

تأثير الانفعالات على الدافعية نحو التعلم

في المرحلة الثانوية

ع. جديدي

المركز الجامعي البويرة

ملخص:

كلاسيكيا، يعبر مفهوم الدافعية عن كل توتر مؤثر: شعور، رغبة، طموح، نزوع، حاجة،... وغيرها، قادر على إطلاق ودعم فعل (سلوك) معين. فالدافعية تحفز، تنشيط وتقود السلوك نحو أهداف معينة. فالسلوك المدفوع هو سلوك موجه نحو هدف مشبع.

ولا يخفى ما للدافعية من أهمية لدى الفرد، تساعده على تحقيق أهدافه وطموحاته. إلا أن المراهق، يهتم بشكل خاص بانفعالاته بدلا من الاهتمام بخصائصه الشخصية وقدراته العقلية ومهاراته واستعداداته، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى التغيرات الجسمية وما يصاحبها من آثار انفعالية، مما ينعكس على طريقة تفكيره وتقديره لنفسه وللحياة عموما. واتخاذ المراهق لقراراته يكون عادة مبنيا على أساس انفعالي، فمبتغاه بالدرجة الأولى منصب على إثبات ذاته واستقلالته عن محيطه الأسري والدراسي.

وعلى هذا الأساس، سيتم من خلال هذه الدراسة توضيح مدى تأثير انفعالات المراهق على دافعيته نحو التعلم، مع تحديد أبرز السمات الانفعالية التي تميز المراهق المتمدرس.

الكلمات المفتاحية: الانفعال - الدافعية - التعلم

أوضحت الدراسات المختلفة التي تناولت المراهقين بصورة خاصة بأن اهتماماتهم كانت تتصل أمتن الاتصال بانفعالاتهم بدلا من الإشارة إلى سماتهم الجسمية أو خصائصهم الشخصية أو قدراتهم العقلية أو مهاراتهم واستعداداتهم العامة. ولعل انفعالات الخوف والغضب والاعتزاز بالذات والتجمل والحب والكراهية والطموح والتهيب هي أهم ما يتميز به سلوك المراهق.

وبعض أنواع الدوافع هي من بين الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فالميل والقيم تعتبر بعض نتائج الأهداف الوجدانية للتربية. وإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية فإنها تصبح واحدا من العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارة وغيرها من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، شأنها في ذلك شأن الذكاء والخبرة السابقة؛ فالطلاب المدفوعون يُحصلون بفاعلية أكبر في حين أن الطلاب غير المدفوعين قد يكونون مثار شغب في الفصل.

وتتسم المراهقة بأنها مرحلة عنيفة في حدة الانفعالات واندفاعها. وذلك راجع بالدرجة الأولى إلى التغيرات الجسمية وما يصاحبها من آثار انفعالية. بجانب ذلك هناك العوامل النفسية والانفعالية التي تتمثل في تطلع المراهق نحو التحرر والاستقلال وثورته لتحقيق هذا التطلع بشتى الطرق والأساليب، فهو لم يعد يخضع تماما لقيود البيئة وتعاليمها أو أحكام المجتمع وقيمه الخلقية الاجتماعية، بل أصبح يحصص الأمور ويناقشها ويزنها بتفكيره وعقله. ويشعر المراهق أن الأسرة والمدرسة والمجتمع لا تقدر موقفه ولا تحس بإحساسه الجديد، لذا فهو يسعى دون قصد لأن يؤكد نفسه عن طريق ثورته وتمرده وعناده، فالبيئة تتصارع معه وأفراد أسرته لا يفهمونه وأصدقائه لا يقدرّون قدراته ومواهبه والمدرسة لا تعامله كفرد مستقل ولا تشبع حاجاته الأساسية؛ على حين هو يحب أن يحس بذاته وأن يكون شيئا يذكر.

كما أن الخوف من الفشل والذي يساهم الوالدان في تكوينه لدى أبنائهم عن طريق عقابهم أو تحقيرهم لهم قد يكون في بعض الأحيان ولدى بعض الأفراد عاملا مساعدا وقوة دافعة إلى الوصول إلى الهدف، كما قد يكون لدى البعض بمثابة عائق يمنعهم من

الدخول في أنشطة أو أعمال يرونها صعبة من خلال ما لديهم من توقعات مسبقة أو نتيجة لخبرات سابقة.

ففي هذا الصدد يرى دافيد ماكليلاند David McClelland بأن قوة الميل أو النزوع للتصرف بطريقة ما هي قوة مضاعفة لقوة التوقع التي يمكن أن تكون نتيجة للتصرف في حالة ما، هذا يعني أن الفرد بصفة عامة والطالب بصفة خاصة قبل إقدامه على خوض نشاط أو القيام بعمل ما يقوم ببعض الخطوات المعرفية، حيث يربط العلاقة بين ما لديه من قدرات النجاح أو عوامل الفشل.

نستطيع القول أن مضاعفة الفرد لمجهوداته يعني توقعه للنجاح في حين أن فقدانه فرصة الاستمرار يعني توقعه للفشل. وقد يكون هناك عامل آخر ذو أهمية بالنسبة لتحسين الدافعية لدى الطالب خاصة نتيجة لفقدان الثقة في النفس أو الخوف وعدم الاتزان، وفي هذا الصدد يرى الباحثان الأمريكيان ج.د.دودسون و.م.يركيس J.D.Dodson & R.M.Yerkes أن هناك عاملا قد يكون له أثر في تحسين الدافعية متمثلا في القلق، وقد توصلا إلى هذا بعد قيامهما ببعض التجارب المخبرية في السبعينات على الطلبة ليصلا في الأخير إلى قانون (Yerkes-Dodson) والذي يقترح أن القلق بإمكانه أن يلعب دور المثير لنشاط ما، فقد نجد أن كل الطلبة يعملون جيدا في حالة معاشة أدنى مستوى من القلق، لكن ما يقصد به أدنى مستوى من القلق يمكن أن يتنوع من موضوع لآخر أو من طالب لآخر.

وتلعب الانفعالات دور الوسيط بين الموقف المعاش والسلوك الذي تم انتقاؤه، حيث يتم هذا الانتقاء عن طريق مقارنة الحالة الراهنة التي يكون فيها الفرد والحالة السالفة من خلال التعلم والخبرات السابقة، ثم يقوم الفرد بربط الحالة المتوقعة إذا ما كانت سلبية أو إيجابية، وبالتالي يؤدي هذا إلى زيادة استثارة دافعية النشاط أو خفضها لينتهي في الأخير بسلوك إقدامي أو إحجامي.

ومن بين الأبحاث التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي والجنس، نجد:

دراسة حول علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لمحمد رمضان (1987)، قام الباحث بدراسته على عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة

الإمارات العربية، وقد قسم أفراد العينة إلى مجموعتين: الأولى ذات تحصيل مرتفع من حصلوا على 80% فأكثر، والثانية ذات تحصيل منخفض من حصلوا على 50% إلى 60%. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز.

وفي دراسة مقارنة بين الدافعية والاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية لجابر عبد الحميد (1989) قارن الباحث بين التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الإعدادية والثانوية بدولة قطر في الدافعية والاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية. وتبين أن الطلاب المتفوقين دراسيا قد حصلوا على درجات أعلى من كل من المتوسطين والمتأخرين في التحصيل الدراسي، وذلك في كل من التفكير الأصيل والحيوية، فالطلاب المتفوقون دراسيا يحبون العمل بدرجة أكبر ولديهم قدرة على الإنجاز ويحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب استطلاع عقلي ويستمتعون بالمناقشات التي تثير تفكيرهم ويحبون التفكير في الأفكار الجديدة بدرجة أكبر من الطلاب المتوسطين والمتأخرين في التحصيل الدراسي.

أما في دراسة حول الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لرشاد عبد العزيز موسى وصلاح الدين محمد أبو ناهية (1988) تكونت عينة الدراسة من 315 فردا: 203 ذكور و112 إناث من كليات التربية واللغة العربية والدراسات الإنسانية في جامعة الأزهر. تراوحت أعمار عينة الذكور ما بين 21-25 سنة والإناث ما بين 22-26 سنة. الأداة التي طبقت في هذه الدراسة هي اختبار هرمانس للدافع للإنجاز، وكشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز. وفسر الباحثان هذه النتيجة بتساوي فرص التعليم للجنسين وتواري النظرة الوالدية التفضيلية للذكر وحلول النظرة إليهما على أنهما متساويان، حتى صارا يلاقيان نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام بغرس مفاهيم الاستقلال والإنجاز لدى كليهما وتنمية تطلعات كل منهما لاحتلال مكانة اجتماعية أرقى. بتعبير آخر يمكن القول أن المفاهيم الثقافية التي سادت سابقا والخاصة بالذكورة والأنوثة بدأت تتراجع. ويدعو الباحثان إلى استقصاء أنماط التنشئة الاجتماعية المرتبطة بتنمية الدافع للإنجاز والموجه إلى كل جنس لمعرفة هل هناك فروق

تبعاً لمتغير الجنس، وإن وجدت فهل ترجع نتيجة هذه الدراسة إلى نوع من التحدي ونوع من الميكانيزمات الدفاعية التي تلجأ إليها الأنثى لإثبات ذاتها.

وفي دراسة حول الفروق بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز وأساليب التعلم لمرزوق عبد المجيد (1990) أجرى الباحث هذه الدراسة لغرض الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التعلم. وأوضحت النتائج وجود فروق جوهرية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب المتفوقين. وأشار الباحث إلى أن دافعية الإنجاز من شأنها تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف المختلفة.

وفي دراسة تجريبية لتنمية الدافعية للإنجاز، قام كولب (Kolb 1965) بدراسة تجريبية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى مجموعة من طلاب إحدى المدارس الثانوية يتسمون بأنهم من ذوي الذكاء المرتفع، لكن إنجازاتهم المدرسية كانت منخفضة. وتضمن البرنامج الذي أعده الباحث في هذه الدراسة تعليم هؤلاء الطلاب خصائص الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب الذين تم تدريبهم قد زادت دافعتهم للإنجاز، وتحسن مستوى أدائهم الأكاديمي بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والتي لم يحصل أفرادها على هذا التدريب.

أوضحت نتائج الدراسات عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، فالأفراد ذوو الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم بالمقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة، حيث تعد الدافعية أحد العوامل الهامة المسؤولة عن التفوق الدراسي إلى جانب العديد من العوامل الأخرى مثل القدرات العقلية، والظروف الأسرية والاجتماعية المتاحة.

كما كشفت الدراسات عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية. وتم تفسير ذلك على أساس التقدم الحضاري والثقافي، حيث تضاءلت النظرة السلبية للأسرة التي تميز بين الذكر والأنثى، وأصبحت تحت وتشجع الإناث على التعلم والتفوق مثل الذكور. كما أصبحت الفرص التعليمية والمهنية متاحة الآن أمام كل من الجنسين.

وفيما يتعلق بالأبحاث التي اهتمت بالتعرف على السمات الانفعالية التي يتميز بها المتمدرسون، نجد:

دراسة حول السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين عن غير المتفوقين في نهاية المرحلة الثانوية لمحمد علي إسماعيل (الأردن) من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين ذكورا وإناثا. وأجريت على عينة مكونة من 290 فردا اختيروا من القسمين العلمي والأدبي، ويمثلون أعلى 15% وأدنى 15% تبعا لمعدلاتهم الدراسية. طبق عليهم اختبار الشخصية العاملي المقنن للبيئة الأردنية من قبل قرايين عام 1980. كشفت هذه الدراسة عن أن الإناث المتفوقات غير متحفظات وذوات ضمائر حية وأكثر قلقا بالمقارنة مع المتفوقين من الذكور، في حين أن المتفوقين من الذكور كانوا أكثر ذكاء من المتفوقات.

وفي دراسة حول مستوى الطموح والشخصية لكاميليا عبد الفتاح (1984) كشفت نتائج هذه الدراسة على أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات. وأرجعت الباحثة ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها، فهي تعيش في عالم النساء الذي مازال ينظر إليه نظرة محدودة، وتعاني ضروب الإهمال والفرقة بينها وبين الذكور خلال طفولتها. فهناك فروق بين مستوى طموح كل من الرجل والمرأة تبعا للحضارة والثقافة التي يعيشان فيها.

كشفت هذه الدراسات عن وجود فروق بين الذكور والإناث في السمات الانفعالية إذ أن الإناث المتفوقات يتميزن بالتيقظ (ذوات ضمائر حية) والقلق بالمقارنة مع المتفوقين من الذكور.

كما أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات. وتم تفسير ذلك بناء على ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت، من حيث الإهمال والفرقة بينها وبين الذكور خلال طفولتها. فهناك فروق بين مستوى طموح كل من الرجل والمرأة تبعا للحضارة والثقافة التي يعيشان فيها.

أما عن أنماط الشخصية لدى المتفوقين تحصيليا: اجتماعي، أوتوقراطي، انبساطي. وأنماط الشخصية لدى المتفوقات تحصيليا: التفريط الاجتماعي، الديمقراطية، الانطوائية.

أما عن الأبحاث التي اهتمت بالتعرف على العلاقة بين الانفعالات والتحصيل الدراسي، نجد:

دراسة حول الاضطراب الانفعالي ومشكلاته لفرامبتون (1956) Frampton
توصل إلى ما يلي:

1/ تظهر المشكلات الانفعالية بوضوح بين التلاميذ الذين هم أكبر سناً من زملائهم في نفس الصف الدراسي، وهذا يؤكد أن بقاء أو تخلف التلميذ في الصف الدراسي لأكثر من عام يؤدي إلى الإعاقة الانفعالية. 2/ ترتفع نسبة سوء التكيف بين المتأخرين دراسياً عنها بين العاديين وذلك لما يصاحب التأخر الدراسي من اضطراب انفعالي. 3/ هناك علاقة بين انخفاض مستوى التحصيل وسوء التكيف. 4/ قد يرجع الاضطراب الانفعالي وسوء التكيف إلى سوء العلاقة بين التلميذ والمدرسة أو المدرسين وليس إلى اضطراب الأسرة وعدم استقرارها. وتؤكد النتائج السابقة لفرامبتون أهمية العلاقة الإيجابية بين التلميذ والمدرسة وأهمية ملاءمة الصف الدراسي لسن التلميذ وجسمه. كما تشير إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسياً هم الأكثر استهدافاً لسوء التكيف.

وفي دراسة حول علاقة الإبداع بالدافعية والتوتر النفسي لعبد الحليم محمود السيد (1971) كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة منحنية بين الإبداع والتوتر النفسي. فكلما زاد التوتر زاد الإبداع، ولكن إلى حد معين، فإذا زاد التوتر عن هذا الحد أخذت القدرات الإبداعية في الانخفاض. فالتوتر المنخفض كقوة دافعة منخفضة لا يؤدي إلى ظهور الإبداع. وإذا زادت هذه القوى الدافعة زاد ذلك من القدرة على الإبداع حتى درجة معينة تتدهور بعدها القدرة الإبداعية بازدياد التوتر أكثر من ذلك.

أما في دراسة حول التخلف الدراسي لمحمد الدريج (المغرب) فقد حدد الباحث مفهوم التخلف الدراسي في التلاميذ المكررين أكثر من سنة دراسية واحدة، كما اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي وتناول الظاهرة في مستويات التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي. ووصلت عينة بحثه إلى 120 تلميذاً من الذكور أخذها من 7 ثانويات بمدينة الرباط، كما اشتقت من عينة البحث 60 تلميذاً متخلفاً دراسياً تخلفاً كبيراً؛ أي الذين كرروا أكثر من 5 سنوات واعتبرهم ممثلين للعينة التجريبية، وأخذ 60 تلميذاً لم يسبق لهم أن كرروا أية سنة واعتبرهم ممثلين للعينة الضابطة. ولقد حاول الباحث

الترصد إلى ظاهرة التخلف الدراسي من خلال عدة فرضيات من بينها: هل الاضطرابات الانفعالية مسؤولة عن التخلف الدراسي؟ أما أدوات البحث التي استعملها الباحث فلقد كانت متعددة، من بينها اختبار القلق لتايلور واختبار انفعالات الإحباط الطفولي المترجم من طرف فهمي وعلي. وقد توصل الباحث إلى أن التلاميذ المتخلفين دراسيا كانوا أكثر اضطرابا من التلاميذ العاديين؛ ففي مستوى اضطراب عميق كان 15٪ من تلاميذ العينة الضابطة في حين وصلت نسبة الاضطراب في نفس المستوى عند تلاميذ العينة التجريبية إلى 23.7٪.

تؤكد نتائج هذه الدراسات على أهمية العلاقة الإيجابية بين التلميذ والمدرسة، كما تشير إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسيا هم الأكثر استهدافا لسوء التكيف. حيث أن التلاميذ المتخلفين دراسيا هم الأكثر اضطرابا من التلاميذ العاديين.

كما كشفت نتائج دراسة عبد الحليم محمود السيد عن علاقة الإبداع بالدافعية والتوتر النفسي، فكلما زاد التوتر زاد الإبداع، ولكن إلى حد معين. فإذا زاد التوتر عن هذا الحد أخذت القدرات الإبداعية في الانخفاض.

نفس الشيء ينطبق على القلق، فقد تبين أن القلق مساعد ودافع إلى النجاح في درجة معينة. إلا أن المستويات المرتفعة من القلق ترتبط سلبيا بالتحصيل الدراسي، أي أنها تعرقل العمل الجيد.

ولا شك أن فهم الدور الذي تلعبه الدافعية في السلوك وكيفية الاستفادة منه يؤدي إلى اهتمام التلاميذ بالدراسة وإقبالهم عليها، كما أنه يشعرهم بأهمية التعلم. أما عدم فهم أهمية الدافعية في توجيه المتعلم قد يؤدي إلى حدوث مشكلة تتمثل في شعور التلاميذ بالتعب والملل وإلى تعلم غير سليم وإلى الإحساس بأن العمل المدرسي ليس له أهمية.

من خلال ما سبق ذكره، نطرح التساؤلات التالية:

- ما هو تأثير الانفعالات على دافعية المراهق المتمدرس نحو التعلم؟
- وهل للانفعالات علاقة بنوع الجنس والمستوى الدراسي في تأثيرها على الدافعية نحو التعلم؟

2. فرضيات البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية بين الانفعالات ودافعية المراهق المتدرس نحو التعلم.
2. لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو التعلم.
3. توجد فروق جوهرية في السمات الانفعالية بين المراهقين المتدربين حسب مستويات الدافعية لديهم.
4. توجد علاقة تفاعلية بين الجنس وشدة الانفعالات في تأثيرها على الدافعية نحو التعلم.
5. توجد علاقة تفاعلية بين المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة ثانوي) وشدة الانفعالات في تأثيرها على الدافعية نحو التعلم.

3. منهج البحث:

إن الانطلاق في أي بحث مهما كانت طبيعته، يتطلب من الباحث الشعور بالمشكلة وبأهمية دراستها والتأكد فعلا أنها موجودة في المجتمع الذي يعيش فيه والذي يشكل ميدان البحث، ثم بعد ذلك يتطلب منه أن يتسلح بمنهجية معينة لمعالجتها والمعتمدة أساسا على أدوات وبيانات وتقنيات موضوعية تحدد لها طبيعة الدراسة. واستعمال الباحث لمنهج دون آخر، يعتمد أساسا على طبيعة موضوع دراسته.

ومن أكثر المناهج المعتمدة في الدراسات السلوكية، نجد المنهج الوصفي الذي يهدف إلى إعطاء صورة دقيقة وقت الدراسة عن أشخاص، أحداث أو حالات حالية، إنه يعطي صورة واضحة عن الظاهرة التي نرغب بجمع البيانات عنها. هو منهج يصف ميزات وخصائص مجتمع أو ظاهرة ما مثل اتجاهات معينة لمجتمع ما أو خصائصه، وهو يضيف بذلك رصيذا إضافيا من الحقائق والمعارف، الأمر الذي يساعد في عملية فهم الظاهرة والتنبؤ بحدوثها. ورغم أن البحث الوصفي بحث تقرير في جوهره ومهمة الباحث الرئيسية هي وصف الوضع الذي توجد عليه الظاهرة، إلا أنه قد يتعدى الوصف وتحديد خصائص الظاهرة أحيانا ويمتد إلى معرفة المتغيرات والعوامل التي تسبب وجود الظاهرة. (ف.ج. النجار وآخرون، 2008).

ونظرا لأن موضوع هذا البحث يتناول بالدراسة مدى تأثير الانفعالات المميزة للمراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية على دافعيته نحو التعلم، فإن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم له لأنه يدرس المتغيرات في وضعها الطبيعي دون تدخل الباحث. وهو من أجل ذلك، يعتبر من أهم المناهج في الدراسات السلوكية والاجتماعية؛ لأنه يهدف إلى وصف وتحليل الظاهرة موضوع الدراسة.

4. عينة البحث:

من أجل القيام ببحثنا، تم اختيار مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمستوياتها الدراسية الثلاث، حيث أجري هذا البحث بكل من ولايتي:

- البويرة: ثانوية كريم بلقاسم الواقعة بالناحية الغربية لمدينة البويرة

- المسيلة: ثانوية محمد تركي الواقعة بأولاد عدي لقبالة

وقد أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني وبداية الفصل الثالث من السنة الدراسية 2008/2009، وذلك في الفترة الممتدة بين شهري مارس-ماي.

ولاختيار أفراد عينة البحث، تم حصر تلاميذ وتلميذات الثانويتين بمختلف المستويات الدراسية والتخصصات، بحيث بلغ عددهم 1502 تلميذ وتلميذة. وقد تم تحديد حجم العينة بـ 200 فرد بحيث روعيت النسب الحقيقية الموجودة في كل ثانوية من حيث المستوى الدراسي والجنس. بعد تحديد حجم العينة، تم إتباع الطريقة العشوائية المنتظمة في اختيار أفراد العينة، وذلك بترقيم جميع أفراد مجتمع الدراسة ثم سحب العدد المطلوب لعينة البحث بصفة عشوائية.

وقد تراوحت أعمار أفراد عينة البحث بين 15-22 سنة، موزعين حسب المستوى الدراسي كما يلي:

- المستوى الأول: من 15-18 سنة بمتوسط قدره 16.64 سنة وانحراف معياري بلغ 0.71
- المستوى الثاني: من 16-18 سنة بمتوسط قدره 17.11 سنة وانحراف معياري بلغ 0.63

- المستوى الثالث: من 17-22 سنة بمتوسط قدره 19 سنة وانحراف معياري بلغ 1.27
- أما معدلاتهم للفصل الثاني من السنة الدراسية 2008/2009 فقد تراوحت بين 6.88-17.68 موزعين حسب المستوى الدراسي كما يلي:
- المستوى الأول: من 8.13-14.55 بمتوسط قدره 11.34 وانحراف معياري بلغ 1.35
- المستوى الثاني: من 6.88-17.68 بمتوسط قدره 11.30 وانحراف معياري بلغ 1.87
- المستوى الثالث: من 8-14.02 بمتوسط قدره 10.64 وانحراف معياري بلغ 1.29

5. أدوات البحث:

لإجراء الدراسة الميدانية، تم الاعتماد على ثلاثة مقياس، وهي:

5.1 مقياس دافع الإنجاز:

صمم من طرف باسم نزهت السامرائي وشوكت ذياب الهياضي سنة 1988 بالعراق، بهدف الكشف عن العلاقة بين متغيري دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل، كما يسمح بالتنبؤ بنجاح الأفراد. وهو يتكون من 52 فقرة.

ويعمل هذا المقياس على تحديد اتجاهات الأفراد ومشاعرهم نحو المواقف التي تتضمنها الفقرات.

ويتكون سلم الإجابة من 5 درجات، مما يسهل وضوح تباين المشاعر عن كل فقرة. ويمكن تطبيقه على شكل نقل ذاتي أو على شكل مقابلة.

تتراوح الدرجات الكلية للمقياس بين 52-260، ويتم التصحيح بناء على أوزان أعطيت إلى الحقول المخصصة لكل فقرة كما يلي: لا أوافق بشدة=1، لا أوافق=2، لا أدري=3، أوافق=4، أوافق بشدة=5.

وهي تمنح للفقرات التي تعكس اتجاهات إيجابية لدافع الإنجاز، ويقلب ميزان التقدير للفقرات التي تحمل اتجاهات سلبية نحو الدافع للإنجاز.

2.5 مقياس الأفعال المدركة في حجرة الدراسة:

صمم المقياس من طرف ماريان ميزراندينو (1996) M.Miserandino من جامعة روشستر Rochester بنيويورك (الولايات المتحدة الأمريكية)، حيث تتكون الصورة الأصلية لهذا المقياس من 37 بنداً تقيس 7 عوامل، هي: الاستغراق، المثابرة، التجنب، المشاركة، التجاهل، العجز والتركيز.

أما الصورة العربية، فقد قام بتعريبها وتقنينها نبيل محمد زايد؛ أستاذ مساعد في علم النفس التربوي بكلية التربية (مصر)، حيث أصبح المقياس يتكون من 30 بنداً تقيس 5 أبعاد، هي: الاندماج والمشاركة، المثابرة، التركيز، التجاهل والتجنب.

تصحح جميع عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي، كما يلي: لا يحدث أبداً=1، يحدث نادراً=2، يحدث أحياناً=3، يحدث كثيراً=4.

كما يصحح كل بعد على حدة، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

3.5 مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة:

صمم المقياس من طرف ماريان ميزراندينو (1996) من جامعة روشستر بنيويورك (الولايات المتحدة الأمريكية)، حيث تتكون الصورة الأصلية لهذا المقياس من 36 بنداً تقيس 5 عوامل، هي: حب الاستطلاع، الاستمتاع، الغضب، القلق والملل.

أما الصورة العربية، فقد قام بتعريبها وتقنينها نبيل محمد زايد؛ أستاذ مساعد في علم النفس التربوي من كلية التربية (مصر)، حيث أصبح المقياس يتكون من 22 بنداً تقيس 5 أبعاد، هي: حب الاستطلاع، الاستمتاع، الغضب، القلق والملل.

تصحح جميع عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي، كما يلي: لا يحدث أبداً=1، يحدث نادراً=2، يحدث أحياناً=3، يحدث كثيراً=4.

كما يصحح كل بعد على حدة، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

6. كيفية جمع البيانات:

تم جمع أفراد العينة بقاعة المكتبة لكلا الثانويتين بحيث شرحنا لهم الهدف من جمعهم وكذا أهمية مساعدتهم لإجراء دراستنا، مما سهّل علينا مهمتنا، حيث لم نواجه صعوبات في التعامل مع أفراد العينة.

ثم وُزعت عليهم استمارات المقاييس الثلاثة التي تم الاعتماد عليها في دراستنا من طرف المساعدين التربويين، حيث تم البدء بتوزيع أحد المقاييس وبعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على جميع بنوده، تجمع الاستمارات ثم يتم توزيع استمارات المقياس التالي، إلى غاية الوصول إلى المقياس الثالث.

وقد استغرقت مدة الإجابة على كل مقياس حوالي 15 دقيقة مع إعطاء 5 دقائق استراحة بين كل مقاييس.

من جهة أخرى، تم أخذ معدلات الفصل الثاني لأفراد عينة البحث للسنة الدراسية 2008-2009

7. كيفية تحليل البيانات:

7.1 معامل ارتباط بيرسون:

تم استخدامه لمعرفة مدى الارتباط بين نتائج المقاييس المستخدمة في دراستنا، وذلك لمعرفة مدى وجود العلاقة بين انفعالات المراهقين المتمدرسين ودافعتهم نحو التعلم. وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن الفرضية الأولى.

7.2 اختبارا لعينتين مستقلتين:

تم اختيار هذا الاختبار الإحصائي لأنه يقيس دلالة الفروق بين عينتين مختلفتين في الحجم، وذلك بهدف الكشف عن مدى دلالة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية نحو التعلم.

وقد استخدم هذا الاختبار للإجابة عن الفرضية الثانية.

3.7 اختبار تحليل التباين لعامل واحد:

يعد تحليل التباين مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناول عينات متعددة. ويكون مستوى قياس المتغير المستقل (أو المتغيرات المستقلة) إسمياً، بينما يكون مستوى قياس المتغير التابع فترياً (المسافات المتساوية). وتتميز هذه الأساليب بالمرونة بحيث يمكن استخدامها في تصميمات تجريبية متعددة.

ويسمح اختبار تحليل التباين لعامل واحد بحساب نسبة التباينين (أي التباين ما بين المجموعات على التباين داخل المجموعات)، وهو ما يعرف باختبار فيشر F لتحليل التباين.

وقد استخدم هذا الاختبار للإجابة عن الفرضية الثالثة.

4.7 اختبار كروسكال-واليس:

يعد اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis Test بديلاً لبارامترياً لتحليل التباين أحادي الاتجاه؛ وهو يُجري تحليل التباين على الرتب بدلاً من الدرجات الأصلية.

ويستخدم هذا الاختبار عندما يود الباحث تحديد ما إذا كانت ثلاث عينات مستقلة أو أكثر مستمدة من مجتمع واحد، حيث أنه ليس من الضروري أن تكون العينات متساوية الحجم.

وقد استخدم هذا الاختبار للإجابة عن الفرضية الثالثة

5.7 اختبار تحليل التباين لعاملين:

يسمح اختبار تحليل التباين لعاملين بقياس 3 نسب فائية مختلفة؛ أي:

- النسبة الفائية الخاصة بالعامل الأول.
- النسبة الفائية الخاصة بالعامل الثاني.
- النسبة الفائية بين العاملين (التفاعل).

وقد تم استخدام هذا الاختبار للإجابة عن الفرضيتين الرابعة والخامسة.

1.8 النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

أظهرت نتائج معامل الارتباط لبيرسون، وجود علاقة ارتباطية دالة بين الانفعالات ودافعية المراهق المتدرس نحو التعلم؛ حيث تبين أن هناك علاقة إيجابية بين انفعالات الدافعية الداخلية (حب الاستطلاع والاستمتاع) ودافعية المراهق نحو التعلم، كما تبين أن هناك علاقة سلبية بين انفعالات الدافعية الخارجية (القلق والملل) ودافعية المراهق نحو التعلم باستثناء انفعال الغضب الذي لم يكن له تأثير على دافعية المراهق نحو التعلم.

ففي دراسة ميزراندينو (1996) لتحديد أثر الكفاية المدركة والاستقلال الذاتي المدرك على العمل والأداء في المدرسة على عينة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع ابتدائي المعرفين كأعلى من المتوسط في القدرة عن طريق الدرجة الأعلى من الوسيط في اختبار ستانفورد للتحصيل *Stanford Achievement Test*، اتضح من خلالها أنه برغم هذه القدرة العالية، فإن الأطفال الذين أظهرت خبرتهم نقصا في الكفاية (أي أقل من قدراتهم) أو نقصا في الاستقلال الذاتي (مدفوعين خارجيا)، قد أظهروا انفعالا سلبيا (غير سار) يتمثل في القلق والغضب والملل، وسلوكيات انسحابية تتمثل في التجنب والتجاهل، عن الأطفال الذين أدركوا أنفسهم على أن لديهم القدرة أو أدركوا أنفسهم على أن لديهم استقلالاً ذاتياً؛ حيث تمثلت انفعالاتهم في حب الاستطلاع والاستمتاع، وسلوكياتهم في الاستغراق والمثابرة والمشاركة. (ن.م. زايد، 2003)

فهناك استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك؛ حيث أن الانفعالات عبارة عن استجابات فيزيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء.

ويؤدي الانفعال إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه، وهو قد يؤدي إلى اضطراب السلوك الراهن، ولكنه مع ذلك قد يؤدي إلى خلق صور جديدة من السلوك تكون موجهة نحو الأهداف. وتؤدي المستويات الضعيفة من الانفعال عادة إلى تسهيل السلوك، بينما يؤدي الانفعال العنيف إلى اضطراب السلوك.

وينظر لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك، وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق معينة؛ تتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل. (ن.م.زايد، 2003)

وفي دراسة سكران (1996) حول العلاقة بين أهداف دافعية الإنجاز في حجرة الدراسة وعزو نجاح التحصيل لدى عينة من أولى ثانوي، وجد علاقة موجبة بين الإلتقان وكل من الجهد والحظ، وبين الأداء وكل من القدرة والمهمة والجهد والحظ، وارتباطا سالباً بين تجنب العمل والقدرة، ولم يجد ارتباطاً بين الإلتقان وكل من القدرة والمهمة، أو بين الأداء وكل من الجهد والحظ، أو بين تجنب العمل وكل من الجهد والمهمة. وأما علاقة تلك الأهداف بعزو فشل التحصيل، فكانت علاقات سالبة بين الإلتقان وكل من الجهد والحظ، وارتباطاً موجباً بين تجنب العمل والمهمة، ولم يجد علاقة بين تجنب العمل والقدرة أو بين الإلتقان وكل من القدرة والمهمة، أو بين الأداء وكل من القدرة والجهد والحظ. (ن.م.زايد، 2003).

وبناء على ما سبق، يتضح لنا أن الدافعية الداخلية تؤدي إلى سلوك نشط وانفعال موجب خلال العمل المدرسي، بينما تؤدي الدافعية الخارجية إلى سلوك ضعيف وانفعال سالب، إذ نستطيع القول أن للانفعالات نفس تأثير الدوافع على السلوك حيث يمكن استثمارها في التعلم من خلال المستويات الضعيفة لها، وتجنب الانفعالات العنيفة لأنها تؤدي إلى اضطراب السلوك.

كما تبين لنا أن أفعال ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشط؛ مثل المثابرة وتركيز الانتباه وبذل الجهد والاستغراق في المهمة والمشاركة والاستخدام لما يتم تعلمه. بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في التعلم في السلوك الضعيف؛ مثل النفور والتجاهل والتجنب والسلبية والمعارضة وسهولة الانقياد.

كما بينت النتائج كذلك أن انفعالات ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في حب الاستطلاع والاهتمام والإثارة والحماس والسعادة والاستمتاع. بينما تتمثل انفعالات ذوي الدافعية الخارجية في التعلم في الملل والغضب والقلق والخوف..

بينت نتائج اختبارا لعيتين مستقلتين، عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو التعلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالدافعية، من بينها:

دراسة لمصطفى تركي (1988) حول معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي ، تم إلقاء الضوء فيها على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للإنجاز في موقف محايد وموقف منافسة في الثقافة العربية. وكشفت النتائج على أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في حالة اختلاط أو دون اختلاط، كما لم تتأثر درجات الذكور والإناث بموقف الإثارة أو المنافسة.

وأرجع الباحث عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحت وتشجع الإناث (تماما مثل الذكور) على التفوق في الدراسة والعمل، وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه، ولذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق والإنجاز تماما مثل الذكور.

وفي مجموعة من الدراسات، قامت بها إليزابيث بوثا (1971) E.Botha حول الدافع للإنجاز عبر ثقافات مختلفة، وجدت الباحثة في دراسة أجرتها على عينة من طلبة الجامعة بجنوب إفريقيا وذلك من خلال المقارنة بين مجموعتين متكافئتين في العمر (40 طالبة و40 طالبا)، تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين المجموعتين في الحاجة إلى الإنجاز كما يقيسها اختبار ماكلياند.

وفي دراسة لنفس الباحثة أجرتها في لبنان على عينة مكونة من 28 طالبا و28 طالبة من يدرسون بالجامعة الأمريكية في بيروت، وهم متماثلون في العمر والجنسية والدين، واستخدم اختبار ماكلياند للدافعية للإنجاز، وأجريت التجربة في ظروف محايدة ثم في ظروف إثارة أو منافسة.. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في ظروف التطبيق (المحايدة- الإثارة). (ع.م.خليفة، 2000)

كما قام أحمد عبد الخالق (1991) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين، وبيان الفروق بين الجنسين في هذا الدافع. واشتملت العينة على 536 فردا مقسمة إلى أربع مجموعات هي طلاب المرحلة وطلاب الجامعة من الجنسين.. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود تقارب كبير في الدافع للإنجاز بين المجموعات الثلاث: طلبة المدارس، طلبة الجامعة وطالباتها بينما انخفاض متوسط طالبات المدارس عن بقية المجموعات. وظهر أن الفرق بين طلبة المدارس وطالباتها دال إحصائيا لصالح الطلبة. (ع.م.خليفة، 2000).

وقد فسر سيد الطواب (1990) عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية، في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات والفترة الزمنية التي أجريت فيها. واستشهد على ذلك بأن الدراسات المبكرة (مثل دراسة مارتينا هورنر M.Horner التي أجريت في الستينات) تختلف عن الدراسات التي تمت في فترة الثمانينات والتسعينات، من حيث الظروف التاريخية والعوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية المميزة لكل فترة من هذه الفترات. (ع.م.خليفة، 2000).

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه رشاد موسى وصلاح أبو ناهية، والذان أرجعا عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز إلى أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت متاحة لكلا الجنسين، كما تضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى فكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلالية والاعتماد على النفس والإنجاز. وربما يرجع إصرار الأنثى على التفوق

والنجاح والتحمل والمثابرة إلى ميكانيزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع مس مكانتها فيه، لذا فهي تحاول أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة.

كما أشار هذان الباحثان إلى تغير المفاهيم المرتبطة بالجنسين تغيرا ملحوظا بالمقارنة إلى تلك المفاهيم التي كانت سائدة منذ فترة (في المجتمع المصري)، والتي كانت تنظر إلى الأنثى باعتبارها كائن له دور اجتماعي محدد لا يتجاوزه ولا يتعداه (ر. موسى وص. أبو ناهية، 1988).

إن إتاحة الفرصة أمام الإناث في مجال التعلم، جعل حظوظهن أمام الذكور متساوية سواء في دافعيتهن نحو التعلم أو في تحصيلهن الدراسي بصفة عامة. كما أن الدعم الأسري وخاصة تشجيع الأولياء لبناتهن على الدراسة، جعل من السهل عليهن منافسة الذكور بثقة عالية في النفس ورغبة حقيقية في البروز والتميز وإيجاد مكانة لهن في المجتمع لإثبات وجودهن، والتأكيد على أنهن قادرات على النجاح مثلن مثل الذكور.

3.8 النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج اختبار كروسكال-واليس، وجود فروق جوهرية في السمات الانفعالية عند المراهقين المتدربين حسب مستويات الدافعية لديهم؛ حيث أظهرت النتائج التي توصلنا إليها أنه كلما كان مستوى الدافعية مرتفعا كلما زادت لدى الفرد انفعالات الدافعية الداخلية مثل حب الاستطلاع والاستمتاع، كذلك كلما كان مستوى الدافعية منخفضا كلما زادت لدى الفرد انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل.

وتؤكد نتائج هذه الفرضية صحة النتائج التي توصلنا إليها في الفرضية الأولى؛ حيث وجدنا أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين الأبعاد التي تمثل أفعال الدافعية الداخلية (المشاركة، المثابرة والتركيز) والأبعاد التي تمثل انفعالات الدافعية الداخلية (حب الاستطلاع والاستمتاع)، كما أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين الأبعاد التي تمثل أفعال الدافعية الخارجية (التجاهل والتجنب) والأبعاد التي تمثل انفعالات الدافعية الخارجية (القلق والملل)، باستثناء بعد الغضب الذي لم تكن له علاقة ارتباطية مع الأبعاد التي تمثل أفعال الدافعية الداخلية والأبعاد التي تمثل أفعال الدافعية الخارجية. كما توصلنا

أيضا إلى أن هناك علاقة ارتباطية عكسية دالة بين الأبعاد التي تمثل أفعال الدافعية الداخلية (المشاركة، المثابرة والتركيز) والأبعاد التي تمثل انفعالات الدافعية الخارجية (القلق والملل)، كما أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين الأبعاد التي تمثل أفعال الدافعية الخارجية (التجاهل والتجنب) والأبعاد التي تمثل انفعالات الدافعية الداخلية (حب الاستطلاع والاستمتاع).

كما اتفقت نتائج هذه الفرضية مع عدة دراسات أجريت حول الخصائص الانفعالية المميزة للمتمدرسين، من بينها:

دراسة حمود أحمد النجداوي (1991) بعنوان أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمية ودوافع الضبط على الدوافع المدرسية. وقد أجريت الدراسة على طلاب الصف التاسع في مدينة عمان (الأردن)، حيث تكونت العينة من 300 طالب من الذكور. وقد استخدم الباحث في دراسته أربعة مقاييس أساسية، وهي: مقياس دافع الإنجاز، مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، مقياس مواقع الضبط ومقياس الدوافع المدرسية. وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى أداء الطلبة على مقياس الدوافع المدرسية يزداد بزيادة مستوى مفهوم الذات الأكاديمية، كما أن مستوى أداء الطلبة على مقياس الدوافع المدرسية يزداد بزيادة مستوى دافع الإنجاز لديهم. وقد وجد أيضا أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بدوافع مدرسية عالية مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي. (م.م. بني يونس، 2007).

وقارن جابر عبد الحميد (1989) بين التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسيا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر، في الدافعية والاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية. وتبين أن الطلاب المتفوقين دراسيا قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسطين والمتأخرين دراسيا، وذلك في كل من التفكير الأصيل والحيوية؛ فالطلاب المتفوقون دراسيا يحبون العمل بدرجة أكبر ولديهم قدرة على الإنجاز ويحبون حل المشكلات الصعبة، كما لديهم حب استطلاع عقلي ويستمتعون بالمناقشات التي تثير

تفكيرهم، ويحبون التفكير في الأفكار الجديدة بدرجة أكبر من الطلاب المتوسطين والمتأخرين في التحصيل الدراسي. (ع.م.خليفة، 2000).

وفي دراسة أبوصيري (1995) Abouserie حول تقدير الذات ودافعية الإنجاز كمحددات لأساليب الطلاب في الدراسة، على عينة تتكون من 135 طالبا وطالبة. أشارت نتائج هذه الدراسة، أن تقدير الطلاب لذاتهم ودافعتهم للإنجاز له تأثير على مناهجهم وأساليبهم في الدراسة وفي مستويات حياتهم العملية والمعلوماتية.

وأجرى هيفين (1990) Heaven دراسة هدفت إلى التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال عدد من المتغيرات، من ضمنها أنماط الشخصية عند آيزنك، على عينة تكونت من 189 طالبا وطالبة بمعدل عمري بلغ 16.6 سنة في أستراليا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النمط الانبساطي والدافع للإنجاز، ووجود علاقة سلبية بين الانفعالية والدافع للإنجاز. (م.م.بني يونس، 2007)

يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة والتي أجريت حول السمات الانفعالية التي تميز المتدرسين حسب مستويات الدافعية، أن السمات الانفعالية للمتدرسين تختلف باختلاف مستويات الدافعية لديهم؛ فالانفعالات الإيجابية (الداخلية) تميز التلاميذ مرتفعي الدافعية، بينما الانفعالات السلبية (الخارجية) تميز التلاميذ منخفضي الدافعية.

يمكن القول إذن، أن الدافعية عبارة عن استثارة للنشاط السلوكي للفرد؛ فهي بمثابة منشط للأداء. كما أنها تنصف بالاتساع والمرونة والهرمية (م.م.بني يونس، 2007)؛ حيث يقصد بالاتساع، أنها عبارة عن عوامل نوعية مختلفة مرتبطة بالدافعية؛ كالدافع والحاجات والأهداف وغيرها من العوامل. أما المرونة في المجال الدافعي؛ يمكن التعبير عنها في أنه لإشباع الدافعية ذات المستوى المرتفع جدا نستطيع استخدام محفزات دافعية أكثر تنوعا، حيث أنه كلما كانت المحفزات الدافعية أكثر كلما كان التركيب الدافعي أو بنيته أكثر مرونة. وأما هرمية المجال الدافعي، فإنها تعكس تردد (تكرار) وقوة ظهور الدوافع؛ حيث أن الدوافع القوية تحتل مكانة أكثر ارتفاعا وغالبا ما تظهر بمثابة أسباب

محفة للأفعال. وترتبط الدافعية بشكل وثيق بالمنظور الانفعالي والإرادي للنشاط الحياتي عند الإنسان، لهذا فإن تقييم نوع وقوة الاستجابات الانفعالية عند الأفراد تُعد أسلوباً ملائماً في دراسة أهمية الدافعية لأداء الفرد.

4.8. النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

بينت نتائج اختبار تحليل التباين لعاملين، أنه لا توجد علاقة تفاعلية بين الجنس وشدة الانفعالات في تأثيرها على الدافعية نحو التعلم عند المراهقين المتمدرسين.

كما تبين أنه لا يوجد تأثير لاختلاف الجنس على الدافعية نحو التعلم، وهذا ما يؤكد نتائج الفرضية الثانية عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو التعلم.

من جانب آخر، وجدنا أنه لا يوجد تأثير لشدة الانفعالات (منخفضة، متوسطة ومرتفعة) على دافعية المراهقين المتمدرسين نحو التعلم، سواء بالنسبة لانفعالات الدافعية الداخلية (حب الاستطلاع والاستمتاع) أو بالنسبة لانفعالات الدافعية الخارجية (الغضب، القلق والملل)؛ وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم وجود تباين ملحوظ في مستويات الدافعية لدى أفراد عينة بحثنا، بحيث تشكلت لدينا ثلاث مستويات فقط للدافعية، وهي: دافعية متوسطة، دافعية مرتفعة ودافعية مرتفعة جداً. في حين لم يكن في عينة بحثنا أفراد يتميزون بدافعية منخفضة ودافعية منخفضة جداً.

بالمقابل، لم نجد دراسات اهتمت بالكشف عن العلاقة التفاعلية بين كل من متغيري الجنس وشدة الانفعالات في تأثيرها على الدافعية نحو التعلم، وكل ما توفر لدينا هو عبارة عن دراسات اهتمت بالتعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية، أو دراسات أخرى اهتمت بالكشف عن مدى تأثير بعض الانفعالات على الدافعية.

ومن بين هذه الدراسات، نجد:

دراسة محمد علي إسماعيل (الأردن) حول السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين عن غير المتفوقين في نهاية المرحلة الثانوية، حيث من أهداف هذه الدراسة

التعرف على الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين ذكورا وإناثا، وقد كشفت هذه الدراسة عن أن الإناث المتفوقات غير متحفظات وذوات ضمائر حية وأكثر قلقا بالمقارنة مع المتفوقين من الذكور، في حين أن المتفوقين من الذكور كانوا أكثر ذكاء من المتفوقات.

وفي دراسة الهلسا (1996) التي هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط الشخصية عند آيزنك وسمة القلق والجنس بدافع الإنجاز عند عينة مكونة من 1093 فردا من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مستويي القلق (عالي، منخفض) في دافع الإنجاز لصالح مستوى القلق المنخفض، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز. (م.م.بني يونس، 2007)

وقد كشفت نتائج دراسة لعبد الحليم محمود السيد (1971) حول علاقة الإبداع بالدافعية والتوتر النفسي عن وجود علاقة منحنية بين الإبداع والتوتر النفسي. فكلما زاد التوتر زاد الإبداع، ولكن إلى حد معين. فإذا زاد التوتر عن هذا الحد أخذت القدرات الإبداعية في الانخفاض. فالتوتر المنخفض كقوة دافعة منخفضة لا يؤدي إلى ظهور الإبداع. وإذا زادت هذه القوى الدافعة زاد ذلك من القدرة على الإبداع حتى درجة معينة تتدهور بعدها القدرة الإبداعية بازدياد التوتر أكثر من ذلك.

وفي دراسة موسى وآخرون (1988) التي هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية بين الذكور والإناث في متغير الدافع للإنجاز على عينة من 315 طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين 22-25 سنة بالنسبة للذكور و22-26 سنة بالنسبة للإناث. ومن نتائج هذه الدراسة فيما يخص الفروق بين الجنسين، أن التحليل العاملي لكل من عينة الذكور وعينة الإناث متشابه إلى حد ما في مضمونه؛ وعزوا ذلك إلى فتح أبواب التعليم لكل من الذكور والإناث، وإتاحة الفرص التعليمية والعلمية للجنسين مما يؤدي إلى مكانه اجتماعية أرقى في المجتمع. (م.م.بني يونس، 2007).

وقام سيد الطواب (1990) بدراسة أثر تفاعل كل من مستوى الدافعية والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات العربية. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية والتحصيل

الدراسي؛ فالمجموعة العالية في الدافعية حصلت على متوسط درجات في التحصيل الدراسي يفوق المجموعة المنخفضة في الدافعية، حيث يحقق الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة متوسطات نجاح عالية في الدراسة. (ع.م.خليفة، 2000)

ونلاحظ من الدراسات السابقة، أن الدافعية تظهر كسمة في الشخصية وتمثل الجانب المعرفي فيها، حيث تؤثر فيها الجوانب السلوكية (كأنماط السلوك) والجوانب الانفعالية (كسمة القلق)، كما أن هذه الجوانب السلوكية ومستويات الجوانب الانفعالية تختلف من شخص لآخر باختلاف مستوى الدافعية لديه، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الدافعية هم أكثر قلقاً وغالباً ما ينتمون إلى النمط السلوكي (أ)، أما الذين يتميزون بدافعية منخفضة فهم أقل قلقاً ويصنفون ضمن النمط السلوكي (ب).

كما بينت نتائج أغلب الدراسات التي تحصلنا عليها، عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في درجة الدافعية لديهم، وهذا ما يتفق مع ما توصلنا إليه؛ سواء بالنسبة لنتائج الفرضية الثانية وكذا بالنسبة لنتائج الفرضية الرابعة، وقد عزى ذلك إلى فتح المجال أمام الإناث للدراسة، وتغير النظرة الوالدية لهن حيث أصبحت المعاملة متساوية بين الذكور والإناث، كما أن المنافسة مفتوحة أمام الجنسين، والأفضل هو من يجتهد أكثر بغض النظر عن جنسه.

5.8 النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين لعاملين، أنه لا توجد علاقة تفاعلية بين المستوى وشدة الانفعالات في تأثيرها على الدافعية نحو التعلم عند المراهقين المتمدرسين.

كما تبين أنه لا يوجد تأثير لشدة الانفعالات (منخفضة، متوسطة ومرتفعة) على دافعية المراهقين المتمدرسين نحو التعلم، سواء بالنسبة لانفعالات الدافعية الداخلية (حب الاستطلاع والاستمتاع) أو بالنسبة لانفعالات الدافعية الخارجية (الغضب، القلق والملل)؛ وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم وجود تباين ملحوظ في مستويات الدافعية لدى أفراد عينة بحثنا، بحيث تشكلت لدينا ثلاث مستويات فقط للدافعية، وهي: دافعية متوسطة، دافعية مرتفعة ودافعية مرتفعة جداً، في حين لم يكن في عينة بحثنا أفراد يتميزون

بدافعية منخفضة ودافعية منخفضة جدا. إلا أنه وجدنا اختلافا بين المستويات الثلاث (الأولى، الثانية والثالثة ثانوي) في الدافعية نحو التعلم لصالح تلاميذ الثانية ثانوي.

بالمقابل، لم نجد دراسات اهتمت بالكشف عن العلاقة التفاعلية بين كل من متغيري المستوى وشدة الانفعالات في تأثيرها على الدافعية نحو التعلم، وكل ما توفر لدينا هو عبارة عن دراسات متفرقة اهتمت بالكشف عن مدى تأثير بعض الانفعالات على الدافعية، أو دراسات أخرى مقارنة بين المتفوقين والعاديين في الدافعية للإنجاز، من بينها:

دراسة نبيل محمد الفحل (1990) حول دافعية الإنجاز (دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي)، حيث شملت عينة البحث 60 طالبا (30 من المتفوقين و30 من العاديين) و60 طالبة (30 من المتفوقات و30 من العاديات). ومن أدوات هذه الدراسة: استمارة جمع البيانات العامة، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (إعداد فاروق عبد الفتاح موسى). ومن نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز لصالح المتفوقين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي وبين متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز. (م.م. بني يونس، 2007).

أما في دراسة عن علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي (وردية ساعد، 2003)، فقد توصلت الباحثة إلى أن العلاقة كانت إيجابية بين قلق الامتحان والنتيجة المتحصل عليها في امتحان البكالوريا حيث أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع أفضل من تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض، كما أن المستويات المرتفعة من القلق الكلي ترتبط إيجابيا بالمعدلات المتحصل عليها خلال السنة الثالثة أو خلال امتحان البكالوريا عن تحصيل التلاميذ ذوي القلق المتوسط

والقلق المنخفض. وهذه النتيجة بينت أن القلق دافع إلى النجاح إلى درجة معينة. أما فيما يخص العلاقة الارتباطية بين الجنس والقلق سواء كان قلق حالة أو قلق سمة، كانت لصالح الإناث (أي الإناث أكثر قلقاً من الذكور). كما أن المستويات المرتفعة من قلق السمة ترتبط سلباً بالتحصيل الدراسي، أي المستويات المرتفعة من قلق السمة تعرقل العمل الجيد لأن التلميذ المتميز بهذه المستويات له سلوكات وأفكار تتنافى وما يتطلبه العمل الجيد وبالتالي النجاح في البكالوريا.

بناء على ما سبق عرضه من نتائج الفرضية الخامسة، يمكن القول أن الأفراد يتفاوتون في مستويات الدافعية نظراً لتأثير الدافعية بالعديد من العوامل، أبرزها:

■ **العوامل الداخلية:** مثل الاهتمامات والقيم؛ فالفرد الذي يهوى القراءة من أجل متعة شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة والفهم يكون مدفوعاً بدافع داخلي أكثر ثباتاً وقوة لأنه يحقق لنفسه إشباعاً ذاتياً، ومن ثم فإن تأثير الدوافع الداخلية الفردية على مستوى الأداء والإنجاز الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية الاجتماعية. ويندرج تحت الدوافع الداخلية الفردية دافع حب الاستطلاع، دافع الكفاءة أو المنافسة، دافع الإنجاز. ولعل من أهم أساليب تعبير الأفراد عن دافع المنافسة والكفاءة ودافع الإنجاز: أنهم يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح ولا يقبلون المهام التي يكون فيها النجاح مؤكداً أو مستحيلاً. كما أنهم يفضلون المهام التي يقارن فيها أداؤهم بأداء غيرهم، ولديهم قدرة عالية على التوفيق بين قدراتهم والمهام التي يختارونها. بالإضافة إلى أنهم يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل فيها، وبمقدار الوقت والجهد المطلوب لها.

■ **العوامل الخارجية:** والمتمثلة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، وما يوفره السياق الاجتماعي من ميسرات أو عقبات حيث تحدد خبرة الفرد والبيئة الذي يعيش فيه مدى تعبته لطاقته في اتجاه أو آخر. وتعمل العوامل الخارجية كدوافع مركبة تعبر عن نفسها في مختلف المواقف الإنسانية. وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشأ خارج الفرد، كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة ومكتسبة من المجتمع. ومن أهمها: دافع (أو

حاجة) الانتماء وهو دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها، وأن يكون محل اهتمام الآخرين وتقبلهم والحرص على إنشاء وتكوين صداقات والمحافظة عليها. ودوافع القوة أو السيطرة ويتعلق بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة لإثبات الذات والشهرة وتولي المناصب القيادية ومقاومة تأثير الآخرين.

ويعمل الطلبة في بعض الأحيان بتأثير الدوافع الداخلية، بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين. والأنشطة المحكومة بدوافع داخلية تعزز نفسها بنفسها، فيمكن لطالب الثانوي أن يقرأ كل ما يقع تحت يديه عن رياضة كرة القدم بهدف إشباع اهتماماته الذاتية حول هذه الرياضة، كما يمكن له أيضا أن يعمل تحت تأثير الدوافع الخارجية، وهي التي تكون بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تنبع من الرغبة في ترك انطباع حسن لدى الآخرين. ولكن ستكون هذه الدوافع من مستوى أدنى بالمقارنة بالدوافع المنبعثة من داخل الفرد.

قائمة بعض المراجع:

- إبراهيم (عبد الستار)، 1985: الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة - الكويت
- أسعد (ميخائيل إبراهيم)، 1991: مشكلات الطفولة والمراهقة، ط2، منشورات دار الآفاق الجديدة - بيروت
- إسماعيل (محمد عماد الدين)، 1982: النمو في مرحلة المراهقة، ط1، دار القلم - الكويت
- إسماعيل (محمد مرسى)، 1984: العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض جوانب الدافعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق - مصر.
- أوزي (أحمد)، 1994: المراهق والعلاقات المدرسية، منشورات مجلة علوم التربية - المغرب.
- باهي (مصطفى حسين) وشلي (أمينة إبراهيم)، 1998: الدافعية (نظريات وتطبيقات)، مركز الكتاب للنشر - مصر.

- جبرة (إبراهيم جيد)، 1988: علاقة دافعية الإنجاز ببعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق - مصر.
- حسن (حسن علي)، 1989: ضعف التوجه الإنجازي العام لدى الأفراد في المجتمع المصري (محاولة تفسيرية في ضوء خمسة نماذج نظرية معاصرة في علم النفس)، مجلة علم النفس، العدد 9 (مارس)، الهيئة العامة للكتاب - مصر.
- حسين (عبي الدين أحمد)، 1988: دراسات في الدافعية والدوافع، دار المعارف - القاهرة.
- خليفة (عبد اللطيف محمد)، 2000: الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة.
- خير الله (سيد محمد) والكناني (ممدوح عبد المنعم)، 1996: سيكولوجية التعلم (بين النظرية والتطبيق)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر - مصر.
- دافيدوف (ليندا)، 2000: الشخصية (الدافعية والانفعالات)، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، ط 1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية - مصر.
- دورون (رولان) وبارو (فرنسواز)، 1997: موسوعة علم النفس، ترجمة فؤاد شاهين، المجلد الثالث (Q-Z)، ط 1، منشورات دار عويدات - لبنان.
- ديكارت (رينيه)، 1993: انفعالات النفس، ترجمة وتقديم وتعليق جورج زيناتي، ط 1، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع - لبنان.
- زايد (نبيل محمد)، 2003: الدافعية والتعلم، ط 1، توزيع مكتبة النهضة المصرية
- الزيات (فتحي مصطفى)، 1989: دافعية الإنجاز والالتزام لدى ذوي الإفراط والتفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية، منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى - السعودية.
- ساعد (وردية)، 2003: علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ، رسالة ماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الجزائر.

- السامرائي (باسم نزهت) والهازي (شوكت ذهاب)، 1988: بناء مقياس مقنن لدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الكليات الهندسية، المجلة العربية للبحوث التربوية، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- شلي (أمينة إبراهيم)، 1993: العلاقة بين اختلاف التفسير السببي لدافعية الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة - مصر.
- عبد الرحيم (عبد الرحيم نجيت)، 1988: سلوك المتفوقين والمتفوقات تحصيليا في ضوء نظرية شوتز للشخصية، مجلة علم النفس، العدد 7 (يوليو-سبتمبر)، الهيئة العامة للكتاب - مصر.
- العيسوي (عبد الرحمن)، 1987: سيكولوجية النمو (دراسة في نمو الطفل والمراهق)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر - بيروت.
- غريب (عبد الكريم)، 1991: التخلف الدراسي (دراسة نظرية وميدانية في المدينة والبادية)، ط1، الدار البيضاء - المغرب.
- فرشان (لويذة)، 1998: المعاملة الوالدية وحاجة الأبناء للإنجاز (دراسة ميدانية مع تلاميذ الثانويات)، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، معهد علم النفس وعلوم التربية - جامعة الجزائر.
- قاسم (أنسي محمد أحمد)، 2000: علم نفس التعلم، مركز الإسكندرية للكتاب
- معوض (خليل ميخائيل)، 1994: سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، ط3، دار الفكر الجامعي - الإسكندرية.
- موراي (إدوارد ج)، 1988: الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ط1، دار الشروق - بيروت.
- موسى (رشاد عبد العزيز) وأبو ناهية (صلاح الدين محمد)، 1988: الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، مجلة علم النفس، العدد 5 (فبراير) - الأردن.
- يونس (محمد محمود بني)، 2007: سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة - الأردن

- Beck (R.C), 1978: **Motivation (Theories and Principles)**, Prentice-Hall, Inc - New Jersey.
- Botha (E), 1971 : The Achievement Motive in three Cultures, **The Journal of Social Psychology**.
- Brixhe (D), 2002: Expression des Emotions et Actes de Langage, sous la direction de B.Schneider (**Emotions, Interactions et Développement**), L'harmatton.
- Brody (N), 1983: **Human Motivation (Commentary on Goal directed Action)**, Academic Press – New York
- Brophy (J), 1998: **Motivating Students to Learn**, McGraw, Hill – Boston, USA.
- Deci (E.L), 1975: **Intrinsic Motivation**, Plenum Press – New York
- Delay (J) & Pichot (P), 1990: **Abrégé de Psychologie**, 3^{ème} éd., Masson Editeur – Paris.
- Deldime (R) & Demoulin (R), 1975 : **Introduction à la Psychopédagogie à L'usage des Etudiants**, OPU – Alger.
- Dewey (J), 1976 : **L'école et L'enfant**, traduit par L.S.Pidoux, 9^{ème} éd., Delachaux et Niestlé Editeurs – Neuchâtel, Paris.
- Dubot (V), 2002: **Les Emotions (Comment s'en faire des Alliées avec les outils de la PNL)**, 5^{ème} éd., ESF Editeur – Paris.
- Dumont (J.P). Dunesat (Ph). Ledez (M.A) & Prouf (J), 1995 : **Psychiatrie de L'enfant et de L'adolescent**, tome 1, Editions Heures de France.

- Dweck (C.S), 1986 : **Motivational Processes Affecting Learning**, **Journal of the American Psychological Association**, vol 41, N°10.
- Gesell (A), 1985: **L'adolescent de 10 à 16 ans**, Psychologie d'aujourd'hui – PUF.
- Guillaume (P), 1971: **Manuel de Psychologie**, PUF – Paris.
- Hurtig (M) & Rondal (J.A), 1981: **Introduction à la Psychologie de L'enfant**, tome1, Pierre Mardaga Editeur – Bruxelles.
- Korman (A.K), 1974: **The Psychology of Motivation**, Prentice-Hall, Inc – New York.
- Lieury (A) & Fenouillet (F), 1997 : **Motivation et Réussite Scolaire**, DUNOD – Paris.
- McClelland (D.C), 1985: **Human Motivation**, Scott, Foresman–Glenview II.
- Minder (M), 1980: **Psychologie de L'éducation**, 2^{ème} éd., H.Dessin Siège.
- Montagner (H), 1988: **Les Rythmes de L'enfant et de L'adolescent**, Laurence Penoud – STOCK.
- Seagoe (M.V), 1965 : **Pédagogie et Motivation (Expériences Américaines)**, Les Editions D'organisation – France.
- Stipek (D.J), 1998: **Motivation to Learn from Theory to Practice**, 3rd ed., Allyn & Bacon – Boston, USA.