يكون فيها التقدير معاكسا للإجابات الموجبة، وتمنح العلامات التالية لكل إجابة: (دائما = 1)، (غالبا = 2)، (أحيانا = 3)، (نادرا = 4)، (إطلاقا = 5).

- بلغت الدرجة القصوى للمقياس (250) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى طموح مرتفع، وأدنى درجة (50)، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى طموح منخفض، وبهذا يكون مفتاح التصحيح كالاتي:

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

✓ أقل من (115) درجة ← مستوى طموح منخفض.

✓ بين (115 - 180) درجة ← مستوى طموح متوسط.

✓ أكثر من (180) درجة ← مستوى طموح مرتفع.

- تم اعتماد هذا المقياس في الدراسة الحالية، لتمييزه بمجموعة من الخصائص من بينها:

✓ كون المقياس مصمّم خصيصا للبيئة الجزائرية.

✓ يناسب عينة الدراسة الحالية (تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي).

✓ تركيزه على قياس مستوى الطموح بشكل عام، ولم يركز على قياس نوع معين فقط من مستوى طموح

كالطموح الدراسي أو المهني...إلخ

- قامت الباحثة بإدخال تعديلات على المقياس قبل تطبيقه في الدراسة الحالية، وقد مسّت هذه التعديلات

بعض العبارات فقط، كما تم حذف عبارتين حسب ما سيوضحه الجدول أدناه:

جدول رقم (18): العبارات المعدلة في مقياس مستوى الطموح.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	أشعر بأن رفاقي في العمل يقدرّون دوري في العمل معهم	أشعر بأن رفاقي يقدرّون مجهوداتي
04	أحسّ أنني لم أكتشف كل قدراتي في العمل	أحسّ أنني لم أكتشف كل قدراتي بعد
09	أرغب في تغيير طريقة العمل الروتينية	حذفت
13	أشعر بعدم الرضا عن أدائي في العمل عموما	أشعر بعدم الرضا عن أدائي في مختلف الأعمال التي أقوم بها
19	أخطط للقيام بمشروع عمل خارج وظيفتي	أخطط للقيام بمشروع عمل في المستقبل
31	أنجز عملي بإتقان حتى وإن كان مع أشخاص لا أحبهم	أنجز أعمالي بإتقان حتى وإن كان مع أشخاص لا أحبهم
41	أنا حذر جدا في اختيار الأفراد الذين أعمل معهم	أنا حذر جدا في اختيار الأفراد الذين أتعامل معهم

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

48	أفكر في ترك العمل حتى وإن تحسنت ظروف عائلتي	حذفت

- تكون المقياس بعد التعديل من (48) عبارة، وتم إرساله إلى مجموعة من الأساتذة الجامعيين لتحكيمه، وإبداء رأيهم على مدى صلاحية المقياس لقياس ما وضع لأجله، وذلك في مختلف الجوانب (اللغوية - ملائمة لعينة الدراسة...)، وبعد استرجاع المقاييس المحكّمة والاطلاع عليها، تم الاحتفاظ بجميع عبارات المقياس في صورته المعدلة أي (48) عبارة، وبناء على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين أدخلت بعض التعديلات على العبارات التي سيوضّحها الجدول أدناه:

جدول رقم (19): تعديل عبارات مقياس مستوى الطموح بعد التحكيم.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
02	أشعر بالفشل عندما لا أنجح فيما خطّطت له	أشعر بالإحباط عندما لا أنجح في تحقيق ما خطّطت له

- بعد إخراج المقياس في صورته النهائية بعد التعديل، تكون من (48) عبارة تغطي عشرة أبعاد، وكانت جميع عبارات المقياس موجبة، إلا ثلاث عبارات سالبة تحمل الأرقام (2 - 44 - 45) وفيما يلي جدول توضيحي لتوزيع عبارات المقياس على الأبعاد بعد التعديل كالآتي:

جدول رقم (20): أبعاد مقياس مستوى الطموح وعباراته في صورته المعدلة.

الرقم	البعد	العبارات
01	العلاقات الشخصية	1 - 10 - 20 - 30 - 40
02	تحمل الإحباط	2 - 11 - 21 - 31 - 41
03	النظرة للذات	3 - 12 - 22 - 32 - 42
04	القدرات والإمكانات الذاتية	4 - 13 - 23 - 33 - 43

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

44 - 34 - 24 - 14 - 5	الثقة بالنفس	05
45 - 35 - 25 - 15 - 6	الشعور بالنجاح و الفشل	06
46 - 36 - 26 - 16 - 7	الطموح الأكاديمي	07
37 - 27 - 17 - 8	الطموح الأسري	08
47 - 38 - 28 - 18	الطموح المهني	09
48 - 39 - 29 - 19 - 9	تحديد الأهداف ووضع الخطط	10

5-3- وصف مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

بالرغم من توفر بعض المقاييس المتعلقة بدافعية الإنجاز الدراسي، إلا أن - الباحثة - قامت ببناء مقياس دافعية الإنجاز الدراسي موجّه لتلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي ويتلائم مع الدراسة الحالية، وقد تمّ إتباع مجموعة من الخطوات في عملية بناء المقياس وإخراجه في صورته النهائية على النحو الآتي:

• خطوات بناء المقياس:

- الخطوة الأولى: الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيّر دافعية الإنجاز الدراسي.

- الخطوة الثانية: الاطلاع على مجموعة من المقاييس لدافعية الإنجاز الدراسي منها:

✓ مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد "الكناني" (1979).

✓ مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد "الحامد محمد بن معجب" (1996).

✓ مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد "العنزي" (2001).

✓ اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين من إعداد "فاروق عبد الفتاح موسى" (2003).

✓ مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من إعداد "المشرفي" (2012).

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

✓ مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين من إعداد "الشبلي عبد الله" (2014).

- الخطوة الثالثة: التوصل إلى تحديد خمسة أبعاد (محاور) رئيسية لدافعية الإنجاز الدراسي وهي:

✓ الرغبة في النجاح والتفوق: ويتمثل في اهتمام التلميذ وسعيه لتحقيق النجاح والتفوق الدراسي.

✓ المثابرة: ويتمثل في الجهد الذي يبذله التلميذ واستمراره في العمل على نحو متكامل واستغلاله لوقته للوصول إلى النجاح.

✓ الرغبة في المعرفة: ويتمثل في حاجة التلميذ إلى المعرفة والفهم والتغلب على مختلف الصعوبات التي يواجهها في المجال الدراسي.

✓ المنافسة مع الآخرين: ويتمثل في قدرة التلميذ على منافسة الآخرين (الزملاء)، في إنجاز مختلف الأعمال و الأنشطة الدراسية.

✓ التخطيط و التطلع للمستقبل: يتمثل في اهتمام ونظرة التلميذ الإيجابية لمستقبله والتخطيط له من خلال صياغة الأهداف التي يسعى إلى بلوغها في ضوء إمكانياته وقدراته.

- الخطوة الرابعة: قامت - الباحثة - بصياغة مجموعة من العبارات (الفقرات) حسب كل محور، وتكون

المقياس في صورته الأولية من (36) عبارة، وكانت جميع العبارات المصاغة موجبة، وتغطي خمسة

(05) أبعاد رئيسية لدافعية الإنجاز الدراسي وقد وزعت فقرات المقياس بشكل عشوائي، وقد تكون مدرج

الاستجابة من ثلاث بدائل وهي: (تتطبق عليّ / تتطبق عليّ إلى حدّ ما / لا تتطبق عليّ) و يتم تصحيح

المقياس بمنح العلامات التالية لكل إجابة: (تتطبق عليّ = 3)، (تتطبق عليّ إلى حدّ ما = 2)، (لا

تتطبق عليّ = 1) بالترتيب للإجابات السابقة، ويوضح الجدول الآتي المحاور الرئيسية للمقياس وعبارات

كلّ محور:

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

جدول رقم (21): محاور وعبارات مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي.

الرقم	البعد	العبارات
01	الرغبة في النجاح و التفوق	36 - 31 - 26 - 21 - 16 - 11 - 6 - 1
02	المثابرة	32 - 27 - 22 - 17 - 12 - 7 - 2
03	الرغبة في المعرفة	33 - 28 - 23 - 18 - 13 - 8 - 3
04	المنافسة مع الآخرين	34 - 29 - 24 - 19 - 14 - 9 - 4
05	التخطيط و التطلع للمستقبل	35 - 30 - 25 - 20 - 15 - 10 - 5

- **الخطوة الخامسة:** بعد اطلاع المشرفة على البحث على المقياس، تمّ إرساله إلى مجموعة من الأساتذة

الجامعيين والذين بلغ عددهم (07)، بغرض تحكيمه وإبداء آرائهم واقتراحاتهم في الجوانب الآتية: مدى

وضوح وملائمة اللغة لعينة الدراسة - مدى تغطية الفقرات للأبعاد و المقياس - مدى ملائمة التعريفات

المصاغة لكل محور - إدخال التعديلات التي يرونها مناسبة.

وبعد استرجاع المقاييس المحكّمة، تم الاحتفاظ بجميع عبارات المقياس أي (36) عبارة، وبناء على

الملاحظات المقدمة من طرف المحكّمين أدخلت بعض التعديلات على بعض العبارات كما سيوضّح

الجدول أدناه:

جدول رقم (22): تعديل عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي بعد التحكيم.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
23	حبي للدراسة يدفعني دائما لتطوير مستواي العلمي	حبي للدراسة يدفعني دائما لتطوير مستواي التعليمي
26	تحقيق النجاح الدّراسي مرتبط بالعمل الجاد وليس بالحظ	تحقيق النجاح الدّراسي مرتبط بالعمل الجاد
29	أميل إلى الأنشطة المدرسية التي تتسم بالتحدّي والمنافسة	أميل إلى الأنشطة المدرسية التي تتسم بالمنافسة

الفصل الخامس _____ الإجراءات المنهجية للدراسة

- بعد إخراج المقياس في صورته النهائية، بلغت الدرجة العليا لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي (108) درجة وتشير إلى دافعية إنجاز دراسي مرتفعة لدى التلميذ، وبلغت الدرجة الدنيا للمقياس (36) درجة وتشير إلى دافعية إنجاز دراسي منخفضة لدى التلميذ.

6- أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، معتمدة في ذلك على برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة مايلي:

✓ معادلة (Lawshe) لحساب صدق المحكمين للمقياس والتي تحسب بالطريقة الآتية:

$$\text{ص. م} = \frac{\text{ن و} - \text{ن} / 2}{\text{ن} / 2}$$

ص. م: صدق المحكمين.

ن و: عدد المحكمين الذين وافقوا على أن العبارة تقيس.

ن : مجموع المحكمين.

✓ معامل ألفا كرونباخ / معادلة سبيرمان / معادلة جيتمان لحساب ثبات أدوات الدراسة.

✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

✓ اختبار "ت" للفروق.

✓ معامل الارتباط بيرسون.

خلاصة الفصل:

تم من خلال هذا الفصل عرض وشرح لأهم الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية، انطلاقاً من الدراسة الاستطلاعية والتي كانت من أهم نتائجها التأكد من صلاحية اعتماد أدوات الدراسة من خلال حساب صدقها وثباتها، ثم الدراسة الأساسية من حيث منهج الدراسة (المنهج الوصفي)، ثم مجتمع الدراسة (تلاميذ الثالثة ثانوي)، ثم العينة الأساسية وحدود الدراسة، كما قدّم الفصل وصف تفصيلي لأدوات الدراسة (قائمة الذكاءات المتعددة - مقياس مستوى الطّموح - دافعية الإنجاز الدراسي)، لينتهي الفصل بعرض مجموعة الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
- 2- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
- 3- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
- 4- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
- 5- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يهتم هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة المتوصل إليها، بعد المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وكذلك تحليل هذه النتائج من خلال القراءة الإحصائية للجداول، وأخيرا مناقشة نتائج كل فرضية من خلال استقراء الواقع والإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي، وفيما يلي تذكير بفرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

الفرضية الثانية:

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

1- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "يوجد ارتباط دال إحصائي بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى

الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الحالية

($n=540$)، في كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة الواردة في القائمة، ودرجاتهم في مقياس مستوى

الطموح، باستخدام معامل الارتباط "بيرسون"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الموضحة

في الجداول أدناه:

جدول رقم (23): الارتباط بين الدرجات الكلية للذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لأفراد عينة الدراسة.

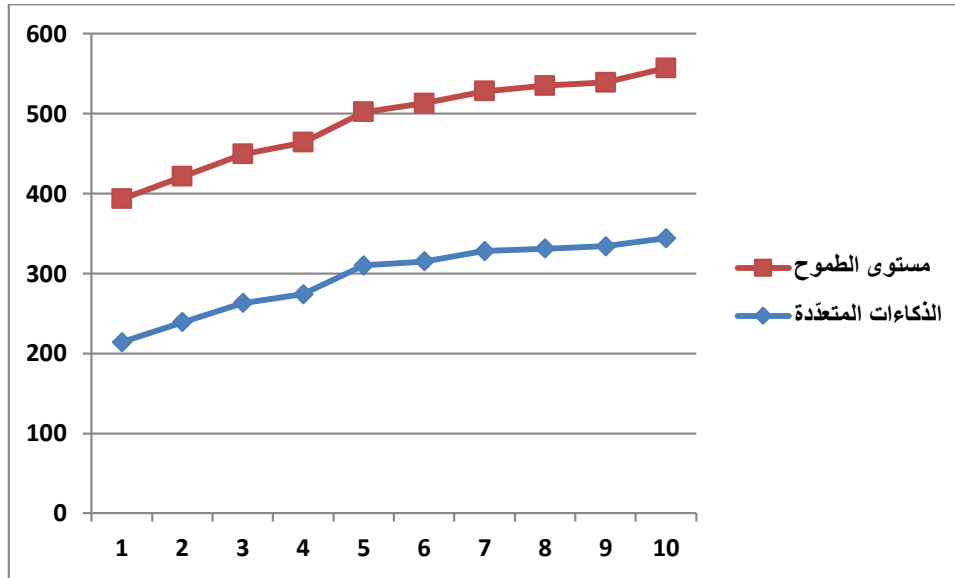
مستوى الطّموح			
*,566	معامل الارتباط	الذكاءات المتعدّدة	
,000	مستوى الدلالة		
540	حجم العينة		
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

جدول رقم (24): درجات مجموعة عشوائية من عينة الدراسة توضح العلاقة الارتباطية بين الذكاءات

المتعددة ككل ومستوى الطموح.

مستوى الطموح	الذكاءات المتعددة
179	214
182	239
186	263
190	274
192	310
198	315
200	328

204	331
205	334
213	344



الشكل رقم (05): رسم بياني يوضح العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح.

جدول رقم (25): الارتباط بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح.

مستوى الدلالة Sig.	معامل الارتباط	مستوى الطموح الذكاءات المتعددة
,000	,426**	الذكاء اللغوي
,000	,476**	الذكاء المنطقي / الرياضي
,000	,393**	الذكاء المكاني
,000	,468**	الذكاء الجسمي
,000	,173**	الذكاء الموسيقي

الذكاء الشخصي	,474**	,000
الذكاء الاجتماعي	,404**	,000
الذكاء الطبيعي	,408**	,000
الذكاء الوجودي	,436**	,000
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). حجم العينة (ن = 540)		

❖ التحليل الإحصائي للجداول:

من خلال الجدول رقم (23) أعلاه، والذي يوضح الارتباط بين الذكاءات المتعددة ككل ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة (ن=540) يلاحظ أنّ معامل الارتباط "بيرسون" قدر بـ (0.56)، وهو ارتباط موجب وطردي حيث أنّه كلما ارتفعت الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ارتفع معها مستوى الطموح لديهم، وهذا ما وضّحه الجدول رقم (24) والشكل رقم (06) اللذان وضّحا العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى مجموعة عشوائية من عينة الدراسة.

ومن خلال الجدول رقم (25)، والذي يوضح قيم معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) بين درجات أفراد العينة في كلّ نوع من أنواع الذكاءات المتعددة الواردة في القائمة بشكل مستقل ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح، يلاحظ من خلال النتائج أنّ معامل الارتباط بين جميع أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح جاءت قيمته موجبة، فقد قدرّت قيمة معامل الارتباط بين الذكاء اللغوي ومستوى الطموح (0,42)، الذكاء المنطقي ومستوى الطموح (0,47)، الذكاء المكاني ومستوى الطموح (0,39)، الذكاء الجسمي ومستوى الطموح (0,46)، الذكاء الموسيقي ومستوى الطموح (0,17)، الذكاء الشخصي ومستوى الطموح (0,47)، الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح (0,40)، الذكاء الطبيعي ومستوى الطموح (0,40)، الذكاء الوجودي ومستوى الطموح (0,43).

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

توضح النتائج أيضا أن قيمة الارتباط جاءت متوسطة بين جميع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح، باستثناء العلاقة الارتباطية بين الذكاء الموسيقي ومستوى الطموح فقد كانت ضعيفة، وقد تم الاستناد في تفسير حجم العلاقة الارتباطية إلى المجالات التي وضعها (Cohen) عام 1988 أي (ما يدور حول 0.10 يعبر عن علاقة ضعيفة/ حول 0.30 يعبر عن علاقة متوسطة/ أكثر من 0.50 يعبر عن علاقة قوية). (Yergeau, E. et Poirier, M. 2013. <http://espaceweb.usherbrooke.ca>)

ويلاحظ أن جميع قيم معامل الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ويمكن تفسير نتائج العلاقة الارتباطية المتوصل إليها، أنه كلما ارتفعت درجات أفراد عينة الدراسة في الذكاءات المتعددة ارتفعت درجاتهم في مقياس مستوى الطموح والعكس صحيح.

❖ مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أوضحت نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: "يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي"، وجود ارتباط دال إحصائيا بين جميع أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة، وجاء الارتباط موجب وطردى، أي كلما ارتفع نوع من الذكاءات المتعددة ارتفع معه مستوى الطموح لدى التلاميذ. وتفسر الباحثة النتائج المتوصل إليها على أنها مقبولة ومنطقية، فالفرد عندما يتمتع بذكاء عالي بشكل عام فهذا سيؤدي به إلى الرغبة والعمل على تحقيق ما يطمح إليه في مختلف جوانب الحياة، كما أن ارتفاع الذكاءات المتعددة لديه سيجعله قادرا على إدراك مختلف الفرص المتاحة أمامه لتحقيق أهدافه باعتبار أن مستوى الطموح يتمثل في الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها كما تم الإشارة إليه في الإطار النظري للدراسة، كما أن ارتفاع كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة سيجعله قادرا على إدراك وفهم قدراته وبالتالي استغلالها بالشكل المناسب سواء من ناحية التخطيط أو المثابرة لتحقيق ما يسعى إليه.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

وبالنظر إلى الجدول رقم (25) أعلاه والذي يوضح الارتباط بين كل نوع من الذكاءات ومستوى الطموح، يلاحظ أن الذكاء المنطقي والذكاء الشخصي من أكثر الذكاءات ارتباطا بمستوى الطموح، يليها الذكاء الجسمي ثم الذكاء الوجودي ثم الذكاء اللغوي ثم الذكاء الطبيعي والذكاء الاجتماعي بنفس قوة الارتباط تقريبا، ثم الذكاء المكاني وأخيرا الذكاء الموسيقي.

وتفسّر الباحثة ارتباط الذكاء المنطقي بمستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، كون هؤلاء (أفراد عينة الدراسة) يتمتعون بخصائص هذا النوع من الذكاء كالقدرة على التفكير المنطقي والتفكير العلمي الرياضي، والقدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة وكذلك الوسائل التكنولوجية المختلفة، وترى الباحثة أنّ هذه الأخيرة ساعدت في قوة الارتباط بين هذين المتغيرين، فاستخدام وتحكّم التلاميذ في العصر الحالي في هذه الوسائل ساعدهم على الانفتاح على العالم، فهم يكتسبون من خلالها الكثير من المعلومات التي تزيد من رغبتهم في تحقيق أهدافهم التي يطمحون إليها في الحياة، أما ارتباط الذكاء الشخصي بمستوى الطموح، فهو يعكس صورة ونظرة أفراد عينة الدراسة عن أنفسهم، وهذه النتيجة تدلّ على أنهم يتسمون بمعرفة الذات وفهمها، فهم يعرفون قدراتهم ويستطيعون استغلالها بالشكل المناسب في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، وعليه فإنّ هذا الارتباط طبيعي فوعي الفرد بذاته وفهمه لها وإدراكه لقدراته ومختلف الجوانب الداخلية في شخصيته، سيساعده على إدراك ما يريد تحقيقه في الحياة وهو ما يزيد من مستوى طموحه.

وفيما يخص ارتباط الذكاء الجسمي بمستوى الطموح فيمكن تفسيره من خلال وعي أفراد العينة بحالتهم الجسمية، وقدرتهم على استخدام جسمهم للتعبير عن مختلف أفكارهم ومشاعرهم، كما أنّ قدرتهم على استغلال مختلف مهاراتهم الجسمية سيساعدهم إلى الوصول لإيجاد حلول لمختلف المشكلات التي تواجههم في الواقع، وهو بدوره ما سيساعدهم على التخطيط الأمثل للأهداف التي يسعون إليها في الحياة وبالتالي المثابرة في سبيل تحقيقها.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

أما ارتباط الذكاء الوجودي بمستوى الطّموح فتفسره الباحثة لدى التلاميذ خاصة في هذه المرحلة العمرية، بوعيهم بالحقائق الكونية ومختلف القضايا الوجودية مثل: الموت والحياة، فالتلميذ صاحب الذكاء الوجودي والذي له القدرة على التفكير وإدراك هذه الحقائق والقضايا، بالتأكيد سيكون مستوى الطّموح لديه مرتفع خاصة وأنّ هذا الأخير مرتبط بمستقبله وما سيحقّقه في الحياة.

كما يمكن تفسير الارتباط بين الذكاء اللّغوي ومستوى الطّموح، إلى أنّ تمتّع التلاميذ بالذكاء اللّغوي يجعلهم قادرين على توظيف واستخدام اللّغة كأداة للتعبير عمّا يدور في ذهنهم للتواصل مع الآخرين وفهمهم، وأيضا تحقيق الفهم اللازم فيما يخص تحقيق أهدافهم وآمالهم المستقبلية.

أما ارتباط الذكاء الطبيعي بمستوى الطّموح فتفسره الباحثة من منطلق أنّ أفراد العينة يتمتعون بالذكاء الطبيعي، وهذا راجع إلى تأثير البيئة الطبيعية التي يعيش فيها التلاميذ، والتي تتميز بأنها بيئة مفتوحة نظرا لقربها من البحار والشواطئ كما أنّها تزخر بالمناظر الطبيعية الخلابة، وعليه فإن إدراك التلاميذ للبيئة الطبيعية التي يعيشون فيها وما تحتويه، ساعد على توقّر هذا النوع من الذكاء لديهم وهو ما سينعكس إيجابا على سلوكياتهم في الحياة وعلى أهدافهم، فالبيئة الطبيعية التي تتميز بالانفتاح على مختلف المجالات، ستساعد الفرد على أن يعمل جاهدا ويثابر لتحقيق طموحاته نظرا لما توقّره من ظروف مساعدة على ذلك، ومن هذا فكلّما ارتفع الذكاء الطبيعي ارتفع معه مستوى طموح الفرد.

وفيما يخص ارتباط الذكاء الاجتماعي بمستوى الطّموح، فيمكن تفسيره من خلال عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي، فالتلميذ في هذه المرحلة يميلون إلى تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين (زملاء القسم، الأساتذة... وغيرهم)، وتساعد هذه العلاقات على فهم دوافع الآخرين والإحساس بمشاعرهم، ومن خلال التفاعل الاجتماعي قد يتأثر التلميذ بشخصيات معينة خاصة تلك التي تكون نماذج ناجحة في الحياة، ما يجعلهم يطمحون إلى أن يكونوا مثلها مستقبلا، وبالتالي يضعون أهداف مستقبلية ناتجة من ذلك ثمّ العمل والمثابرة للوصول إليها.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

وفيما يخص الارتباط بين الذكاء المكاني ومستوى الطموح، فتعزو الباحثة هذه العلاقة إلى كون أن التلميذ صاحب الذكاء المكاني/ البصري، والذي يتميز بالقدرة على إدراك العالم الخارجي بدقة وله أيضا القدرة على تكوين تخيلات عقلية للعالم حوله، سيكون مستوى طموحه مرتقعا لأنه لديه القدرة على التفكير في أهدافه والتخطيط لكيفية تحقيقها.

وقد جاء الذكاء الموسيقي في المرتبة الأخيرة من حيث قوة الارتباط بمستوى الطموح، وتفسر الباحثة ضعف الارتباط بين هذين المتغيرين لدى أفراد عينة الدراسة، إلى ضعف ما يدعم ويعزز الذكاء الموسيقي داخل المؤسسات التعليمية التي يدرس بها أفراد عينة الدراسة، فقد لوحظ انعدام وجود مادة التربية الموسيقية في جميع المؤسسات التي أجريت بها الدراسة الميدانية، وبهذا لم يوجد عامل يشجع هذا النوع من الذكاء لدى التلاميذ، ما جعل ارتباطه بمستوى الطموح ضعيفا.

وتجدر الإشارة إلى أنّ - الباحثة - وفي حدود ما تمّ الاطلاع عليه لم تتوصّل إلى دراسات سابقة تناولت الذكاءات المتعدّدة و مستوى الطموح، وقد اعتمدت في تفسير النتائج المتوصّل إليها فيما يخص هذه الفرضية على الإطار النظري والواقع، وما يمكن قوله في الأخير أنّ النتائج المتوصل إليها أثبتت تحقق فرضية البحث القائلة أنّه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الذكاءات المتعدّدة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

2- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية البحثية الثانية على أنه: " يوجد ارتباط دال إحصائي بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية

الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة (ن=540) في كل

نوع من أنواع الذكاءات المتعددة ودرجاتهم في مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وقد أسفرت نتائج المعالجة

الإحصائية باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" عن النتائج المبينة في الجداول أدناه:

جدول رقم (26): الارتباط بين الدرجات الكلية للذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي لأفراد عينة

الدراسة.

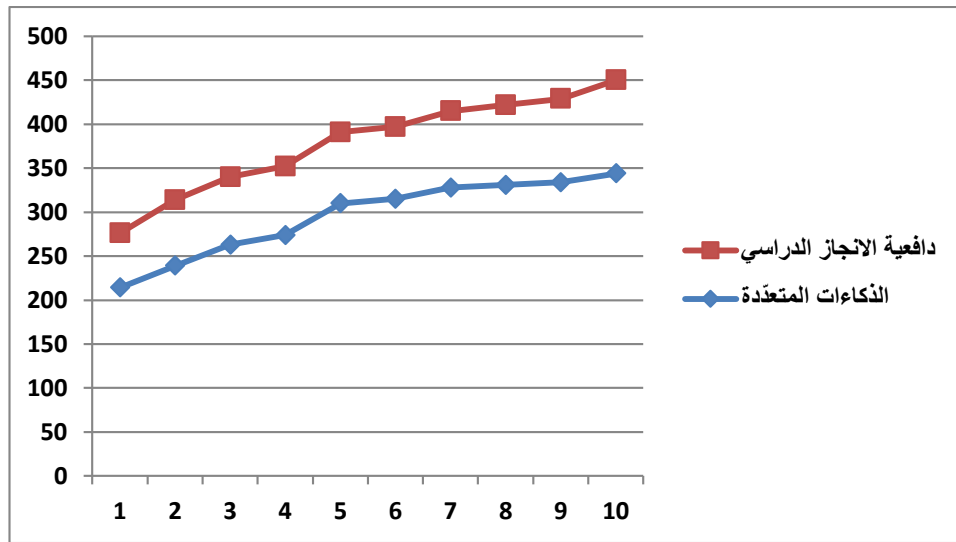
دافعية الإنجاز الدراسي		
381**	معامل الارتباط	الذكاءات المتعدّدة
000	مستوى الدلالة	
540	حجم العينة	
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		

جدول رقم (27): درجات مجموعة عشوائية من عينة الدراسة توضّح العلاقة الارتباطية بين الذكاءات

المتعددة ككل ودافعية الإنجاز الدراسي.

الذكاءات المتعددة	دافعية الانجاز الدراسي
214	62
239	75
263	77
274	78
310	81

82	315
87	328
91	331
95	334
106	344



الشكل رقم (06): رسم بياني يوضح العلاقة بين الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي.

جدول رقم (28): الارتباط بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي.

مستوى الدلالة Sig.	معامل الارتباط	دافعية الإنجاز الدراسي الذكاءات المتعددة
,000	,383**	الذكاء اللغوي
,000	,406**	الذكاء المنطقي / الرياضي
,000	,311**	الذكاء المكاني
,000	,246**	الذكاء الجسدي

الذكاء الموسيقي	,061	,156
الذكاء الشخصي	,251**	,000
الذكاء الاجتماعي	,254**	,000
الذكاء الطبيعي	,272**	,000
الذكاء الوجودي	,286**	,000
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). حجم العينة (ن = 540)		

❖ التحليل الإحصائي للجدول:

من خلال الجدول رقم (26) أعلاه، والذي يوضح الارتباط بين الذكاءات المتعددة ككل ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة (ن=540) يلاحظ أنّ معامل الارتباط "بيرسون" قدر بـ (0.38)، وهو ارتباط موجب وطردى حيث أنّه كلّما ارتفعت الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ارتفعت معها دافعية الإنجاز الدراسي لديهم، وهذا ما ورد الجدول رقم (27) والشكل رقم (07) اللذان وضحا العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى مجموعة عشوائية من عينة الدراسة.

ومن خلال الجدول رقم (28)، والذي يوضح قيم معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) بين درجات أفراد العينة (تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي)، في كلّ نوع من أنواع الذكاءات المتعددة الواردة في القائمة بشكل مستقل ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وبالنظر إلى قيم الارتباط الواردة في الجدول، يلاحظ من خلال النتائج أنّ معامل الارتباط بين جميع أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي جاءت قيمته موجبة، باستثناء الذكاء الموسيقي فلم تظهر الدلالة الإحصائية لتبيان العلاقة بينهما، حيث أظهر مستوى الدلالة كما هو موضح في الجدول أعلاه قيمة (0,156) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أمّا باقي الذكاءات فقد كانت نتائجها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)،

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

وقد كانت قيمة معاملات الارتباط بينها وبين دافعية الإنجاز الدراسي كالتالي: الذكاء اللغوي ودافعية الإنجاز الدراسي (0,38)، الذكاء المنطقي ودافعية الإنجاز الدراسي (0,40)، الذكاء المكاني ودافعية الإنجاز الدراسي (0,31)، وجاءت العلاقة الارتباطية بين هذه الأنواع الثلاثة ودافعية الإنجاز الدراسي متوسطة، وجاءت ضعيفة بين كل من الذكاء الجسمي ودافعية الإنجاز الدراسي حيث قدرت بـ (0,24)، الذكاء الشخصي ودافعية الإنجاز الدراسي (0,25)، الذكاء الاجتماعي ودافعية الإنجاز الدراسي (0,25)، الذكاء الطبيعي ودافعية الإنجاز الدراسي (0,27)، الذكاء الطبيعي ودافعية الإنجاز الدراسي (0,28)، وتشير النتائج المتوصل إليها إلى طردية العلاقة بين المتغيرات، أي أنه كلما ارتفعت درجات الأفراد في أنواع الذكاءات المتعددة باستثناء الذكاء الموسيقي ارتفعت معه درجاتهم في دافعية الإنجاز الدراسي والعكس صحيح.

❖ مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

كشفت نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: " يوجد ارتباط دال إحصائي بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي"، عن وجود ارتباط دال إحصائي بين جميع أنواع الذكاءات المتعددة (باستثناء الذكاء الموسيقي الذي لم يكن دالا إحصائيا) ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ (عينة الدراسة)، وكان الارتباط موجب وطردي، ما يعني أن ارتفاع نوع من الذكاءات المتعددة يصحبه ارتفاع في دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ. ويمكن القول فيما يخص النتائج المتوصل إليها أنها جاءت منطقية ومتوقعة، وترى الباحثة أن التلميذ الذي يتمتع بذكاءات متعددة مرتفعة سيكون لديه حافز للسعي نحو الأداء الجيد والمثابرة لتحقيق النجاح المدرسي في مختلف جوانبه، وعليه فإن تمتع التلاميذ أفراد عينة الدراسة بالذكاءات المتعددة سيزيد من دافعية الإنجاز الدراسي لديهم، وكلما ارتفعت أنواع الذكاءات المتعددة لديهم ارتفعت معها دافعية الإنجاز الدراسي لديهم، وعليه فإن أهمية الدافعية في المجال الدراسي حسب ما أشارت إليه "علي مروة حسين" في

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

دراستها عام (2017) فإنّها تتجلى من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معيّنة على نحو فعّال لكونها أحد العوامل المحدّدة لقدرة المتعلّم على الأداء والإنجاز. (علي، 2017: 52)

واستنادا إلى الإطار النظري، فقد تمّ ذكر مجموعة من العوامل التي تلعب دورا في تحديد دافعية الإنجاز الدّراسي لدى التلميذ من بينها القدرات العقلية وقد تمت الإشارة إلى الذكاء بشكل عام، وفي هذا السياق فقد كشفت نتائج دراسة "الجيزاني" (2007) عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء المتعدّد ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، وهذا ما اتفق مع ما توصّلت إليه نتائج الدّراسة الحالية.

وبالنظر إلى الجدول رقم (28) والذي يوضّح الارتباط بين أنواع الذّكاءات المتعدّدة ودافعية الإنجاز الدّراسي، يلاحظ أنّ الارتباط بين هذه المتغيرات جاء كما يلي: الذكاء المنطقي/الرياضي، ثمّ الذكاء اللّغوي، ثمّ الذكاء المكاني، ثمّ الذكاء الوجودي، ثمّ الذكاء الشّخصي والذكاء الاجتماعي، ثمّ الذكاء الجسمي وأخيرا الذكاء الموسيقي والذي جاء ارتباطه ضعيفا مع دافعية الإنجاز الدّراسي وغير دال إحصائيا.

وتقدّم الباحثة تفسيراً للارتباط بين هذه الأنواع من الذّكاءات ودافعية الإنجاز الدّراسي لدى تلاميذ الطّور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، من منطلق أنّ تمتّع التلاميذ بالذكاء المنطقي يدل على قدرتهم على التفكير المنطقي وإيجاد حلول لمختلف المشكلات التي تواجههم في المجال الدّراسي، وهذا بدوره سيزيد من دافعتهم للإنجاز الدّراسي لأنهم قادرين على مواجهة المشكلات التي تعترضهم، أمّا الذكاء اللّغوي فيلعب دورا في دافعية الإنجاز الدّراسي لدى التلاميذ، من خلال قدرتهم على التواصل مع الآخرين سواء الزملاء أو الأساتذة باستخدام اللّغة، قصد المناقشة في مواضيع معيّنة أو إبداء آرائهم حول مختلف القضايا المطروحة فتمتّع التلاميذ بهذا النوع من الذكاء سيزيد من دافعتهم للإنجاز الدّراسي.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

أما الذكاء المكاني فارتقاعه لدى التلاميذ سيزيد من دافعية الإنجاز الدراسي لديهم، من خلال قدرتهم على استغلال هذا النوع من الذكاء في عملية التعلم بواسطة مختلف الأشكال التعليمية والخرائط والصّور... وكل ما يساعد التلاميذ على إدراك المعلومات والاحتفاظ بها، وفيما يخص الذكاء الوجودي فإنّ ارتفاعه سيزيد من دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ من خلال معرفة حقيقة الكون وذلك باستخدام التفكير والاستقصاء الذي تؤكد عليه الفلسفة.

أما الذكاء الطبيعي فيشير إلى وعي التلاميذ ببيئتهم الطبيعية ومختلف مكوناتها، وتمتعهم بهذا النوع من الذكاء دليل على اهتمامهم بالتعلم الحيّ مثل: النباتات والحيوانات... وغيرها، وعليه فإن ربط التعليم بالواقع الطبيعي الذي يعيش فيه التلاميذ سيساعد أكثر على تطوير الذكاء الطبيعي لديهم وهو ما سيزيد من دافعية الإنجاز الدراسي في نفس الوقت.

وفيما يخص الذكاء الشّخصي و الذكاء الاجتماعي، فإنّ تمتّع التلاميذ بهذين النوعين من الذكاء سيزيد من وعيهم بمختلف قدراتهم ومعرفة كيفية استغلالها في انجاز مختلف المهام والأنشطة الدراسية، فالأول سيساعد التلميذ على إدراك مواطن القوّة والضعف لديه وأيضاً إدراك أهدافه الذاتية التي يسعى لتحقيقها وبالتالي ما يزيد من دافعيته للإنجاز الدراسي أكثر، أمّا الذكاء الاجتماعي فتمتّع التلميذ به سيساعدهم على التعلم من خلال التفاعل مع الآخرين كالتعاون بين التلاميذ لإنجاز بعض المهام الدراسية.

وفيما يخص الذكاء الجسمي فإنه يلعب دوراً في رفع دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلميذ، وذلك بوعيهم بمختلف المهارات الجسميّة التي يتسمون بها وقدرتهم على استغلالها في اكتساب مختلف المعلومات والمعارف العلمية، ومثال ذلك استغلال الحواس في عملية التعلم.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

وتفسّر الباحثة عدم وجود ارتباط بين الذكاء الموسيقي ودافعية الإنجاز الدراسي والذي جاء غير دال إحصائيا لدى أفراد عيّنة الدراسة، وذلك حسب ما تمت ملاحظته في الواقع إلى غياب تدريس مادة الموسيقى في المؤسسات التعليمية، وبالتالي الأمر الذي لم يساعد على تطوير هذا النوع من الذكاء لدى التلاميذ، فالمحيط لعب دورا هاما في إطفاء هذا النوع من الذكاء ما أثر فعلا في ارتباطه بدافعية الإنجاز الدراسي، أما باقي الذكاءات الأخرى فلعبت كلها دورا في استثارة دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ (أفراد عيّنة الدراسة).

وبمقارنة النتائج المتوصل إليها بخصوص هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة فلم تتوصل - الباحثة - في حدود ما تمّ الاطلاع عليه إلى دراسات عديدة تناولت الارتباط بين الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي، باستثناء دراسة "الجيزاني" (2007)، والتي جاءت متفقة في نتائجها مع النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، ويمكن القول في الأخير أنّ فرضية البحث تحققت في مجملها لكن ليس بشكل كلي، أي تم التوصل إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة (عدا الذكاء الموسيقي) ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

3- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى

تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب قيمة الفرق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة وفقا

لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، على قائمة الذكاءات المتعددة (تم حساب الفرق لكل نوع من الذكاءات

الواردة في القائمة)، وقد اعتمدت المعالجة الإحصائية على استخدام اختبار (ت) (T_{test})، وتم التوصل

إلى النتائج المبينة في الجدولان أدناه:

جدول رقم (29): القيم الإحصائية لمجموعات الجنسين في الذكاءات المتعددة.

الذكاءات المتعددة	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الذكاء اللغوي	ذكور	210	31,40	6,029	,416
	إناث	330	32,95	5,844	,322
الذكاء المنطقي / الرياضي	ذكور	210	34,66	5,523	,381
	إناث	330	33,91	5,236	,288
الذكاء المكاني	ذكور	210	33,48	6,538	,451
	إناث	330	33,15	5,749	,316
الذكاء الجسمي	ذكور	210	36,01	5,953	,411
	إناث	330	35,65	5,629	,310
	ذكور	210	30,99	8,059	,556

الذكاء الموسيقي	إناث	330	30,95	7,319	,403
الذكاء الشخصي	ذكور	210	39,10	5,266	,363
	إناث	330	40,09	4,652	,256
الذكاء الاجتماعي	ذكور	210	34,29	5,835	,403
	إناث	330	34,03	5,925	,326
الذكاء الطبيعي	ذكور	210	35,03	5,762	,398
	إناث	330	34,39	5,791	,319
الذكاء الوجداني	ذكور	210	14,34	3,019	,208
	إناث	330	13,94	3,187	,175

جدول رقم (30): قيمة الفرق في درجات أفراد عينة الدراسة على قائمة الذكاءات المتعددة وفقا لمتغير

الجنس.

الفروق في المتوسطات لدى الجنسين وقيمة (T)						التجانس		
القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	فرق الانحراف المعياري	فرق المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	قيمة (F)	الذكاءات المتعددة
دال عند 0,05	,003	-2,960	538	,523	-1,547	,491	,476	الذكاء اللغوي
غير دال إحصائيا	,113	1,588	538	,472	,750	,385	,757	الذكاء المنطقي
غير دال إحصائيا	,543	,609	538	,536	,326	,038	4,343	الذكاء المكاني

غير دال إحصائيا	,476	,714	538	,508	,363	,436	,609	الذكاء الجسمي
غير دال إحصائيا	,963	,046	538	,672	,031	,129	2,306	الذكاء الموسيقي
دال عند 0,05	,023	-2,280	538	,432	-,986	,117	2,460	الذكاء الشخصي
غير دال إحصائيا	,628	,485	538	,520	,252	,802	,063	الذكاء الاجتماعي
غير دال إحصائيا	,212	1,250	538	,510	,638	,988	,000	الذكاء الطبيعي
غير دال إحصائيا	,146	1,457	538	,276	,402	,338	,918	الذكاء الوجودي

❖ التحليل الإحصائي للجدولان:

يوضح الجدولان رقم (29) و (30) أعلاه، قيمة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على قائمة الذكاءات المتعددة وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وقد تمّ حساب الفرق حسب كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة كما ورد في الجدولين، ويظهر من خلال النتائج المتوصل إليها وجود فروق في نوعين فقط من الذكاءات المتعددة وهما: الذكاء اللغوي و الذكاء الشخصي.

وفيما يخص الذكاء اللغوي، فيلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية التي بلغت قيمتها عند الذكور (31,40) وعند الإناث (32,95)، أنّ هناك فرق في هذه المتوسطات قدرّت قيمته بـ (1,54)، وتؤكد هذه الفروق قيمة اختبار (t) التي قدرّت بـ (-2,960)، والتي جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وكانت الفروق لصالح الإناث.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

أما الذكاء الشخصي، فيلاحظ أيضا من خلال المتوسطات الحسابية لهذا النوع من الذكاء والتي بلغت قيمتها عند الذكور (39,10) وعند الإناث (40,09)، أنّ هناك فرق في هذه المتوسطات قدرّت قيمته بـ (0,98)، وبالرغم من أنّ هذا الفرق كان طفيفا، إلا أنّ قيمة اختبار الفروق (t) التي قدرّت بـ (-2,280)، جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي ما يؤكّد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي وفقا لمتغيّر الجنس، وكانت الفروق فيه أيضا لصالح الإناث.

وفيما يخص باقي أنواع الذكاءات (الذكاء المنطقي - الذكاء المكاني - الذكاء الجسمي - الذكاء الموسيقي - الذكاء الاجتماعي - الذكاء الطبيعي - الذكاء الوجودي)، فلم تظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث)، رغم التباين في المتوسطات الحسابية لبعض منها، لكن لغة الأرقام في مستوى الدلالة يظهر عكس ذلك (عدم وجود الفروق)، وإحصائيا يتم التعامل مع هذا المعامل الرّقمي في تفسير الظاهرة.

خلاصة القول: توصّلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعدّدة لدى أفراد عينة الدّراسة الحالية وفقا لمتغيّر الجنس (ذكور/إناث)، ماعدا الذكاء اللّغوي والذكاء الشخصي وكانت الفروق فيهما لصالح الإناث، وبالتالي عدم التحقق الكلي لفرضية البحث.

❖ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال ما تمّ عرضه حول نتائج الفرضية الثالثة، والتي تنصّ على أنّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعدّدة لدى تلاميذ الطّور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث)"، تمّ التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعدّدة لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغيّر الجنس، باستثناء الذكاء اللّغوي والذكاء الشخصي واللذان جاءت الفروق فيهما لصالح الإناث.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

يمكن تفسير عدم وجود الفروق في أغلب أنواع الذكاءات المتعددة والمتمثلة في كل من: (الذكاء المنطقي - الذكاء المكاني - الذكاء الجسمي - الذكاء الموسيقي - الذكاء الاجتماعي - الذكاء الطبيعي - الذكاء الوجودي) وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، إلى كون أفراد عينة الدراسة (تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي)، يتقاربون في الخصائص النمائية ولهم نفس الميول والاهتمامات خاصة في هذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة)، وبالتالي لم تظهر هناك فروق في أغلب أنواع الذكاءات لديهم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى المرحلة التعليمية، كون التلاميذ ينتمون إلى نفس المستوى التعليمي (ثالثة ثانوي)، وبالتالي فهم يخضعون لنفس النظام التعليمي والتربوي ويتلقون نفس البرامج التعليمية ونفس طرق وأساليب ووسائل التدريس والتي لا تقوم على أسس نظرية الذكاءات المتعددة أو لا تراعي وجود هذه الذكاءات لدى التلاميذ كي تتعامل معهم باختلافها وتنوعها، وقد يعود هذا الأخير إلى كون النظرية غير معتمدة بعد في بناء البرامج التعليمية الجزائرية وأيضا إلى نقص تكوين الأساتذة فيها مما يساعدهم على تطبيقها في عملية التدريس والعمل بها في مختلف الأنشطة التعليمية، وهو الأمر الذي ساهم في عدم ظهور الفروق في أغلب الذكاءات لدى التلاميذ من الجنسين.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها كذلك فيما يخص عدم وجود فروق في أغلب أنواع الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ، إلى كون أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى نفس المجتمع ونفس البيئة والثقافة، فهم يعيشون نفس الخصوصيات المجتمعية والبيئية والثقافية وهو ما ساهم في عدم ظهور الفروق في أغلب الذكاءات لدى الجنسين، باعتبار أن اختلاف وتنوع العوامل البيئية والثقافية يلعب دورا كبيرا في تطوير الذكاءات المتعددة وظهورها لدى الأفراد، من خلال ما توفره هذه العوامل من فرص وإمكانيات لتنمية الذكاءات واختلافها، وهذه العوامل نقطة جوهرية أكد عليها "جاردنر" في نظريته.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

استنتجت النتائج المتوصل إليها فيما يخص هذه الفرضية وجود فروق لدى الجنسين ولصالح الإناث، في نوعين فقط من الذكاء وهما (الذكاء اللغوي/ الذكاء الشخصي)، ويمكن تفسير الفروق في الذكاء اللغوي بالاستناد إلى استراتيجيات التدريس المعتمدة عموما في المدرسة الجزائرية والتي تساعد على تطوير هذا النوع من الذكاء مثل استراتيجيات المحاضرة والحوار والمناقشة... وغيرها، والتي تفسح المجال للتلاميذ للتعبير من خلال اللغة سواء الشفهية أو الكتابية، أما تفوق الإناث في الذكاء اللغوي مقارنة بالذكور فيمكن تفسيرها انطلاقا مما هو متعارف عليه أنّ الإناث ينبغن في الجانب اللغوي ويتميزن برصيد لغوي معتبر مقارنة بالذكور، وهذا ما أكدت عليه الدراسات في مجال علم النفس فقد ذكر "المعيوف وأريج" (2011) حسب دراسة "هرمز" (1986) أنّ الإناث يتفوقن على الذكور في النمو اللغوي منذ الطفولة المبكرة، على اعتبار أنهم الأسرع في التعاطي مع الألفاظ ويمتلكن مخزون من الكلمات يفوق الذكور في اختبارات القراءة ومعرفة الكلمات. (المعيوف وأريج، 2011: 310).

وفيما يخص الفروق المتوصل إليها في الذكاء الشخصي والذي جاءت فيه نتيجة الفروق لصالح الإناث كذلك، فيمكن تفسيرها من منطلق أنّ المتعلمين في هذا النوع من الذكاء يتسمون بمجموعة من السمات من بينها أنّ لديهم إحساس قويّ بالأناء، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبّون العمل منفردين ولهم إحساسات قويّة بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية كما ورد في الجانب النظري للدراسة (أنظر الصفحة رقم 63)، فالتلاميذ في هذه المرحلة التعليمية (الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي)، مقبلين في نهاية العام الدراسي على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا أي (لهم هدف ينتظر منهم تحقيقه)، فممكن أنّ هذا الهدف ساعدهم على فهم ذواتهم بأنّ لهم قدرات وإمكانات يجب عليهم استغلالها من أجل تحقيقه، وهذا ما جعل هذا النوع من الذكاء يبدو بارزا لدى الجنسين، وفيما يخص تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الشخصي فقد يعود إلى طبيعة مرحلة النمو، فالإناث في هذه المرحلة يتميزن بالسرعة في النمو في العديد من جوانب الشخصية مقارنة بالذكور ما يجعلهنّ أكثر وعيا وفهما لذواتهن.

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

وبمقارنة النتائج المتوصل إليها بالدراسات السابقة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيا في عدم وجود فروق في الذكاءات المتعددة بين الجنسين مع كل من: دراسة " الجيزاني " (2007)، دراسة "عبد القادر" و "أبو هاشم" (2007)، دراسة "الجراح والرابعة" (2011)، دراسة "عرفة" (2013) فهذه الدراسات توصّلت إلى عدم وجود فروق في جميع أنواع الذكاءات، واتفقت النتائج في وجود فروق في الذكاء اللغوي ولصالح الإناث مع كل من: دراسة (Vialle)(1994)، دراسة (Snyder)(2000)، دراسة "عفانة والخزندار" (2004)، دراسة "عطية" (2013)، واتفقت مع دراسة "الرفاعي" (2014) في وجود فروق بين الجنسين ولصالح الإناث في كل من الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي، في حين اختلفت مع نتائج دراسة "غالم و بوشلاق" (2014) والتي توصّلت إلى وجود فروق في أغلب أنواع الذكاءات المتعددة وفقا لمتغير الجنس باستثناء الذكاء الاجتماعي والشخصي.

4- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ الطور

النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب قيمة الفرق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة وفقا

لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، على مقياس مستوى الطموح باستخدام اختبار (ت) (T_{test})، وبعد المعالجة

الإحصائية تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدولان أدناه:

جدول رقم (31): القيم الإحصائية لمجموعات الجنسين في مستوى الطموح.

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس	
1,371	19,870	185,59	210	ذكور	مستوى الطموح
0,971	17,635	189,74	330	إناث	

جدول رقم (32): قيمة الفرق في درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح وفقا لمتغير

الجنس.

الفروق وقيمة (T)						التجانس		
القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	فرق الانحراف المعياري	فرق المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	قيمة (F) للتجانس	مستوى الطموح
دال عند 0,05	,011	-2,538	538	1,636	-4,152	0,108	2,58	

❖ التحليل الإحصائي للجدولان:

يوضّح الجدولين رقم (31) و (32) أعلاه، القيم الإحصائية وقيمة الفرق (t) في درجات أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس مستوى الطّموح وفقا لمتغيّر الجنس (ذكور / إناث)، ويلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية والتي بلغت قيمتها عند الذّكور (185,59) وعند الإناث (189,74)، أنّ هناك فروق في المتوسطات الحسابية في مستوى الطّموح لدى الجنسين قدّرت قيمته بـ (4,15) وجاءت هذه الفروق لصالح الإناث، وهذا ما تؤكّده قيمة اختبار الفروق (t) الواردة في الجدول رقم (32) والتي قدّرت قيمتها بـ (-2,538) والتي جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$)، وعليه يمكن القول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطّموح لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث) لصالح الإناث، وبالتالي تحقّق فرضية البحث.

❖ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال ما تمّ عرضه حول نتائج الفرضية الرابعة، والتي تنصّ على أنّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطّموح لدى تلاميذ الطّور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث)"، تمّ التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطّموح لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيّر الجنس، وجاءت نتائج الفروق لصالح الإناث.

وانطلاقا من هذا يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها بخصوص هذه الفرضية، بالاستناد إلى جملة من العوامل من بينها: أنّ التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية تكوّنت لديهم نظرة مستقبلية حول ما يطمحون إلى تحقيقه، كونهم مقبلين على الدّخول في مرحلة تعليمية أخرى ألا وهي مرحلة التعليم الجامعي، والتي تلعب دورا هاما في رسم وتحديد المستقبل الدراسي والمهني للتلميذ، كما أنّ التلاميذ من كلا الجنسين في هذه المرحلة بلغوا مستوى معيّن من النضج المعرفي والنفسي يمكنهم من تحديد الأهداف التي يطمحون إلى تحقيقها مستقبلا وفقا لخصائصهم الشخصية وميولاتهم، وبالتالي فإنّ هذه العوامل

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

جعلت الفرق والاختلاف في مستوى الطموح يبدو واضحا لدى الجنسين باعتبار أنّ هذه العوامل تختلف من فرد لآخر ومن جنس لآخر.

وقد لوحظ من خلال النتائج أنّ الفروق في مستوى الطّموح كانت لصالح الإناث، ويمكن تفسير ذلك انطلاقا من الواقع والنظرة الإيجابية التي حظيت بها الأنثى في المجتمع اليوم، وهو الأمر الذي ساعدها وشجّعها إلى أن تطمح إلى تحقيق أهدافها في الحياة، فمكانة الأنثى اليوم لم تعد محصورة في البيت كما كان سابقا أو مقتصرة على مجال معيّن، بل اقتحمت مختلف المجالات والميادين واستطاعت أن تفرض نفسها من خلال وصولها إلى أعلى المناصب والتي لم تعد اليوم مقتصرة على الذكور فقط، سواء سياسية أو اقتصادية أو رياضية... وغيرها، كل هذا ساهم في تغيير الأنثى لنظرتها لذاتها، وأصبحت واثقة من نفسها وأنّ لها قدرات وإمكانات، وأنّها قادرة على تحديد أهدافها في الحياة والعمل على الوصول إليها وتحقيقها، وترتبط هذه السمات المذكورة بمجموع العوامل الذاتية التي ساهمت في رفع مستوى الطّموح لدى الإناث، بالإضافة إلى هذا فهناك عوامل خارجية أخرى ساهمت في رفع مستوى الطّموح لدى الإناث، منها مثلا ما تعلّق بالأسرة والوالدين ودورهم في تشجيع الإناث على تحقيق مستويات عالية من النجاح في حياتهن، من خلال فتح المجال أمامهن لمواصلة الدّراسة والالتحاق بالجامعات للحصول على أعلى الشهادات العلمية في مختلف التخصصات، التي تسمح لهن بالولوج في عالم الشغل بمستوى علمي يضمن لهنّ المكانة المرموقة والاحترام داخل المجتمع.

وبمقارنة النتائج الحالية مع نتائج الدّراسات السابقة، فقد جاءت هذه النتائج متفقة في وجود فروق في مستوى الطموح وفقا لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، مع نتائج دراسة كلّ من "ماركوريبانكس" (Margouribanks) (2004)، دراسة "المبارك" (2008)، وجاءت متفقة في وجود الفروق لصالح الإناث مع كل من: دراسة "الرّكابي" (2000)، دراسة "بن زروق" و"بودالي" (2013)، دراسة "جناد" (2014).

5- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى

تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب قيمة الفرق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة وفقا

لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي باستخدام اختبار (ت) (T_{test})، وقد تم

التوصل إلى النتائج المبينة في الجدولان أدناه:

جدول رقم (33): القيم الإحصائية لمجموعات الجنسين في دافعية الإنجاز الدراسي.

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس	
0,825	11,949	86,98	210	ذكور	دافعية الإنجاز الدراسي
0,525	9,536	90,50	330	إناث	

جدول رقم (34): قيمة الفرق في درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي وفقا

لمتغير الجنس.

الفروق وقيمة (T)						التجانس		
القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	فرق الانحراف المعياري	فرق المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	قيمة (F) للتجانس	دافعية الإنجاز الدراسي
دال عند 0,01	,000	-3,782	538	,930	-3,519	,001	10,75	

❖ التحليل الإحصائي للجدولان:

يلاحظ من خلال الجدولان رقم (33) و (34) أعلاه، اللذان يوضحان القيم الإحصائية وقيمة الفرق (t) في درجات أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي وفقا لمتغير الجنس، أنّ هناك فروق في المتوسطات الحسابية للجنسين لصالح الإناث، فقد قدرت قيمة المتوسط الحسابي لدى الذكور (86,98) ولدى الإناث (90,50)، وقدّرت قيمة الفرق بين المتوسطين (3.51)، وحسب ما يوضحه الجدول رقم (34) فإنّ قيمة اختبار الفروق (t) قدرّت بـ (-3,782) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا ما يؤكّد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية (تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي) وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وهذه النتائج تؤكد على تحقق فرضية البحث.

❖ مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال ما تمّ عرضه حول نتائج الفرضية الخامسة، والتي تنصّ على أنّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وقد جاءت نتائج الفروق لصالح الإناث.

ومن هذا المنطلق يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها فيما يخص الفروق الموجودة بين الجنسين في دافعية الإنجاز الدراسي انطلاقا من الواقع، فهذه النتائج تعكس الواقع الدراسي الملاحظ اليوم في المؤسسات التعليمية من خلال تفوّق الإناث على الذكور في المجال الدراسي، وما يوضّح ذلك النتائج الدراسية بشكل عام والمرتبات الأولى التي تعود غالبا للإناث مقارنة بالذكور، وقد تعود هذه الفروق إلى عدّة عوامل من بينها: أنّ الإناث بشكل عام أكثر اهتماما وحرصا من الذكور على تحقيق النجاح الدراسي، وأيضا تطلّع الإناث ورغبتهم في تحقيق المكانة الاجتماعية وتحقيق النجاح في مختلف

الفصل السادس _____ تحليل ومناقشة نتائج للدراسة

المجالات، وبالتالي فإن السبيل لتحقيق ذلك لا يتأتى إلا من خلال الدراسة، ما جعل دافعية الإنجاز الدراسي ترتفع لديهن مقارنة بالذكور.

كما أنّ للأسرة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام دور في رفع دافعية الإنجاز الدراسي لدى الإناث، من خلال فسح المجال أمامهنّ لمزاولة الدراسة وتشجيعهن على ذلك، وأيضا السماح لهنّ بالالتحاق بالمؤسسات التعليمية حتى وإن كانت بعيدة على مقرّ السكن وتوفير الوسائل المادية لذلك (الإقامة الداخلية في المؤسسات التعليمية/ النقل... إلخ)، كلّ هذه الأمور شجّعت وساعدت الإناث على المثابرة في المجال الدراسي لتحقيق أهدافهنّ، وزاد من رغبتهنّ للعلم والمعرفة والتطلّع للمستقبل بشكل إيجابي وأنّ بإمكانهن تحقيق الأفضل.

وترتبط دافعية الإنجاز الدراسي بجملة من العوامل حسب ما تمّ توضيحه في الجانب النظري للدراسة، والتي تلعب دورا هاما في رفع أو خفض دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلميذ سواء ما تعلّق بالعوامل الأسرية أو المدرسية أو المتعلقة بالتلميذ في حدّ ذاته، وفي هذا السياق فقد توصّلت دراسة "بدوي وبدر" عام (2012) حول العوامل المؤثّرة في دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالبات، إلى جملة من العوامل الدّانية التي تؤثر في دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالبات من بينها: الحاجة إلى إثبات الذات - الحاجة إلى الشعور بالتميّز والتفوّق وهو الأمر الذي يجعلها تحظى بتقدير الآخرين - الانتقال بالأسرة إلى مستوى اجتماعي واقتصادي أفضل - تحقيق الاستقلالية الشخصية. (بدوي و بدر، 2012: 112)

وبمقارنة هذه النتائج المتوصّلة إليها مع نتائج الدراسات السابقة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية في وجود فروق في دافعية الإنجاز الدراسي تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/إناث) مع كل من: دراسة "جودة" (1994)، دراسة "الشمري وحيدر" (2011)، وجاءت متفقة في وجود الفروق لصالح الإناث مع كل من: "هرمز وحبيب" (1989)، دراسة (Leung & Martin) (1996)، دراسة "الرواف" (2003)، في حين اختلفت في النتائج مع كل من: دراسة "كنعان" (2003)، دراسة "منوخ و سعيد" (2009).

خلاصة الفصل:

تمّ من خلال هذا الفصل عرض النتائج المتوصّلة إليها فيما يخص فرضيات الدراسة ومدى تحقّقها، فقد تمّ التطرق إلى هذه النتائج من خلال عدّة خطوات انطلقت بعرض النتائج في جداول إحصائية، ثمّ تحليل الجداول وذلك بالقراءة الرقمية الإحصائية لما ورد فيها، لتأتي في الأخير خطوة مناقشة النتائج الخاصة بكل فرضية وذلك بالاستناد لما ورد في الإطار النظري للدراسة والواقع، وكذلك الدراسات السابقة من خلال مقارنة النتائج المتوصّلة إليها في الدراسة الحالية وما توصّلت إليه نتائج الدراسات السابقة.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

عالجت الدّراسة الحالية موضوع الذّكاءات المتعدّدة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطّمّوح ودافعية الإنجاز الدّراسي لدى تلاميذ الطّور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، وبالتالي كان هدف الدّراسة هو معرفة الارتباط الموجود بين - الذّكاءات المتعدّدة ومستوى الطّمّوح - وكذلك - الذّكاءات المتعدّدة ودافعية الإنجاز الدّراسي -، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن الفروق الموجودة في هذه المتغيرات تبعا لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث)، ومن هذا المنطلق صاغت - الباحثة - مجموعة من الفرضيات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

لقد تم دراسة الموضوع الحالي من خلال جانبين أساسيين وهما الجانب النظري والجانب التطبيقي، بحيث تضمّن الجانب الأول أربعة فصول نظرية وهي: الفصل الأول وتم من خلاله عرض الإطار العام للدّراسة الذي وضّح إشكالية الدّراسة، تساؤلاتها وفرضياتها، أهمية وأهداف الدّراسة، مفاهيم الدّراسة بشقيها الاصطلاحي والإجرائي، لينتهي الفصل بعرض لمجموعة من الدّراسات السابقة التي تناولت متغيّرات الدّراسة، وبالرغم من قلة الدّراسات التي بحثت في متغيّرات الدّراسة الحالية مجتمعة وهذا - في حدود ما تم الاطلاع عليه-، إلّا أنّ هناك العديد من الدراسات التي أجريت حولها سواء كانت دراسات ارتباطية، فارقية، تجريبية... وغيرها، والتي ساهمت من خلال نتائجها في توجيه - الباحثة - في عدّة جوانب انطلاقا من صياغة الفرضيات وصولا إلى تفسير النتائج المتوصل إليها ومقارنتها بالنتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسات، وتناول الفصل الثاني للدّراسة متغيّر الذّكاءات المتعدّدة، وتطرق الفصل الثالث لمستوى الطّمّوح، أما الفصل الرابع فقد تطرّق لدافعية الإنجاز الدّراسي، وقد وفّرت هذه الفصول في مجملها إطارا نظريا متنوعا في عدّة جوانب مكّن من فهم متغيّرات الدّراسة، بالإضافة إلى إمكانية اعتماده في الدّراسات المستقبلية، أمّا الجانب الثاني فقد تضمّن فصلين تطبيقيين واللذان تمثّلا في كل من الفصل الخامس والذي تطرّق إلى الإجراءات المنهجية للدّراسة والذي وضّح الدّراسة الاستطلاعية والأساسية، فالأولى تم من خلالها التأكّد من

صلاحية أدوات الدّراسة المعتمدة، والتي تمثّلت في قائمة الذّكاءات المتعدّدة من إعداد "ماكنزي" (1999) من تعريب وتقنين السيد "أبو هاشم" (2007) - مقياس مستوى الطموح من إعداد "بن غزفة شريفة" (2013) والمعدّل من طرف الباحثة - مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي من إعداد الباحثة (2018)، أمّا الثانية أي الدّراسة الأساسية فقد وضّحت المنهج المتبع في الدّراسة ألا وهو المنهج الوصفي، مجتمع وعينة الدّراسة، حدود الدّراسة وأدوات الدّراسة من خلال تقديم وصف تفصيلي لها، ليختتم الفصل بعرض لأهم الأدوات الإحصائية المعتمدة في الدّراسة، أما الفصل السادس للدّراسة فقد تضمّن تحليل ومناقشة النتائج المتوصّل إليها والخاصة بكل فرضية.

بعد المعالجة الإحصائية للفرضيات توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج، تم عرضها من خلال القراءة الإحصائية للجداول الخاصة بكل فرضية، وتمت مناقشة نتائج كل فرضية انطلاقا من الإطار النظري للدّراسة واستقراء الواقع والدراسات السابقة المعتمدة، وتمثّلت النتائج المتوصّل إليها فيما يخص كل فرضية في الآتي:

✓ **بالنسبة للفرضية الأولى:** وجود ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعدّدة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، وجاء الارتباط موجب وطردي حيث أنّه كلّما ارتفع نوع من الذّكاءات المتعدّدة ارتفع معه مستوى الطّموح لدى التلاميذ، وبالتالي تحقق الفرضية البحثية.

✓ **بالنسبة للفرضية الثانية:** وجود ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعدّدة ودافعية الإنجاز الدّراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، باستثناء الذّكاء الموسيقي، وجاء الارتباط موجب وطردي ما يعني أنّ ارتفاع نوع من الذّكاءات المتعدّدة يصحبه ارتفاع في دافعية الإنجاز الدّراسي لدى التلاميذ، إلّا أنّ الذّكاء الموسيقي بالرغم من وجود ارتباط ضعيف بينة وبين دافعية الإنجاز الدّراسي إلّا أنّه لم يكن دالا إحصائيا، وقد تم تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى واقع

المؤسسات التعليمية وغياب مادة التربية الموسيقية، وعليه فإنّ الفرضية البحثية تحققت في مجملها لكن ليس بشكل كلي.

✓ بالنسبة للفرضية الثالثة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، باستثناء الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي والّلذان كانت فيهما الفروق لصالح الإناث، وبالتالي عدم التحقق الكلي للفرضية البحثية.

✓ بالنسبة للفرضية الرابعة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) وجاءت نتائج الفروق لصالح الإناث، وبالتالي تحقق الفرضية البحثية.

✓ بالنسبة للفرضية الخامسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) وقد جاءت نتائج الفروق لصالح الإناث، وبالتالي تحقق الفرضية البحثية.

ومجمل القول انطلاقا مما تم عرضه فيما يخص فرضيات الدراسة فإنّها تحققت في مجملها، إلا أنّ تعميمها يبقى محصورا في حدود البحث وفي إطار الأدوات والمنهج المعتمد، لكن تبقى كذلك كنقطة انطلاق للبحوث المستقبلية التي ستهتم بنفس المتغيرات البحثية، ويمكن الاستفادة منها في عدّة جوانب لاسيما الإطار النظري، أو مقارنة نتائج الدراسة بنتائج الدراسات المستقبلية، وكذلك اعتماد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي وفرته الدراسة الحالية والخاص بتلاميذ المرحلة الثانوية، وما يمكن قوله في الأخير أنّ مجال البحث في هذا الموضوع يبقى واسعا، يمكن دراسته في جوانب عدّة وفي ميادين متعدّدة.

توصيات واقتراحات الدّراسة

توصيات واقتراحات الدّراسة:

في ضوء النتائج المتوصّل إليها في الدّراسة الحالية، يمكن صياغة مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

✓ ضرورة العمل من طرف الباحثين في المجال النفسي والتربوي، على بناء مقاييس نفسية تقيس كل نوع من أنواع الذّكاءات المتعدّدة بشكل مستقل، لتسهيل دراستها من طرف الباحثين والطلبة.

✓ العمل على بناء وتوفير مقاييس خاصة بمستوى الطّموح ودافعية الإنجاز الدّراسي تناسب البيئة الجزائرية.

✓ ضرورة اعتماد نظرية الذّكاءات المتعدّدة لـ (Gardner) من طرف القائمين على الشأن التربوي، خاصة عند بناء المناهج والبرامج الدّراسية.

✓ ضرورة العمل على جعل البيئة التعليمية مشجّعة على تنمية مستوى الطّموح لدى التلاميذ في مختلف المراحل.

✓ العمل على توفير التقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة في المؤسسات التعليمية، واستغلالها في العملية التعليمية قصد زيادة دافعية الإنجاز الدّراسي لدى التلاميذ.

✓ تكوين المعلّمين والأساتذة في نظرية الذّكاءات المتعدّدة، قصد تمكينهم من استخدامها وتطبيقها مع التلاميذ خلال العملية التعليمية (خاصة ما يخص استراتيجيات وطرق التدريس)، والتأكيد على اختلاف التلاميذ في أنواع الذّكاءات التي يمتلكونها.

✓ تكوين المعلمين والأساتذة في موضوع الدّافعية، واستثمار هذا التكوين في التعامل مع التلاميذ داخل الأفواج التربوية لاستثارة دافعيّتهم.

✓ محاولة اعتماد نظرية الذّكاءات المتعدّدة في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، قصد التمكن من توجيه التلاميذ نحو المجالات الدّراسية والمهنية التي تناسب أنواع الذّكاءات لديهم.

كما تقترح الباحثة مجموعة من البحوث التي يمكن دراستها مستقبلا، والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية مثل:

- ✓ دراسة الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.
- ✓ دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية (الذكاءات المتعددة - مستوى الطموح - دافعية الإنجاز الدراسي)، وبعض المتغيرات النفسية والتربوية الأخرى مثل: (الفعالية الذاتية - أنماط الشخصية...)
- ✓ بناء برامج إرشادية لتنمية الذكاءات المتعددة - مستوى الطموح - دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.
- ✓ دراسة الفروق في الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - دراسات مقارنة بين تلاميذ المؤسسات التي تدرس مادة الموسيقى والتي لا تدرس المادة -.
- ✓ إجراء دراسات مقارنة حول مستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية وفقا لبعض المتغيرات كالموقع الجغرافي للمؤسسات التعليمية (حضري - ريفي).

خاتمة

خاتمة:

من خلال ما تم التطرق إليه حول موضوع الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، وانطلاقاً مما تم التوصل إليه يمكن القول أنّ الذكاءات المتعددة ترتبط بمتغيرات نفسية وتربوية متنوعة كمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي، وهذا ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية في مجملها من خلال ارتباط الذكاءات المتعددة بالمتغيرين المذكورين، وعليه يمكن القول أنّ هذه المتغيرات تلعب دوراً كبيراً في حياة الفرد المتمدرس بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، فتمتّع التلاميذ بأنواع الذكاءات المتعددة وتوفّروهم على قدر كاف من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي سيساعدهم على إدراك مشاريعهم الشخصية وأهدافهم في الحياة، ثمّ العمل على بلوغها وتحقيقها من خلال المثابرة وبذل الجهد لذلك، وبالتالي فإنّ هذا لن يبقى محصوراً على الصعيد الفردي فحسب وإنما سيمنعك إيجاباً على تقدّم ورقي المجتمع، كون هؤلاء الأفراد سيساهمون بشكل إيجابي في تنمية المجتمع وتطويره.

ومن هذا ونظراً لأهمية متغيرات الدراسة لدى التلاميذ المتمدرسين، وجب على القائمين على الشأن التربوي العمل على توفير البيئة التربوية والتعليمية المناسبة من مناهج، برامج، وسائل، تكوين المعلمين والأساتذة، توفير مختصين في علم النفس والتربية، والتي من شأنها المساعدة في تنمية الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية وليس فقط مرحلة التعليم الثانوي، هذا بالإضافة إلى تركيز الجهود في مجال البحث العلمي على دراستها أكثر وتقديم إجراءات أكثر عملية وفاعلية في الواقع.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

ابراهيم حسين، فادية أحمد. (2011). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي

(دراسة عاملية). (د ط). مصر: دار المعرفة الجامعية.

إبراهيم، نبيل رفيق محمد. (2011). الذكاء المتعدد لدى طلبة مدارس المتميزين. (ط 1). عمان: دار

صفاء.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2006). علم النفس التربوي. (ط 5). عمان: دار المسيرة.

أبو حمّاد، ناصر الدين. (2007). اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية - تطبيق ميداني. (ط 1). اريد:

عالم الكتب الحديث.

أبو رياش، حسين و الصافي، عبد الحكيم و عمور، أميمة و شريف، سليم. (2006). الدافعية والذكاء

العاطفي. (ط 1). عمان: دار الفكر.

أبو طالب، محمد بن علي بن محمد. (2008). التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وإفشاء الذات لدى

الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة بمحافظة صبيا في

المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص: علم النفس التربوي، جامعة

الخرطوم.

أبو عاصي، فيصل دعا، (مارس، 2013)، إدارة الوقت لدى الموهوبين أكاديميا وعلاقتها بمستوى الطموح.

مجلة القراءة و المعرفة، (137)، 173-204.

أبو علام، محمود رجاء. (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط 5). مصر، القاهرة: دار

النشر للجامعات.

أبو غزال، معاوية محمود. (2015). علم النفس العام. (ط 2). عمان: دار وائل.

أبوهاشم السيد. (دس). قائمة الذكاءات المتعددة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

أحمد، سهير كامل و شحاتة، سليمان محمد. (2002). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد، سهير كامل. (2003). أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق. الأزاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.

أرمسترونج، توماس. (2012). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. (ط 1). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي.

الأسود، فايز علي. (2009). دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة: سلسلة العلوم الإنسانية، (1)، 95-126.

الأعسر، صفاء و كفافي، علاء الدين. (2000). الذكاء الوجداني. (د ط). مصر: دار قباء.

الأمارة، أسعد شريف. (2014). سيكولوجية الفروق الفردية - علم النفس الفارقي. (ط 1). عمان: دار صفاء.

بالرابع، محمد. (2011). الدافعية الإنسانية. (د ط). مخبر تطبيقات علم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر لدى جامعة وهران.

بدوي، حنان فوزي و بدر، محمد سيد عبد الجليل. (يناير، 2012). العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز للتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على طالبات جامعة عفت بجدة. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الاسكندرية، 9 (2)، 65-124.

البركات، صالح سلامة و ياسين، عمر صالح. (جوان، 2010). العلاقة بين التفاعل الاجتماعي و مستوى

الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. **Studies Journal of Environmental.**

، (3)، 109-120.

بشير، أماني عبد الجبار علي. (2004). الكبت وعلاقته بالتقبل الوالدي وبعض سمات الشخصية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعات بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

بقيعي، نافز. (سبتمبر، 2012). مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية. *المجلة التربوية - الكويت*، 26 (104)، 239-266.

بلعربي، مليكة وبوفاتح، محمد. (سبتمبر، 2016). العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة ثمانية ثانوي بالأغواط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8 (26)، 39-53.

بن زروق، العياشي و بودالي، حميدة. (أكتوبر، 2016). مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستر، ماجستير، دكتوراه). *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (24)، 85-102.

بن غزفة، شريفة. (2014). اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية. أطروحة دكتوراه، تخصص: علم النفس المعرفي، جامعة سطيف 2، الجزائر.

بن غزفة، شريفة. (2013). مقياس مستوى الطموح للمراهقين والراشدين. *مجلة تنمية الموارد البشرية*، 5 (2)، 123 - 150.

بني يونس، محمد محمود. (2007). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. (ط 1). عمان: دار المسيرة.

بوحمامة، جيلالي. (سبتمبر، 2009). الدافعية والتعلم. *مجلة التربية، قطر*، 38 (170)، 158-178.

توق، محي الدين و وقطامي، يوسف و عدس، عبد الرحمن. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. (ط 3). عمان: دار الفكر.

جابر، جابر عبد الحميد. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

جاري ر، فاندبنوس، ترجمة: نخبة و عبد الستار، ابراهيم و كفاي، علاء الدين. (2015). **القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية (المجلد الأول)**. (ط 1). القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

جبر، حسين عبيد. (كانون الأول، 2012). المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل. **مجلة جامعة بابل للدراسات الحضارية والتاريخية**، 2 (2).

جبر، سعيد سعاد. (2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**. (ط 1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

جبر، سعيد سعاد. (2015). **الذكاء الانفعالي و علم النفس التربوي**. (ط 1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

الجراح، عبد الناصر ذياب و الرابعة، حمزة عبد الكريم سليمان. (يناير، 2011). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن**. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 3 (1).

جناد، عبد الوهاب. (2014). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح - دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس، تخصص: علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة وهران**.

الجززاني، كاظم محمد. (2007). **الذكاء المتعدد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الأساسية**. **مجلة أبحاث نيسان**، (7)، 90-142.

الحامد، محمد بن معجب. (د س). **قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية، كلية العلوم الاجتماعية - جامعة محمد بن سعود الإسلامية**.

حسن، حيدر شمسي. (2013). الاتجاهات نحو التخصص الدراسي وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى قسم الهندسة الكهروميكانيكية في الجامعة التكنولوجية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - العراق، (99)، 430-495.

حسيب، حسيب محمد. (د س). القلق التنافسي كدالة تفاعلية بين الجنس ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر السنوي الحادي عشر. جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي.

حسين، محمد عبد الهادي. (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. (ط 1). عمان: دار الفكر.

حسين، محمد عبد الهادي. (2014). نظرية الذكاءات المتعددة. (د ط). القاهرة: دار الجوهرة.

حمادي، فتيحة حسين. (1993). مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير. جامعة الإسكندرية.

الخفاف، إيمان عباس. (2011). الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي. (ط 1). عمان: دار المناهج.

الخفاف، إيمان عباس. (2013). الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا. (ط 1). عمان: دار المناهج.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. (د ط). القاهرة: دار غريب.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). مقياس الدافعية للإنجاز. (د ط). القاهرة: دار غريب.

خوالده، محمود عبد الله محمد. (2004). الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، Emotional Intelligence. (ط 1). عمان: دار الشروق.

دافيدوف، ليندا. ترجمة الطواب، سيد و عمر، محمود و أبو حطب، فؤاد. (2000). الشخصية الدافعية - الانفعالات. (ط 1). القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

الدوني، السيد محمود و المصري، ابراهيم جابر و حسين، محمد عمر و اللقاني، يوسف علي. (2018). علم نفس الذكاء. (ط 1). دسوق: دار العلم والإيمان.

دويدري، رجاء محمود. (2000). البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارساته العملية. (ط 1). دمشق: دار الفكر.

الرابغي، خالد بن محمد. (2015). عادات العقل ودافعية الإنجاز. (ط 1). عمان - دبي: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

راجح، أحمد عزت. (1968). أصول علم النفس. (ط 7). القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

راشد، راشد مرزوق. (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. (ط 1). القاهرة: عالم المكتبات.

راضي، عبود جواد. (2015). بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج بنترش الرباعي. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، (17)، 123-167.

رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (2009). الذكاء الأسس النفسية والاجتماعية. (د ط). مركز الاسكندرية للكتاب.

الرشيدي، فاطمة سحاب جلوي. (2014). تحديد الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية العلوم والآداب في محافظة الرس/ المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية لتطوير التفوق، 5 (9).

الرفاعي، تغريد حميد. (كانون الأول، 2014). مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (12)، 172-195.

الريموني، هيثم يوسف راشد، (2008). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات. (ط 1). عمان: دار الحامد.

الزليطني، محمد فتحي فرج. (2008). أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز الدراسية. (د ط). مجلس الثقافة العام.

- زيادة، أمينة. (2017). علاقة التعلّم المنظم ذاتيا بمستوى الطّموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، 6 (12)، 259-271.
- زيدان، محمد مصطفى. (1979). **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**. (ط 1). المملكة العربية السعودية. دار الشروق.
- سالم، رفقة خليف. (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 6 (23)، 134-169.
- سالم، هبة الله الحسن و قمبيل، كبشور كوكو و الخليفة، عمر هارون. (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطّموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، 3 (4).
- سرحان، نظيمة أحمد محمود. (ديسمبر، 1993). العلاقة بين مستوى الطّموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. **مجلة علم النفس - مصر**، 7 (28)، 112-124.
- سعد، عبد الرحمن. (2008). **القياس النفسي النظرية والتطبيق**. (ط 5). القاهرة: هبة النيل العربية.
- السلطاني، حمزة هاشم. (2015). **الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي**. (ط 1). عمان: الدار المنهجية.
- السليتي، فراس. (2008). **استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق**. (ط 1). عمان: عالم الكتب الحديث و جدارا للكتاب العالمي.
- سليمان، محمد سناء. (2006). **سيكولوجية الفروق الفردية و قياسها**. (ط 1). القاهرة: عالم الكتب.
- السيد، ابراهيم جابر و علي، اسماعيل محمود. (2013). **علم نفس الذكاء**. (ط 1). عمان: دار البداية ناشرون و موزعون.
- السيد، فؤاد البهي. (2000). **الذكاء**. (ط 5). القاهرة: دار الفكر العربي.
- سيلفر، هارفي و سترونج، ريتشارد و بريني، ماثيو. (2006). **لكي يتعلّم الجميع دمج أساليب التعلّم بالذكاءات المتعددة**. (ط 1). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي.

- الشبلي، عبد الله بن خلفان بن سالم. (يوليو، 2014). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية بمصر**، (6)، 291-293.
- الشرقاوي، أنور محمد. (2000). **الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه**. (الجزء الأول). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور محمد. (2012). **التعلم نظريات وتطبيقات**. (د ط). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشمري، بشرى كاظم و حيدر، علي حيدر. (2011). قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقته بدافع الإنجاز الدّراسي لدى طلبة الجامعة المستنصرية. **مجلة كلية التربية الأساسية**، (71).
- شواهين، خير سليمان. (2014). **نظرية الذكاءات المتعددة: نماذج تطبيقية**. (ط 1). إريد: عالم الكتب الحديث.
- الشيخ، سليمان الخضير. (1990). **الفروق الفردية في الذكاء**. (د ط). القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- الصافي، عبد الله بن طه. (1993). **المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها**. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (79).
- الصادق، سميرة حسام أبو بكر. (سبتمبر، 2013). **الاتجاه نحو التغيير الإيجابي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الأطفال**. **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية**، (4).
- صلاح، نيفين عبد الله. (2010). **تنمية الذكاء عند الأطفال**. (ط 4). مصر: دار النهضة.
- الطائي أ، أنوار غانم يحي. (2007). **الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل**. **مجلة التربية والعلم**، 14 (1).
- الطائي ب، ذكرى يوسف. (آيار، 2007). **مستوى الطموح لدى المرأة المسلمة ودوره في بناء الأسرة**. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، 14 (4).

- الطريري، عبد الرحمن بن سليمان. (1995). اختبار القدرات العقلية دراسة في الصدق والثبات. *حولية كلية التربية بجامعة قطر*، (12)، 475-516.
- الطريري، عبد الرحمن بن سليمان. (1997). *القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته*. (ط 1). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- عامر، طارق عبد الرؤوف و محمد، ربيع. (2008). *الذكاءات المتعددة*. (ط العربية). عمان: دار اليازوري.
- عبد الخالق، أحمد محمد. (2000). *أسس علم النفس*. (ط 3). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العبد العزيز، أروى عبد العزيز. (يناير، 2012). الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة الملك سعود وطالباتها بمدينة الرياض (دراسة مسحية). *اللقاء السنوي الخامس عشر بعنوان تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الرياض*، 252-276.
- عبد الفتاح، فاروق موسى. (2003). *اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*. (ط 4). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1984). *مستوى الطموح والشخصية*. (ط 2). لبنان، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1990). *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية*. (ط 3). القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد القادر، فتحي عبد الحميد و أبو هاشم، السيد محمد. (يناير، 2007). *البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (55).
- عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2006). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*. (د ط). الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

عبد الهاشمي، محمود عبد الله محمد و محارمة، سهام محمود. (يونيو، 2015). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصل في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12 (1)، 29-54.

عبيدات، محمد و أبو نصار، محمد و مبيضين، عقلة. (1999). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. (ط 2). عمان: دار وائل.

عديس، عبد الرحمن. (1999). علم النفس التربوي - نظرة معاصرة. (ط 2). عمان: دار الفكر.

العرفاوي، ذهبية. (2014). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، (29).

عرفة، بسينة. (2013). واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11 (04).

عطية، ريان عادل. (يناير، 2013). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين. مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، 17 (1)، 193-234.

عفانة، عزو اسماعيل و الخزندار نائلة نجيب. (يونيو، 2004). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميل نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية، 12 (2)، 323-366.

علاونة، شفيق فلاح و بلعوي، منذر يوسف. (يوليو، 2010). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11 (2)، 65-85.

علاونة، شفيق فلاح. (2004). سيولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. (ط 1). عمان: دار المسيرة.

علوان، سالي طالب. (2013). دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية للبنات، 24 (2).

- علي، بشرى حسين و صاحب، وجدان عناد. (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال. مجلة كلية التربية الأساسية، (63).
- علي، قيس محمّد و حموك، وليد سالم. (2014). الدافعية العقلية... رؤية جديدة. (ط 1). عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- علي، مروة حسين. (2017). العوامل النفسية المؤثرة في الأداء المدرسي. (ط 1). عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). علم النفس التربوي. (ط 5). عمان: دار صفاء.
- عوض، عباس محمود. (1976). دراسات في علم النفس الصناعي والمهني. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
- عوض، فاطمة صابر و خفاجة، علي ميرقت. (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي. (ط 1). الإسكندرية: مكتبة الإشعاع الفنية.
- عويضة، كامل محمد محمد. (1996). علم نفس الشخصية. (ط 1). لبنان: دار الكتب العلمية.
- غال، فاطمة وبوشلاق، نادية. (مارس، 2014). الفروق في الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والرابعة من التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (14).
- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح. (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكي المكرمة وجدة. رسالة دكتوراة، تخصص: إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- غباري، نائر أحمد. (2008). الدافعية: النظرية والتطبيق. (ط 1). عمان: دار المسيرة.
- الغريب، رمزية. (1990). التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الغنودي، نوري أحمد. (يونيو، 2017). الخصائص الجسمية وعلاقتها بمستوى الذكاء. مجلة جامعة صبراتة العلمية، (1)، 189-204.

- فايد، فريد علي محمد. (أكتوبر، 2015). إشباع الحاجات الإرشادية وعلاقته بكل من الرضا عن الإرشاد الأكاديمي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، (39)، 71-150.
- فرحات، أحمد. (ديسمبر، 2014). التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية مستوى الطموح لدى الإنسان. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (17)، 325-332.
- الفرماوي، حمدي علي. (2004). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الفقي، اسماعيل و منصور، عبد المجيد سيد و التويجري، محمد عبد المحسن. (2014). *علم النفس التربوي*. (ط 9). الرياض: مكتبة العبيكان.
- الفيهي، عبد الواحد أولاد. (2012). *الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي*. (ط 1). (دم). (دن).
- كاظم، رباب عبد الواحد. (2013). فن تنمية الذكاء المتعدد. *مجلة الأستاذ*، 2 (204).
- كراجة، عبد القادر. (1997). *القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"*. (ط 1). عمان: دار اليازوري العلمية.
- كوافحة، تيسير مفلح. (2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة*. (ط 1). عمان: دار المسيرة.
- المبارك، سليمان سعيد. (أيار، 2008). *التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الثانوية (المتميزين وأقرانهم العاديين)*. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 15 (4).
- مجيد، سوسن شاكر. (2009). *تنمية وتدريب الذكاءات المتعددة للأطفال*. (ط 1). عمان: دار صفاء.
- محدب، رزيقة. (مارس، 2014). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي (دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - تيزي وزو)*. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (14).

- محسن، مالك حميد. (2014). قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. *مجلة الأستاذ*، 2 (210).
- مرحاب، صلاح أحمد. (1989). *سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح: دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب*. (ط1). الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.
- المشيخي، غالب بن محمد علي. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى.
- معمرية، بشير. (2012). *سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز: تقنين أربعة استبيانات لقياسه*. (د ط). الجزائر: دار الخلدونية.
- المعيوف، رافد بحر أحمد و أريج، خضر حسن. (كانون الأول، 2011). الطلاقة الرياضية وعلاقتها ببعض أنواع الذكاءات المتعددة لدى طلبة أقسام الرياضيات في كليات التربية في محافظة بغداد. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية - العراق*، (4)، 292-319.
- المغازي، إبراهيم محمد. (2003). *الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين*. (د ط). مصر: مكتبة الإيمان.
- ملك، بدر محمد و الكندري، لطيفة حسين. (يوليو، 2012). الفلسفة التربوية عند هوارد غاردنر وسبل الإفادة منها عربيا. *مجلة العلوم التربوية*، 20 (3)، 133-176.
- منصور، طلعت و الشرقاوي، أنور و عز الدين، عادل و أبو عوف، فاروق. (2003). *أسس علم النفس العام*. (د ط). القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.
- منوخ، صباح مرشود و سعيد، أفراح إبراهيم. (تشرين الأول، 2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 16 (10).

الموسوي، عباس نوح سليمان محمد. (2015). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ. (ط 1). عمان: دار
الرضوان للنشر والتوزيع.

ميرة، وفاء عبد اللطيف. (يوليو، 2012). مقياس مستوى الطموح دراسة تقنية على عينة من المراهقين في
مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 2
(27)، 191-209.

نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2004). تدني مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي: أسبابه
وعلاجه. (ط 1). عمان: دار وائل.

النوبي، محمد محمد علي. (2010). مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعادين. (ط 1).
عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

النور، أحمد يعقوب. (يوليو، 2013). الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة جازان وعلاقتها بالسمات
الخمس الكبرى وتخصصاتهم الدراسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14 (2)، 165-195.

النور، أحمد يعقوب. (يوليو، 2016). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى
طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (75)، 453-470.

نوفل، محمد بكر. (2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق. (ط 1). عمان: دار
المسيرة.

اليوسفي، علي عباس. (2008). دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية
للبنات، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة - العراق، 2 (5)، 216-235.

- Allaoui, M.S. (2012). **Apport d'un entraînement spécifique de la mémoire de travail chez les enfants précoces avec troubles des apprentissages du langage écrit – Etude de cas.** Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Université Victor Segalen - Bordeaux 2. France.
- Anderman, L.H & Midgley, C. (1998). **Motivation and Middle School Students:** Educational resources information center – ERIC.
- Chédru, M. (2012). **Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance : Application dans le monde académique.** Thèse de doctorat, spécialité science de gestion, université d'Evry-Val d'Essonne. France.
- Fenouillet, F. (2016). **Les théories de la motivation.** (2^e ed). Paris: Dunod.
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. **Teachers college record**, 106 (01), 212-220.
- Gary, L.V. (2007). **APA dictionary of psychology.** (2nd ed). Washington: American psychology association.
- Hourst, B & Plan, D. (2008). **Management et Intelligences Multiples – la théorie de Gardner appliquée a l'entreprise.** (s ed). Paris: Dunod.
- Isaa, f. M. (2005). Identifying the multiple intelligences of Irqai EFL Instructors at college level. **مجلة كلية التربية الأساسية**, 21 (88), 741 – 768.

Jaysheree, N. (2008). **Educational for all**. New Delhi: Aph Publishing corporation.

Lambert, M. (2012). **La performance académique des étudiants en première année universitaire: influences des capacités cognitives et de la motivation**. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

Oléron, P. (1974). **Que sais – je ? L'intelligence**. (1^{ère} ed). Paris: Presses universitaires de France.

Polat, S & Yurt, E. (2015). The Effectiveness of multiple intelligence applications on academic achievement: A Meta – Analysis. **Journal of Social Studies Education Research**, 6 (1), 84 – 122.

Vennema, S & Lois, H & Karen, C. (1997). **Multiple Intelligences: the research perspective, a brief overview of the theory**. Harvard graduate school of education.

Yerggeau, E. et Poirier, M. (2013). SPSS a l'udes. URL: <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>. Le:10/04/2019 à 18:48h.

أوباري، الحسين. (2014). كل ما يجب أن تعرفه عن نظرية الذكاءات المتعددة. من الموقع: <http://www.New-Educ.com> تاريخ الدخول للموقع: 2019/01/24 الساعة: 22:45 ليلا.

سعادة، خليل. (2010). الذكاء المتعدد: بين النظرية والتطبيق. من الموقع: <http://www.nashiri.net> تاريخ الدخول للموقع: 2018/11/24 الساعة: 16:23 زوالا.

قاسم، أمجد. (2012). الدافعية والتربية: مفهوم الدافعية وأنواعها ومكوناتها وعلاقتها بسلوك الأداء. من

الموقع: <http://www.al3olom.com> تاريخ الدخول للموقع: 2018/08/31 الساعة: 15:45

زوالا.

الملاحق

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
01	قائمة الذكاءات المتعددة.
02	مقياس مستوى الطموح في صورته الأصلية.
03	مقياس مستوى الطموح في صورته المعدلة.
04	مقياس دافعية الإنجاز الدراسي في صورته الأولى.
05	مقياس دافعية الإنجاز الدراسي في صورته النهائية.
06	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس مستوى الطموح.
07	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.
08	ترخيص مديرية التربية لولاية بجاية لإجراء الدراسة الميدانية ببعض مؤسسات التعليم الثانوي للولاية.
09	إشهاد مديري الثانويات بإجراء الدراسة الميدانية على مستوى مؤسساتهم.
10	قائمة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية بجاية، وعدد التلاميذ المسجلين بالسنة الثالثة ثانوي للعام الدراسي 2018 / 2019 .
11	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
12	نتائج فرضيات الدراسة.

الملحق رقم (01)

قائمة الذكاءات المتعددة

إعداد "ماكنزي" (Mckenzie) عام (1999)

تعريب وتقنين "السيد أبو هاشم" عام (2007)

البيانات الشخصية:

☐ أنثى

☐ ذكر

الجنس:

التعليمة:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات، التي توضح سلوكك الذي تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد، لذا نرجو منك قراءة كل العبارات، والإجابة عنها باختيار إجابة واحدة فقط من الإجابات الخمسة الموضحة أمام كل عبارة، بوضع علامة (x) داخل الخانة التي تعبّر عن رأيك بكل موضوعية، دون ترك أي خانة فارغة.

وأحيطك علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لأنّ كل إجابة تقدّمها تعبّر عن وجهة نظرك بدقة، وتذكّر أنّ تعاونك معنا سيفيد في خدمة أغراض البحث العلمي.

شكرا على تعاونك...

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
01	أستمتع بقراءة كل أنواع المواد.					
02	أحتفظ بأفكاري دقيقة و مرتبة.					
03	أستطيع تخيل الكثير من الأفكار في رأسي.					
04	أستمتع بالعمل اليدوي في الأنشطة الحرفية مثل النجارة والزخرفة.					
05	أعرف النغمات الموسيقية للعديد من المقطوعات الموسيقية.					
06	أحافظ على معتقداتي الأخلاقية.					
07	أتعلم أفضل من تفاعلي مع الآخرين.					
08	أتمتع بتصنيف الأشياء في مجموعات متجانسة وفقا لخصائصها المشتركة.					
09	مهم لي رؤية دوري في صورة كبيرة وسط الآخرين.					
10	أسجل ملاحظات تساعدني على الفهم والتذكر.					
11	أفضل التتابع المنطقي أو السير خطوة - خطوة في فهم الأشياء.					
12	أستمتع بإعادة ترتيب حجرتي بشكل مستمر.					
13	أستمتع بالحركة والنشاط المستمر.					
14	أركز في الأصوات الغنائية والألحان الموسيقية.					
15	أتعلم أفضل عندما يكون لدي ارتباط عاطفي بالموضوع.					

					16 تتسم حياتي بالمرح والتفاؤل.
					17 أهتم بالقضايا البيئية في الأماكن المختلفة.
					18 أستمتع بمناقشة أسئلة حول الحياة.
					19 أتبادل الرسائل مع أصدقائي من خلال البريد الإلكتروني.
					20 أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة.
					21 أستمتع بالفنون الإبداعية لاستخدامها ألوانا متعددة.
					22 أستمتع بالألعاب الرياضية في الهواء الطلق.
					23 أستطيع أداء بعض الحركات وفق نغمة ما لمقطوعة موسيقية.
					24 أحدد هدفي في الحياة وأفكر فيه بانتظام.
					25 أستمتع بوجودي ضمن مجموعات دراسية منتجة.
					26 أستمتع بالسفر والتجوال وإقامة المخيمات.
					27 أقضي أوقاتا كثيرة أتأمل في الكون.
					28 من السهل علي توضيح أفكاري للآخرين.
					29 أحب التعامل مع الأشخاص المنظمين والمنطقيين.
					30 أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة في رسومات وخرائط.
					31 أستخدم المهارات الجسمية كلغة إشارة للاتصال بالآخرين.
					32 أهتم بالعزف على آلة موسيقية.
					33 اتجاهاتي لها تأثير على تعلمي في المواقف المختلفة.
					34 أستمتع بغرف الدردشة على الأنترنت.

					أستمتع بالعمل في الحقائق.	35
					أستمتع بمشاهدة القطع الفنية النادرة.	36
					مهم لي أن أشارك في المجالات المختلفة.	37
					أستطيع إنجاز كثير من الحسابات بسرعة في رأسي.	38
					أستمتع بالفنون و الأداءات الحركية المختلفة.	39
					أعتقد أن الجسم السليم مهم للعقل السليم.	40
					يجذبني الشعر المنتظم في قافية واحدة.	41
					أهتم بقضية العدالة الاجتماعية بين الأشخاص.	42
					إبداء الرأي والمشاركة السياسية مهمة لي.	43
					أحافظ على الحقائق العامة لأنها من حق الجميع.	44
					أستمتع بتدريبات التأمل والاسترخاء.	45
					أستمتع بالأغاز الكلمات المتقاطعة الصعبة و المحيرة.	46
					أحب الأغاز التي تتطلب التفكير الاستنتاجي.	47
					أحاول تنظيم الأشياء في مخططات ورسوم بيانية.	48
					تعد الفنون والحرف المختلفة تسالي ممتعة لي.	49
					أتذكر بسهولة الأشياء الموجودة في قافية موسيقية محددة.	50
					عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل عن العمل في مجموعة.	51
					أستمتع بالبرامج الحوارية التلفزيونية والإذاعية.	52
					أفضل تنظيم الأشياء في أشكال هرمية عند عرضها.	53
					أحب زيارة الأماكن المدهشة في الطبيعة.	54

					أستمع بكتابة مذكراتي.	55
					عندما أبدأ مهمة أستطيع الإجابة على كل أسئلتها.	56
					أستمع بالألعاب ثلاثية الأبعاد.	57
					أستمع بالتعبيرات الحركية.	58
					أركز في أعمالي أثناء استماعي للراديو والتلفزيون.	59
					أحتاج إلى معرفة كل شيء قبل الموافقة على القيام بعمل ما.	60
					أحب العمل في فريق.	61
					أحب جميع أنواع الحيوانات.	62
					أستمع بالقراءة عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين.	63
					أستمع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجناس اللغوي أو ترتيب الحروف.	64
					البناء والتركيب يساعدني في إنجاز المهام بنجاح.	65
					أهتم بصور الأماكن المختلفة وأحتفظ بها.	66
					أحب استخدام الأدوات المختلفة في أعمالي.	67
					أستمع بالعديد من أنواع الموسيقى.	68
					عندما أثق في الآخرين أعطيهم أكبر قدر من مجهودي.	69
					أشعر بالارتياح عندما أكون وسط مجموعة من الأشخاص.	70
					أستمع باتباع نظام محدد في بيتي.	71
					يسهل تعلمي للأشياء الجديدة عندما أفهم قيمتها.	72
					أهتم باللغات الأجنبية وأحاول تعلّمها.	73

					74	أحب الأعمال على جداول البيانات الحاسوبية وقواعد البيانات.
					75	أستطيع تذكر الأشياء في صور عقلية.
					76	أعيش أسلوب حياة نشطا وجاداً.
					77	أهتم بالمسرحيات الموسيقية والغنائية أكثر من المسرحيات الأخرى
					78	أحب أن أكون سببا في مساعدة الآخرين.
					79	أحب المشاركة في النوادي والأنشطة الثقافية.
					80	أستمتع بدراسة علوم الأحياء والنبات والحيوان.
					81	تعجبنى الأشياء الذكية الأخرى في الحياة أو الكون.
					82	أحب المشاركة في الحوارات والمناقشات والخطابة.
					83	أعتقد أن كل شيء له تفسير منطقي مقبول.
					84	أستمتع بقراءة المخططات والخرائط.
					85	أتعلم أفضل من خلال العمل.
					86	أتذكر القصائد الغنائية بسهولة.
					87	أقوم بتصحيح مفاهيم خاطئة لدى الآخرين.
					88	أهتم بالقضايا الاجتماعية ومسبباتها.
					89	أستمتع بقضاء الكثير من الوقت في الهواء الطلق.
					90	أهتم بدراسة التاريخ والثقافة القديمة لتكوين رؤية أو منظور في حياتي.

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
01	أستمتع بقراءة كل أنواع المواد.					
02	أحتفظ بأفكاري دقيقة و مرتبة.					
03	أستطيع تخيل الكثير من الأفكار في رأسي.					
04	أستمتع بالعمل اليدوي في الأنشطة الحرفية مثل النجارة والزخرفة.					
05	أعرف النغمات الموسيقية للعديد من المقطوعات الموسيقية.					
06	أحافظ على معتقداتي الأخلاقية.					
07	أتعلم أفضل من تفاعلي مع الآخرين.					
08	أتمتع بتصنيف الأشياء في مجموعات متجانسة وفقا لخصائصها المشتركة.					
09	مهم لي رؤية دوري في صورة كبيرة وسط الآخرين.					
10	أسجل ملاحظات تساعدني على الفهم والتذكر.					
11	أفضل التتابع المنطقي أو السير خطوة - خطوة في فهم الأشياء.					
12	أستمتع بإعادة ترتيب حجرتي بشكل مستمر.					
13	أستمتع بالحركة والنشاط المستمر.					
14	أركز في الأصوات الغنائية والألحان الموسيقية.					
15	أتعلم أفضل عندما يكون لدي ارتباط عاطفي بالموضوع.					

					16 تتسم حياتي بالمرح والتفاؤل.
					17 أهتم بالقضايا البيئية في الأماكن المختلفة.
					18 أستمتع بمناقشة أسئلة حول الحياة.
					19 أتبادل الرسائل مع أصدقائي من خلال البريد الإلكتروني.
					20 أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة.
					21 أستمتع بالفنون الإبداعية لاستخدامها ألوانا متعددة.
					22 أستمتع بالألعاب الرياضية في الهواء الطلق.
					23 أستطيع أداء بعض الحركات وفق نغمة ما لمقطوعة موسيقية.
					24 أحدد هدفي في الحياة وأفكر فيه بانتظام.
					25 أستمتع بوجودي ضمن مجموعات دراسية منتجة.
					26 أستمتع بالسفر والتجوال وإقامة المخيمات.
					27 أقضي أوقاتا كثيرة أتأمل في الكون.
					28 من السهل علي توضيح أفكاري للآخرين.
					29 أحب التعامل مع الأشخاص المنظمين والمنطقيين.
					30 أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة في رسومات وخرائط.
					31 أستخدم المهارات الجسمية كلغة إشارة للاتصال بالآخرين.
					32 أهتم بالعزف على آلة موسيقية.
					33 اتجاهاتي لها تأثير على تعلمي في المواقف المختلفة.
					34 أستمتع بغرف الدردشة على الأنترنت.

					أستمتع بالعمل في الحقائق.	35
					أستمتع بمشاهدة القطع الفنية النادرة.	36
					مهم لي أن أشارك في المجالات المختلفة.	37
					أستطيع إنجاز كثير من الحسابات بسرعة في رأسي.	38
					أستمتع بالفنون و الأداءات الحركية المختلفة.	39
					أعتقد أن الجسم السليم مهم للعقل السليم.	40
					يجذبني الشعر المنتظم في قافية واحدة.	41
					أهتم بقضية العدالة الاجتماعية بين الأشخاص.	42
					إبداء الرأي والمشاركة السياسية مهمة لي.	43
					أحافظ على الحقائق العامة لأنها من حق الجميع.	44
					أستمتع بتدريبات التأمل والاسترخاء.	45
					أستمتع بالأغاز الكلمات المتقاطعة الصعبة و المحيرة.	46
					أحب الأغاز التي تتطلب التفكير الاستنتاجي.	47
					أحاول تنظيم الأشياء في مخططات ورسوم بيانية.	48
					تعد الفنون والحرف المختلفة تسالي ممتعة لي.	49
					أتذكر بسهولة الأشياء الموجودة في قافية موسيقية محددة.	50
					عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل عن العمل في مجموعة.	51
					أستمتع بالبرامج الحوارية التلفزيونية والإذاعية.	52
					أفضل تنظيم الأشياء في أشكال هرمية عند عرضها.	53
					أحب زيارة الأماكن المدهشة في الطبيعة.	54

					أستمع بكتابة مذكراتي.	55
					عندما أبدأ مهمة أستطيع الإجابة على كل أسئلتها.	56
					أستمع بالألعاب ثلاثية الأبعاد.	57
					أستمع بالتعبيرات الحركية.	58
					أركز في أعمالي أثناء استماعي للراديو والتلفزيون.	59
					أحتاج إلى معرفة كل شيء قبل الموافقة على القيام بعمل ما.	60
					أحب العمل في فريق.	61
					أحب جميع أنواع الحيوانات.	62
					أستمع بالقراءة عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين.	63
					أستمع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجناس اللغوي أو ترتيب الحروف.	64
					البناء والتركيب يساعدني في إنجاز المهام بنجاح.	65
					أهتم بصور الأماكن المختلفة وأحتفظ بها.	66
					أحب استخدام الأدوات المختلفة في أعمالي.	67
					أستمع بالعديد من أنواع الموسيقى.	68
					عندما أثق في الآخرين أعطيهم أكبر قدر من مجهودي.	69
					أشعر بالارتياح عندما أكون وسط مجموعة من الأشخاص.	70
					أستمع باتباع نظام محدد في بيتي.	71
					يسهل تعلمي للأشياء الجديدة عندما أفهم قيمتها.	72
					أهتم باللغات الأجنبية وأحاول تعلّمها.	73

					74	أحب الأعمال على جداول البيانات الحاسوبية وقواعد البيانات.
					75	أستطيع تذكر الأشياء في صور عقلية.
					76	أعيش أسلوب حياة نشطا وجاداً.
					77	أهتم بالمسرحيات الموسيقية والغنائية أكثر من المسرحيات الأخرى
					78	أحب أن أكون سببا في مساعدة الآخرين.
					79	أحب المشاركة في النوادي والأنشطة الثقافية.
					80	أستمتع بدراسة علوم الأحياء والنبات والحيوان.
					81	تعجبنى الأشياء الذكية الأخرى في الحياة أو الكون.
					82	أحب المشاركة في الحوارات والمناقشات والخطابة.
					83	أعتقد أن كل شيء له تفسير منطقي مقبول.
					84	أستمتع بقراءة المخططات والخرائط.
					85	أتعلم أفضل من خلال العمل.
					86	أتذكر القصائد الغنائية بسهولة.
					87	أقوم بتصحيح مفاهيم خاطئة لدى الآخرين.
					88	أهتم بالقضايا الاجتماعية ومسبباتها.
					89	أستمتع بقضاء الكثير من الوقت في الهواء الطلق.
					90	أهتم بدراسة التاريخ والثقافة القديمة لتكوين رؤية أو منظور في حياتي.

الملحق رقم (02)

مقياس مستوى الطّموح للمراهقين والراشدين في صورته الأصلية

إعداد " بن غزفة شريفة " عام (2013)

التعليمة:

سيدي (تي) الكريم (ة):

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتناول بعض المواقف التي تمرّ بها في حياتك اليومية، المطلوب قراءة كل عبارة ووضع علامة (x) في خانة الخيار الذي ينطبق عليك (دائما/ غالبا/ أحيانا/ نادرا/ إطلاقا)، اختر خيار واحد فقط ولا تترك أي عبارة دون إجابة، لاحظ أنّه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، اختر الإجابة التي تنطبق عليك فقط دون تردّد، وستستخدم هذه الإجابات في إطار البحث العلمي وستبقى سرية.

وشكرا لتعاونكم.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	أشعر بأن رفاقي في العمل يقدرّون دوري في العمل معهم.					
02	أشعر بالفشل عندما لا أنجح فيما خطت له.					
03	أعمل على أن أكون مميزا بين زملائي.					
04	أحسّ أنني لم أكتشف كل قدراتي في العمل.					
05	لا أتردد في المشاركة في المسابقات لوجود منافسين أكفاء.					
06	لا أشعر بأن سبب فشلي يرجع لمن هم حولي.					
07	أرغب في تحسين مستواي الدراسي.					
08	أشعر أنّ أفراد أسرتي كانوا وراء ما أنا فيه من نجاح.					
09	أرغب في تغيير طريقة العمل الروتينية.					
10	أضع لنفسني أهدافا أحاول تحقيقها.					
11	أشعر أنه تجمعني علاقات طيبة مع الآخرين.					
12	الفشل في أداء عمل ما لا ينقص من اهتمامي به.					
13	أشعر بعدم الرضا عن أدائي في العمل عموما.					
14	أؤمن بأن المطالب لا تأخذ بالتمني.					
15	أعتقد بأنني سأكون مسؤولا كبيرا يوما ما.					
16	أقول لنفسني: عدم تحقيقي لهدف ما لا يعني أنني فاشل.					
17	أميل لأن أكون قائدا لزملائي في مختلف مراحل حياتي المدرسية.					
18	أرغب في تخليد اسم عائلتي بإنجازات جديدة وعظيمة.					

					أخطط للقيام بمشروع عمل خارج وظيفتي.	19
					أؤمن بأن التصميم على هدف معين سيجعله يتحقق.	20
					أشعر أنني قادر على جذب الآخرين في صفي بطريقة تعاملتي معهم.	21
					لا أتوقف عن أداء عمل ما حتى وإن عرفت أنّ نتائجه لن تظهر إلا بعد وقت طويل.	22
					أؤمن بأن السن ليس له علاقة بقدرتي على تحقيق طموحاتي.	23
					أشعر براحة كبيرة عندما أحل المشكلات الصعبة.	24
					أفضل طريقتي الخاصة في أداء الأعمال.	25
					أفضل أن يكون قدوتي الأشخاص المتميزين في العالم.	26
					أتوقع النجاح إذا أُتيحت لي فرصة الاستمرار في التعلّم.	27
					أشعر بمسؤولية أكبر، لأنّ أسرتي تحترم رأيي.	28
					أتابع كل جديد يساعدني في تحسين نشاطاتي.	29
					أفكر في المستقبل باستمرار.	30
					أنجز عملي بإتقان حتى وإن كان مع أشخاص لا أحبهم.	31
					أفضل وضع هدف واحد وأصمم على تحقيقه.	32
					أضبط انفعالاتي الشديدة في سبيل تحقيق أهدافي.	33
					لا أشعر بأنني أقل حظًا من الآخرين.	34
					لا أشعر بالضيق حينما يوجه لي نقد ما.	35

					36	لا أهتم بانتقادات الآخرين عندما أفشل في مهمة ما.
					37	أعمل على تعلم لغات مختلفة تسمح لي بتوسيع دائرة علاقاتي الاجتماعية والمهنية.
					38	أشعر أنّ عائلتي ستكون سعيدة بوصولي إلى أعلى الدرجات العلمية ومستويات النجاح.
					39	أدافع عن رأيي في مشروع أو قضية ما بكل الطرائق الموضوعية.
					40	لا أؤمن بالحظ والصدفة.
					41	أنا حذر جدا في اختيار الأفراد الذين أعمل معهم.
					42	جربت في حياتي معنى " إن بعد العسر يسر".
					43	أتعلم من الآخرين حتى وإن كانوا أقل مني مكانة أو سنا.
					44	أستطيع القيام بأكثر من عمل واحد في اليوم.
					45	أشعر بالرضا عن مستوى حياتي الحالية.
					46	لا أشعر بالقلق كلما فكرت في مستقبلي.
					47	أشعر بأنه تنقصني معلومات كثيرة يجب معرفتها.
					48	أفكر في ترك العمل حتى وإن تحسنت ظروف عائلتي.
					49	لا أشعر بالراحة حتى أنهى العمل الذي أقوم به.
					50	أؤمن بأن طموحي لا ينتهي ما دمت على قيد الحياة.

الملحق رقم (03)

مقياس مستوى الطموح في صورته المعدلة

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التعليمة:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات المتعلقة بمستوى الطموح لديك، لذا نرجو منك قراءة كلّ العبارات والإجابة عنها بوضع علامة (x) داخل الخانة التي تعبّر عن رأيك بكل موضوعية، دون ترك أي خانة فارغة.

وأحيطك علما أنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لأنّ كل إجابة تقدّمها تعبّر عن رأيك الصادق، وتذكّر أنّ تعاونك معنا سيفيد في خدمة أغراض البحث العلمي.

شكرا على تعاونك...

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	أشعر بأن رفاقي يقدّرون مجهوداتي.					
02	أشعر بالإحباط عندما لا أنجح في تحقيق ما خططت له.					
03	أعمل على أن أكون مميزا بين زملائي.					
04	أحسّ أنني لم أكتشف كل قدراتي بعد.					
05	لا أتردّد في المشاركة في المسابقات لوجود منافسين أكفاء.					
06	لا أشعر بأن سبب فشلي يرجع لمن هم حولي.					
07	أرغب في تحسين مستواي الدراسي.					
08	أشعر أنّ أفراد أسرتي كانوا وراء ما أنا فيه من نجاح.					
09	أضع لنفسي أهدافا أحاول تحقيقها.					
10	أشعر أنه تجمعي علاقات طيبة مع الآخرين.					
11	الفشل في أداء عمل ما لا ينقص من اهتمامي به.					
12	أشعر بعدم الرضا عن أدائي في مختلف الأعمال التي أقوم بها.					
13	أؤمن بأن المطالب لا تأخذ بالتمنّي.					
14	أعتقد بأنني سأكون مسؤولا كبيرا يوما ما.					
15	أقول لنفسي: عدم تحقيقي لهدف ما لا يعني أنني فاشل.					
16	أميل لأن أكون قائدا لزملائي في مختلف مراحل حياتي المدرسية.					
17	أرغب في تخليد اسم عائلتي بإنجازات جديدة وعظيمة.					

					أخطط للقيام بمشروع عمل في المستقبل.	18
					أؤمن بأن التصميم على هدف معين سيجعله يتحقق.	19
					أشعر أنني قادر على جذب الآخرين في صفي بطريقة تعاملتي معهم.	20
					لا أتوقف عن أداء عمل ما حتى وإن عرفت أنّ نتائجه لن تظهر إلا بعد وقت طويل.	21
					أؤمن بأن السن ليس له علاقة بقدرتي على تحقيق طموحاتي.	22
					أشعر براحة كبيرة عندما أحل المشكلات الصعبة.	23
					أفضل طريقتي الخاصة في أداء الأعمال.	24
					أفضل أن يكون قدوتي الأشخاص المتميزين في العالم.	25
					أتوقع النجاح إذا أتيحت لي فرصة الاستمرار في التعلم.	26
					أشعر بمسؤولية أكبر، لأنّ أسرتي تحترم رأيي.	27
					أتابع كل جديد يساعدني في تحسين نشاطاتي.	28
					أفكر في المستقبل باستمرار.	29
					أنجز أعمالتي بإنقار حتى وإن كان مع أشخاص لا أحبهم.	30
					أفضل وضع هدف واحد وأصمم على تحقيقه.	31
					أضبط انفعالاتي الشديدة في سبيل تحقيق أهدافي.	32
					لا أشعر بأنني أقل حظاً من الآخرين.	33
					لا أشعر بالضيق حينما يوجه لي نقد ما.	34
					لا أهتم بانتقادات الآخرين عندما أفشل في مهمة ما.	35

					أعمل على تعلم لغات مختلفة تسمح لي بتوسيع دائرة علاقتي الاجتماعية والمهنية.	36
					أشعر أنّ عائلتي ستكون سعيدة بوصولي إلى أعلى الدرجات العلمية ومستويات النجاح.	37
					أدافع عن رأيي في مشروع أو قضية ما بكل الطرائق الموضوعية.	38
					لا أؤمن بالحظ والصدفة.	39
					أنا حذر جدا في اختيار الأفراد الذين أتعامل معهم.	40
					جريت في حياتي معنى "إن بعد العسر يسر".	41
					أتعلم من الآخرين حتى وإن كانوا أقل مني مكانة أو سنا.	42
					أستطيع القيام بأكثر من عمل واحد في اليوم.	43
					أشعر بالرضا عن مستوى حياتي الحالية.	44
					لا أشعر بالقلق كلما فكرت في مستقبلي.	45
					أشعر بأنه تنقصني معلومات كثيرة يجب معرفتها.	46
					لا أشعر بالراحة حتى أنهى العمل الذي أقوم به.	47
					أؤمن بأن طموحي لا ينتهي ما دمت على قيد الحياة.	48

الملحق رقم (04)

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي في صورته الأولى

من إعداد "الباحثة" عام (2018)

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التعليمة:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات، التي تعبّر عن دافعية الإنجاز الدراسي لديك، وعليه نرجو منك قراءة كل عبارة، ثم وضع علامة (X) في الخانة التي تعبّر عن رأيك بكل صدق وموضوعية، والرجاء عدم ترك أي خانة فارغة.

وأحيطك علما أنّ الإجابات التي ستقدّمها ستحظى بالسرية التامة، وستستخدم لتحقيق أغراض البحث العلمي فقط.

شكرا على تعاونك....

الرقم	العبارة	تنطبق علي	تنطبق علي إلى حدّ ما	لا تنطبق علي
1	أُسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.			
2	أنظم وقتي للدراسة مع بداية السنة الدراسية لتحقيق أهدافي.			
3	أحب الاطلاع على مختلف التطورات العلمية والثقافية.			
4	أُسعى لكي أكون في مستوى التلاميذ المتفوقين في دراستهم.			
5	أبذل ما بوسعي للالتحاق بالجامعة.			
6	أستمتع بدراسة المواد التي تبرز تفوقي.			
7	أحرص دائما على إنجاز واجباتي الدّراسية في وقتها.			
8	إذا واجهت غموضا دراسيا أبحث على التوضيح عند الأساتذة أو الزملاء.			
9	يهمني كثيرا أن أكون عنصرا متميزا عن الآخرين داخل القسم.			
10	أخطط لكل نشاطاتي قصد تحقيق أهدافي المستقبلية.			
11	أحب التفوق والنجاح في كل عمل أقوم به.			
12	إذا واجهت صعوبات دراسية أعمل جاهدا لتجاوزها.			
13	لا أعتد على ما يقدمه الأساتذة داخل القسم بل أقوم بأبحاثي الخاصة.			
14	التحضير اليومي للدروس يجعلني أفضل من الآخرين.			
15	نجاحي الدّراسي سيجعلني أحظى بوظيفة مناسبة مستقبلا.			
16	أحضر للامتحان جيّدا لتحقيق نجاح أفضل.			

17	أعتمد على نفسي في المراجعة وإنجاز الواجبات الدراسية.		
18	قضاء ساعات طويلة في الدراسة لايشعرنني بالملل.		
19	أشعر بالرضا عندما أنفوق على زملائي في النتائج الدراسية.		
20	أرى أن التخصص الحالي في الثانوية سيجعلني ناجحا في المستقبل.		
21	يزداد حرصي على مواصلة التفوق كلما حققت نتائج دراسية جيّدة.		
22	أحرص على إنهاء الأعمال التي بدأتها.		
23	حبي للدراسة يدفعني دائما لتطوير مستواي العلمي.		
24	أحب المشاركة في المنافسات العلمية المدرسية.		
25	أنطلع بشوق إلى اليوم الذي أخرج فيه من الجامعة.		
26	تحقيق النجاح الدراسي مرتبط بالعمل الجاد وليس بالحظ.		
27	الدروس التي ألقاها في الثانوية تشجعني على المثابرة.		
28	أستمتع بمطالعة الكتب الخارجية ذات العلاقة بدراستي.		
29	أميل إلى الأنشطة المدرسية التي تتسم بالتحدي والمنافسة.		
30	يهمني كثيرا أن تكون أهدافي المستقبلية واضحة.		
31	أؤمن بالمقولة القائلة " الناجحون هم صنّاع الحياة".		
32	أعمل بالمثل القائل " من جدّ وجد".		
33	أرى أنه لا يوجد شيء أفضل من طلب العلم.		
34	لا أخشى تحدي الآخرين في إنجاز مهمة دراسية معينة.		
35	أميل إلى تكوين علاقات مع الأشخاص الذين يطمحون إلى		

			تحقيق مستقبل واعد.	
			أسعى أن أكون من الناجحين الأوائل في نهاية السنة الدراسية.	36

الملحق رقم (05)

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي في صورته النهائية

من إعداد "الباحثة" عام (2018)

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التعليمة:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات، التي تعبّر عن دافعية الإنجاز الدراسي لديك، وعليه نرجو منك قراءة كل عبارة، ثم وضع علامة (x) في الخانة التي تعبّر عن رأيك بكل صدق وموضوعية، والرجاء عدم ترك أي خانة فارغة.

وأحيطك علما أنّ الإجابات التي ستقدّمها ستحظى بالسرية التامة، وستستخدم لتحقيق أغراض البحث العلمي فقط.

شكرا على تعاونك....

الرقم	العبارة	تنطبق علي	تنطبق علي	لا تنطبق علي
1	أُسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.			
2	أنظم وقتي للدراسة مع بداية السنة الدراسية لتحقيق أهدافي.			
3	أحب الاطلاع على مختلف التطورات العلمية والثقافية.			
4	أُسعى لكي أكون في مستوى التلاميذ المتفوقين في دراستهم.			
5	أبذل ما بوسعي للالتحاق بالجامعة.			
6	أستمتع بدراسة المواد التي تبرز تفوقي.			
7	أحرص دائما على إنجاز واجباتي الدراسية في وقتها.			
8	إذا واجهت غموضا دراسيا أبحث على التوضيح عند الأساتذة أو الزملاء.			
9	يهمني كثيرا أن أكون عنصرا متميزا عن الآخرين داخل القسم.			
10	أخطط لكل نشاطاتي قصد تحقيق أهدافي المستقبلية.			
11	أحب التفوق والنجاح في كل عمل أقوم به.			
12	إذا واجهت صعوبات دراسية أعمل جاهدا لتجاوزها.			
13	لا أعتد على ما يقدمه الأساتذة داخل القسم بل أقوم بأبحاثي الخاصة.			
14	التحضير اليومي للدروس يجعلني أفضل من الآخرين.			
15	نجاحي الدراسي سيجعلني أحظى بوظيفة مناسبة مستقبلا.			
16	أحضر للامتحان جيّدا لتحقيق نجاح أفضل.			
17	أعتد على نفسي في المراجعة وإنجاز الواجبات الدراسية.			
18	قضاء ساعات طويلة في الدراسة لا يشعرني بالملل.			

19	أشعر بالرضا عندما أتفوق على زملائي في النتائج الدراسية.		
20	أرى أن التخصص الحالي في الثانوية سيجعلني ناجحا في المستقبل.		
21	يزداد حرصي على مواصلة التفوق كلما حققت نتائج دراسية جيدة.		
22	أحرص على إنهاء الأعمال التي بدأتها.		
23	حبي للدراسة يدفعني دائما لتطوير مستواي التعليمي.		
24	أحب المشاركة في المنافسات العلمية المدرسية.		
25	أتطلع بشوق إلى اليوم الذي أخرج فيه من الجامعة.		
26	تحقيق النجاح الدراسي مرتبط بالعمل الجاد.		
27	الدروس التي ألتقها في الثانوية تشجعني على المثابرة.		
28	أستمتع بمطالعة الكتب الخارجية ذات العلاقة بدراستي.		
29	أميل إلى الأنشطة المدرسية التي تتسم بالمنافسة.		
30	يهمني كثيرا أن تكون أهدافي المستقبلية واضحة.		
31	أؤمن بالمقولة القائلة " الناجحون هم صنّاع الحياة".		
32	أعمل بالمثل القائل " من جدّ وجد".		
33	أرى أنه لا يوجد شيء أفضل من طلب العلم.		
34	لا أخشى تحدي الآخرين في إنجاز مهمة دراسية معينة.		
35	أميل إلى تكوين علاقات مع الأشخاص الذين يطمحون إلى تحقيق مستقبل واعد.		
36	أسعى أن أكون من الناجحين الأوائل في نهاية السنة الدراسية.		

الملحق رقم (06)

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس مستوى الطموح.

الرقم	الأستاذ	الدرجة العلمية	جامعة الانتماء
01	صيد الطيب	أستاذ	جامعة سوق أهراس
02	طوطاوي مبدوعة زوليخة	أستاذ	المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس - الرويبة / الجزائر
03	نعموني مراد	أستاذ	جامعة البليدة 2
04	خنيش يوسف	أستاذ محاضر - أ	جامعة سطيف 2
05	عقائنية مها	أستاذ محاضر - ب	جامعة سوق أهراس
06	قزوي جقيقة	دكتوراه و تأهيل علمي	جامعة الجزائر 2
07	هوارى أمينة	أستاذ محاضر - ب	جامعة بجاية

الملحق رقم (07)

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

الرقم	الأستاذ	الدرجة العلمية	جامعة الانتماء
01	طوطاوي مبدوعة زوليخة	أستاذ	المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس - الرويبة / الجزائر
02	نعموني مراد	أستاذ	جامعة البليدة 2
03	خنيش يوسف	أستاذ محاضر - أ	جامعة سطيف 2
04	ركزة سميرة	أستاذ محاضر - أ	جامعة البليدة 2
05	عقائنية مها	أستاذ محاضر - ب	جامعة سوق أهراس
06	قزوي ججيقة	دكتوراه و تأهيل علمي	جامعة الجزائر 2
07	هوارى أمينة	أستاذ محاضر - ب	جامعة بجاية

بجاية يوم: 26 نوفمبر 2018

مهداوي سامية

طالبة دكتوراه علوم

تخصص: علوم التربية

جامعة سطيف (2)

إلى السيد: مدير التربية لولاية بجاية

مصلحة التكوين والتفتيش

الموضوع: طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية بخصوص أطروحة الدكتوراه علوم تخصص علوم التربية.

يشرفني أن أقدم لسيادتكم الموقرة بطلبي هذا، والمتمثل في حصولي على رخصة لإجراء دراسة ميدانية على مستوى بعض ثانويات الولاية، خلال الفترة الممتدة من شهر ديسمبر إلى شهر مارس للسنة الدراسية 2018 / 2019، وذلك في إطار التحضير لنيل شهادة دكتوراه العلوم، تخصص: علوم التربية بجامعة سطيف (2)، والموسومة بعنوان: " الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي"، كما أرجو تسهيل بعض الإجراءات كحصولي على الإحصاءات الدقيقة لمجتمع الدراسة، والمتمثل في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالولاية.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام.



عن مدير التربية والتعليم
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

مواثيق على الطلب .

! هدروقي

قائمة الثانويات المختارة لإجراء الدراسة الميدانية

الرقم	المؤسسة
01	ثانوية المجاهد قاضي عثمان - تيشي
02	ثانوية عمارة علي - أوقاس
03	ثانوية شعبان أعمر - أوقاس
04	ثانوية كريم بلقاسم - سوق الاثنين
05	ثانوية الشهيد عبان رمضان - ملبو

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

!. هدروقي




نرجوا من السيدات والسادة المديرين تسخير
المصلحة مع موعاه لبيعة المصالحات المطلوبة
من جانب السور الكلاسيكية

نرجوا من السيد مدير ثانوية تيزي نير
المصلحة للمصلحة بإجراء الدراسة الميدانية
مع الحفاظ على السور الكلاسيكية



!. هدروقي

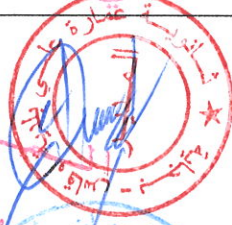
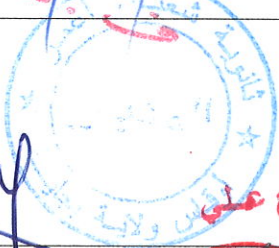
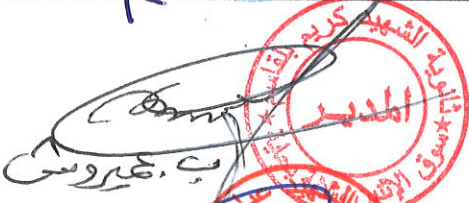
الملحق رقم (09)

إشهاد

بناء على الموافقة الممنوحة من طرف من مديرية التربية لولاية بجاية (مصلحة التكوين والتفتيش)، والتي ترخّص للطالبة - الباحثة "مهراوي سامية" بإجراء دراسة ميدانية في إطار تحضير أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص: علوم التربية بجامعة سطيف (02)، والموسومة بـ " الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي".

يشهد مديري مؤسسات التعليم الثانوي الواردة في الجدول أدناه، أن المعنية بالأمر قامت بإجراء دراسة ميدانية على مستوى مؤسساتنا، خلال شهري جانفي و فيفري للعام الدراسي 2018 / 2019.

قائمة باسم ثانويات إجراء الدراسة الميدانية

الرقم	المؤسسة	إمضاء وختم المدير
01	ثانوية المجاهد قاضي عثمان - تيشي -	
02	ثانوية عمارة علي - أوقاس -	
03	ثانوية شعبان أعمر - أوقاس -	
04	ثانوية كريم بلقاسم - سوق الاثنين -	
05	ثانوية الشهيد عبان رمضان - ملبو -	
06	ثانوية المجاهد حسين آيت أحمد - تيزي نبربر -	

الملحق رقم (10)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية

عدد التلاميذ سنة الثالثة ثانوي 2019/2018

الرقم	المؤسسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
1	ثانوية ابن سينا - بجاية	153	44	109
2	ثانوية الحمادية - بجاية	686	301	385
3	ثانوية الشهداء سطنبولي - بجاية	250	119	131
4	ثانوية الشهداء شيخون - بجاية	175	100	75
5	ثانوية الشهداء زناش - بجاية	196	63	133
6	ثانوية الشهداء مقران - بجاية	150	57	93
7	ثانوية الحرية - بجاية	177	72	105
8	ثانوية مسينيسا - بجاية	152	48	104
9	ثانوية الشهداء اسعد أحمد و بشير - بجاية	78	26	52
10	ثانوية الشهداء عناني - بجاية	375	141	234
11	ثانوية المجاهد المرحوم: يابسي عبد القادر المدعو سي نواصري - بجاية	336	166	170
12	ثانوية الشهيد بودرياس العربي - وادي غير	245	91	154
13	ثانوية الشيخ عزيز الحداد - أميزور	240	118	122
14	ثانوية لالة فاطمة انسومر - أميزور	237	72	165
15	ثانوية الشهيد زيانني محمد أرزقي - فرعون	156	42	114
16	ثانوية الشهيد أرزقي لوريس - سمعون	112	34	78
17	ثانوية الشهيد بن حداد محمد أويذير - تيمزريت	145	49	96
18	ثانوية المرحوم شيبان فاتح - تيمزريت	65	23	42
19	ثانوية الشهيد كريم بلقاسم - سوق لإثنين	273	91	182
20	ثانوية الشهيد عبان رمضان - مالبو	159	61	98
21	ثانوية المجاهد قاضي عثمان - تيشي	249	97	152
22	ثانوية الشهيد عقون محمد اليزيد - إغيل علي	148	62	86
23	ثانوية الشهيد أفلول علي - ايت رزين	166	68	98
24	ثانوية خالد مسعود - درقينة	216	78	138
25	ثانوية معوش إدريس - تاسكريوت	223	94	129
26	ثانوية المجاهد الراحل حسين ايت احمد - ايت إسماعيل	188	69	119

الرقم	المؤسسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
27	ثانوية الشهيد شعبان اعمر - افاس	164	74	90
28	ثانوية الشهيد عمارة علي - افاس	147	66	81
29	ثانوية المجاهد المرحوم حسين ايت احمد - تيزي نبربر	147	56	91
30	ثانوية المختلطة ادكار - ادكار	153	75	78
31	ثانوية ادكار الجديدة - ادكار	103	42	61
32	ثانوية حفصة ام المؤمنين - افبو	338	88	250
33	ثانوية الشهداء - بركاني حفصة - بن بركان الحس - أقبو	113	37	76
34	ثانوية كريم بلقاسم - افبو	182	85	97
35	ثانوية الشهيد ذبيح الشريف - افبو	230	94	136
36	ثانوية امالو الجديدة - امالو	82	35	47
37	ثانوية الشهيد موحالي اعمر - صدوق	133	36	97
38	ثانوية الشهيد ايت داود الحسين - صدوق	179	59	120
39	ثانوية بوحمزة - بوحمزة	133	59	74
40	ثانوية الشهيد محمد بوضياف - تزمالت	156	57	99
41	ثانوية الشهيد فوضالة عبد المالك - تزمالت	185	77	108
42	ثانوية 1000 شهيد - بني مليكش	88	40	48
43	ثانوية الشهداء بوجليل - بوجليل	126	48	78
44	ثانوية الشهيد و النقيب أوداك أعراب - شميني	193	70	123
45	ثانوية الشهداء اوجدي - اكفادو	114	58	56
46	ثانوية بن يحي محند امزيان - برباشة	147	74	73
47	ثانوية الشهيدين يوسف محند طاهر - سعيد - برباشة	108	29	79
48	ثانوية الشهيد بوزيدي علي - أوزلاقن	87	39	48
49	ثانوية 20 اوت 1956 - أوزلاقن	173	73	100
50	ثانوية الشهيد غربي محند الشريف - سيدي عيش	174	99	75
51	ثانوية الشهداء السبعة بوعيفل محند شريف - علي - امزيان - سع - سيدي عيش	137	62	75
52	ثانوية طاوس عمروش - سيدي عيش	185	41	144

الرقم	المؤسسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
53	ثانوية الشهداء السبعة محرز سعيد - رابح - محند السعيد - محند - عبد ال - سيدي عيش	154	69	85
54	ثانوية الشهيد بoudiar أحمد و سعدي - توجة	47	8	39
55	ثانوية المختلطة القصر - القصر	217	104	113
56	ثانوية متقن 500/1300 - القصر	165	86	79
57	ثانوية الشهيد مصباح حميد - القصر	173	44	129
58	ثانوية الشهيد سوماني محمود - خراطة	225	92	133
59	ثانوية الشهيد سمعون شريف - خراطة	140	77	63
60	ثانوية الشهيد بركات سليمان - خراطة	100	34	66
61	ثانوية الشهيد لبواردي لخضر - ذراع القايد	202	86	116
62	ثانوية المجاهد بومعزة محمد بشير - ذراع القايد	47	14	33
63	ثانوية بوفيدر سليمان - بني معوش	108	42	66
64	ثانوية الشهيد لوجاني الهاشمي - بني معوش	101	43	58
	المجموع الولائي	11206	4458	6748

الملحق رقم (11)

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

صدق وثبات قائمة الذكاءات المتعددة:

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenn e	N	Ecart- type	Erreur standard moyenne
القيم العليا	349,37	27	17,478	3,364
القيم الدنيا	268,11	27	19,583	3,769
Paire 1				

Corrélations pour échantillons appariés

	N	Corrélatio n	Sig.
القيم الدنيا & القيم العليا	27	-,938	,000
Paire 1			

Test échantillons appariés

	Différences appariées				
	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
				Inférieure	Supérieure
القيم الدنيا – القيم العليا	81,259	36,481	7,021	66,828	95,691
Paire 1					

Test échantillons appariés

	t	ddl	Sig. (bilatérale)
القيم الدنيا – القيم العليا	11,574	26	,000
Paire 1			

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	100	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,894	90

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	100	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

	Valeur	,802
Partie 1	Nombre d'éléments	45 ^a
Alpha de Cronbach	Valeur	,824
Partie 2	Nombre d'éléments	45 ^b
	Nombre total d'éléments	90
Corrélation entre les sous-échelles		,764
Coefficient de	Longueur égale	,866
Spearman-Brown	Longueur inégale	,866
Coefficient de Guttman split-half		,865

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenn e	N	Ecart- type	Erreur standard moyenne
القيم العليا	207,41	27	4,002	,770
Pair 1 القيم الدنيا	163,78	27	12,426	2,391

Corrélations pour échantillons appariés

	N	Corrélatio n	Sig.
Pair 1 الدنيا & العليا	27	-,962	,000

Test échantillons appariés

	Différences appariées				
	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
				Inférieure	Supérieure
Pair 1 الدنيا - العليا	43,630	16,312	3,139	37,177	50,083

Test échantillons appariés

	t	ddl	Sig. (bilatérale)
Pair 1 القيم الدنيا – القيم العليا	13,898	26	,000

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	100	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,834	48

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	100	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

	Valeur	,750
Partie 1	Nombre d'éléments	24 ^a
Alpha de Cronbach	Valeur	,703
Partie 2	Nombre d'éléments	24 ^b
	Nombre total d'éléments	48
Corrélation entre les sous-échelles		,650
Coefficient de	Longueur égale	,788
Spearman-Brown	Longueur inégale	,788
Coefficient de Guttman split-half		,783

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenn e	N	Ecart- type	Erreur standard moyenne
Paire 1	القيم العليا	99,78	27	2,953	,568
	القيم الدنيا	75,78	27	6,506	1,252

Corrélations pour échantillons appariés

	N	Corrélatio n	Sig.
Paire 1 القيم الدنيا & القيم العليا	27	-,952	,000

Test échantillons appariés

	Différences appariées				
	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
				Inférieure	Supérieure
Paire 1 القيم الدنيا – القيم العليا	24,000	9,360	1,801	20,297	27,703

Test échantillons appariés

	T	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1 القيم الدنيا – القيم العليا	13,323	26	,000

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	100	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,878	36

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	100	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,780
		Nombre d'éléments	18 ^a
	Partie 2	Valeur	,805
		Nombre d'éléments	18 ^b
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,720
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,837
	Longueur inégale		,837
Coefficient de Guttman split-half			,834

الملحق رقم (12)

نتائج فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

Corrélations

Corrélations

		الذكاء اللغوي	الذكاء المنطقي I	الذكاء المكاني I	الذكاء الجسمي	الذكاء الموسيقي
الذكاء اللغوي	Corrélation de Pearson	1	,473**	,481**	,441**	,347**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المنطقي	Corrélation de Pearson	,473**	1	,546**	,456**	,185**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المكاني	Corrélation de Pearson	,481**	,546**	1	,591**	,432**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الجسمي	Corrélation de Pearson	,441**	,456**	,591**	1	,385**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الموسيقي	Corrélation de Pearson	,347**	,185**	,432**	,385**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الشخصي	Corrélation de Pearson	,412**	,454**	,373**	,403**	,262**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540

الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,537**	,401**	,446**	,507**	,332**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الطبيعي	Corrélation de Pearson	,447**	,450**	,541**	,537**	,253**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الوجداني I	Corrélation de Pearson	,429**	,429**	,444**	,391**	,264**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
مستوى الطموح	Corrélation de Pearson	,426**	,476**	,393**	,468**	,173**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540

Corrélations

		الذكاء الشخصي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الطبيعي	الذكاء الوجودي	مستوى الطموح
الذكاء اللغوي	Corrélation de Pearson	,412	,537**	,447**	,429**	,426**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المنطقي	Corrélation de Pearson	,454**	,401	,450**	,429**	,476**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المكاني	Corrélation de Pearson	,373**	,446**	,541	,444**	,393**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الجسمي	Corrélation de Pearson	,403**	,507**	,537**	,391	,468**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الموسيقي	Corrélation de Pearson	,262**	,332**	,253**	,264**	,173
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الشخصي	Corrélation de Pearson	1**	,455**	,382**	,436**	,474**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,455**	1**	,453**	,403**	,404**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الطبيعي	Corrélation de Pearson	,382**	,453**	1**	,480**	,408**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	540	540	540	540	540

الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,436**	,403**	,480**	1**	,436**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	540	540	540	540	540
مستوى الطموح	Corrélation de Pearson	,474**	,404**	,408**	,436**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	540	540	540	540	540

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

Corrélations

Corrélations

		الذكاء اللغوي	الذكاء المنطقي	الذكاء المكاني	الذكاء الجسمي	الذكاء الموسيقي
الذكاء اللغوي	Corrélation de Pearson	1	,473**	,481**	,441**	,347**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المنطقي	Corrélation de Pearson	,473**	1	,546**	,456**	,185**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المكاني	Corrélation de Pearson	,481**	,546**	1	,591**	,432**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الجسمي	Corrélation de Pearson	,441**	,456**	,591**	1	,385**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الموسيقي	Corrélation de Pearson	,347**	,185**	,432**	,385**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الشخصي	Corrélation de Pearson	,412**	,454**	,373**	,403**	,262**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,537**	,401**	,446**	,507**	,332**

الذكاء الطبيعي	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
	Corrélation de Pearson	,447**	,450**	,541**	,537**	,253**
الذكاء الوجداني	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
	Corrélation de Pearson	,429**	,429**	,444**	,391**	,264**
دافعية الإنجاز	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
	Corrélation de Pearson	,383**	,406**	,311**	,246**	,061
الدراسي	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,156
	N	540	540	540	540	540

Corrélation

		الذكاء الشخصي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الطبيعي	الذكاء الوجودي	دافعية للإنجاز الدراسي
الذكاء اللغوي	Corrélation de Pearson	,412	,537**	,447**	,429**	,383**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المنطقي	Corrélation de Pearson	,454**	,401	,450**	,429**	,406**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء المكاني	Corrélation de Pearson	,373**	,446**	,541	,444**	,311**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الجسمي	Corrélation de Pearson	,403**	,507**	,537**	,391	,246**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الموسيقي	Corrélation de Pearson	,262**	,332**	,253**	,264**	,061
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,156
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الشخصي	Corrélation de Pearson	1**	,455**	,382**	,436**	,251**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	540	540	540	540	540
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,455**	1**	,453**	,403**	,254**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000

الذكاء الطبيعي	N	540	540	540	540	540
	Corrélation de Pearson	,382**	,453**	1**	,480**	,272**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
الذكاء الوجداني	N	540	540	540	540	540
	Corrélation de Pearson	,436**	,403**	,480**	1**	,286**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
دافعية الانجاز الدراسي	N	540	540	540	540	540
	Corrélation de Pearson	,251**	,254**	,272**	,286**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	540	540	540	540	540

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

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور	210	31,40	6,029	,416
إناث	330	32,95	5,844	,322

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء اللغوي	Hypothèse de variances égales	,476	,491	-2,960	538
	Hypothèse de variances inégales			-2,939	435,129

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الذكاء اللغوي	Hypothèse de variances égales	,003	-1,547	,523
	Hypothèse de variances inégales	,003	-1,547	,526

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الذكاء اللغوي	Hypothèse de variances égales	-2,573	-,520
	Hypothèse de variances inégales	-2,581	-,512

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور	210	34,66	5,523	,381
إناث	330	33,91	5,236	,288

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء	Hypothèse de variances égales	,757	,385	1,588	538
المنطقي	Hypothèse de variances inégales			1,569	427,569

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الذكاء	Hypothèse de variances égales	,113	,750	,472	-,178
المنطقي	Hypothèse de variances inégales	,117	,750	,478	-,189

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
الذكاء	Hypothèse de variances égales	1,677
المنطقي	Hypothèse de variances inégales	1,689

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور الذكاء	210	33,48	6,538	,451
إناث المكاني	330	33,15	5,749	,316

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء Hypothèse de variances égales		4,343	,038	,609	538
المكاني Hypothèse de variances inégales				,592	403,261

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الذكاء Hypothèse de variances égales		,543	,326	,536	-,726
المكاني Hypothèse de variances inégales		,554	,326	,551	-,757

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
الذكاء المكاني	Hypothèse de variances égales	1,379
	Hypothèse de variances inégales	1,410

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard moyenne
ذكور الذكاء	210	36,01	5,953	,411
إناث الجسمي	330	35,65	5,629	,310

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء	Hypothèse de variances égales	,609	,436	,714	538
الجسمي	Hypothèse de variances inégaes			,705	426,699

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الذكاء	Hypothèse de variances égales	,476	,363	,508	-,635
الجسمي	Hypothèse de variances inégaes	,481	,363	,515	-,649

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
الذكاء الجسمي	Hypothèse de variances égales	1,361
	Hypothèse de variances inégales	1,374

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور الذكاء	210	30,99	8,059	,556
إناث الموسيقي	330	30,95	7,319	,403

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء	Hypothèse de variances égales	2,306	,129	,046	538
الموسيقي	Hypothèse de variances inégales			,045	413,565

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الذكاء الموسيقي	Hypothèse de variances égales	,963	,031	,672
	Hypothèse de variances inégales	,964	,031	,687

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الذكاء الموسيقي	Hypothèse de variances égales	-1,289	1,352
	Hypothèse de variances inégales	-1,319	1,381

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenn e	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور الذكاء	210	39,10	5,266	,363
إناث الشخصي	330	40,09	4,652	,256

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء الشخصي	Hypothèse de variances égales	2,460	,117	-2,280	538
	Hypothèse de variances inégales			-2,218	404,709

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الذكاء الشخصي	Hypothèse de variances égales	,023	-,986	,432	-1,836
	Hypothèse de variances inégales	,027	-,986	,445	-1,860

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
الذكاء الشخصي	Hypothèse de variances égales	-,137
	Hypothèse de variances inégales	-,112

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء ذكور	210	34,29	5,835	,403
الاجتماعي إناث	330	34,03	5,925	,326

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء	Hypothèse de variances égales	,063	,802	,485	538
الاجتماعي	Hypothèse de variances inégales			,487	450,174

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الذكاء	Hypothèse de variances égales	,628	,252	,520	-,769
الاجتماعي	Hypothèse de variances inégales	,626	,252	,518	-,766

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
الذكاء الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	1,274
	Hypothèse de variances inégales	1,271

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور الذكاء	210	35,03	5,762	,398
إناث الطبيعي	330	34,39	5,791	,319

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	ddl
Hypothèse de variances égales الذكاء	,000	,988	1,250	538
Hypothèse de variances inégales الطبيعي			1,251	446,789

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes			
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
				Inférieure
Hypothèse de variances égales الذكاء	,212	,638	,510	-,365
Hypothèse de variances inégales الطبيعي	,211	,638	,510	-,364

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Supérieure	
Hypothèse de variances égales الذكاء الطبيعي	1,640	
Hypothèse de variances inégales	1,639	

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard moyenne
ذكور الذكاء الوجودي	210	14,34	3,019	,208
إناث	330	13,94	3,187	,175

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	,918	,338	1,457	538
	Hypothèse de variances inégales			1,475	462,704

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	,146	,402	,276
	Hypothèse de variances inégales	,141	,402	,272

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	-,140	,943
	Hypothèse de variances inégales	-,133	,937

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مستوى ذكور	210	185,59	19,870	1,371
الطموح إناث	330	189,74	17,635	,971

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
مستوى	Hypothèse de variances égales	2,586	,108	-2,538	538
الطموح	Hypothèse de variances inégales			-2,471	406,206

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
مستوى	Hypothèse de variances égales	,011	-4,152	1,636	-7,366
الطموح	Hypothèse de variances inégales	,014	-4,152	1,680	-7,455

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
مستوى الطموح	Hypothèse de variances égales	-,938
	Hypothèse de variances inégales	-,849

Test-t

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور دافعية	210	86,98	11,949	,825
إناث الإنجاز الدراسي	330	90,50	9,536	,525

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
دافعية	Hypothèse de variances égales	10,754	,001	-3,782	538
الإنجاز الدراسي	Hypothèse de variances inégales			-3,600	373,753

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
دافعية	Hypothèse de variances égales	,000	-3,519	,930	-5,347
الإنجاز الدراسي	Hypothèse de variances inégaes	,000	-3,519	,978	-5,441

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية الإنجاز	Hypothèse de variances égales	-1,691
الدراسي	Hypothèse de variances inégales	-1,597

هدفت الدراسة إلى معرفة الارتباط بين الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (540) تلميذا وتلميذة، تمثلت أدوات للدراسة تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد "ماكزبي" (1999) من تعريب وتقنين السيد "أبو هاشم" (2007) - مقياس مستوى الطموح من إعداد "بن غطفة شريفة" (2013) - مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة (2018)، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.
- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي، باستثناء الذكاء الموسيقي.
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، باستثناء الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

الكلمات المفتاحية: الذكاء، الذكاءات المتعددة، مستوى الطموح، دافعية الإنجاز الدراسي، تلاميذ المرحلة الثانوية.

Résumé

L'étude visait à déterminer la corrélation entre les intelligences multiples proposés dans la théorie de (Gardner) et le niveau de l'ambition et la motivation d'accomplissement académique chez les élèves du fin de cycle secondaire, l'étude a été menée sur un échantillon de (540) élèves, et les outils de recherche utilisés pour cette étude sont: la liste des intelligences multiples élaboré par "MacKenzie" (1999) dans "Assayed abu Hashim" à fait la traduction et la standardisation en (2007) – échelle de niveau d'ambition élaboré par "Benghedfa Cherifa" (2013) - échelle de motivation d'accomplissement académique élaboré par la chercheuse (2018), l'étude a relevé les résultats suivants:

- ✓ L'existence d'une corrélation statistiquement significative entre les types d'intelligence multiples et le niveau de l'ambition chez les élèves de fin de cycle secondaire.
- ✓ L'existence d'une corrélation statistiquement significative entre les types d'intelligence multiples et la motivation d'accomplissement académique chez les élèves de fin de cycle secondaire, à l'exception de l'intelligence musicale.
- ✓ L'inexistence des différences statistiquement significatives dans les types d'intelligence multiples chez les élèves de fin de cycle secondaire selon le sexe (masculin/ féminin), à l'exception de l'intelligence linguistique et l'intelligence personnelle.
- ✓ L'existence des différences statistiquement significatives dans le niveau d'ambition chez les élèves de la fin de cycle secondaire selon le sexe (masculin / féminin).
- ✓ L'existence des différences statistiquement significatives dans la motivation d'accomplissement académique chez les élèves de fin de cycle secondaire selon le sexe (masculin / féminin).

Mots clés : Intelligence, Intelligences multiples, Niveau de l'ambition, Motivation d'accomplissement académique, Elèves de cycle secondaire.

Abstract

The study aimed to identify the correlation between Multiple intelligences according to Gardner's theory and the level of aspiration and academic achievement motivation among students in the final year of secondary education, the study sample consisted of (540) students, the study used a List of multiple intelligences prepared by "MacKenzie" (1999) translated and standardized by "Assayed abu Hashim" (2007) - Measuring of the level of aspiration prepared by "Benghedfa Cherifa" (2013) - Measuring of academic achievement motivation prepared by the researcher (2018), the results of the study were as follows:

- ✓ There is a statistically significant correlation between the dimensions of multiple intelligences and the level of aspiration among students in the final stage of secondary education.
- ✓ There is a statistically significant correlation between the dimensions of multiple intelligences and the academic achievement motivation among students in the final stage of secondary education, except for musical intelligence.
- ✓ There are no statistically significant differences in the dimensions of multiple intelligences among students in the final stage of secondary education due the gender (males/ females), except for linguistic intelligence and personal intelligence.
- ✓ There are statistically significant differences in the level of aspiration among students in the final stage of secondary education due the gender (males/ females).
- ✓ There are statistically significant differences in the academic achievement motivation among students in the final stage of secondary education due the gender (males/ females).

Keywords: Intelligence, Multiple intelligences, Level of aspiration, Academic achievement motivation, Secondary school students.