مهارات التعلم ودافعية الانجاز كمتغيرات وسيطة بين التفاعل الصفي والاستدلال المنطقي لدى طلبة كلية الحاسبات

د. وليد محمد أبو المعاطي

مدرس علم النفس التربوي

قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة المنصورة

الملخص:

يتفق معظم الباحثين على أن التفاعل الصفي هو جوهر جودة عملية التدريس، ونتائجه في الغالب تكون إيجابية، ونمط ونوعية هذا التفاعل تحدد ليس فقط الوضع التعليمي بل الاتجاهات والاهتمامات وبعض الجوانب من شخصية الطلاب. فحصول الطلاب في الجامعة على درجات منخفضة ليس بالضرورة أن يكون نتاج ضعف قدراتهم العقلية أو نقص نكائهم أو لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي وإنما قد يرجع إلى افتقارهم إلى عادات استذكار سليمة أو نقصان دافعية التعلم لديهم. وقد أشار بدر الأنصاري (١٩٩٧)، وفاطمة العامري (٢٠٠٣) إلى أنه من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلاب الجامعة صعوبة الاستذكار ونقص الدافعية.

وقد اتضح من نتائج الدراسة أن مهارات التعلم ودافعية الإنجاز يسهمان بدرجة كبيرة في تباين درجات الأفراد في الاستدلال المنطقي، ولما كانت درجات البنات على مهارات التعلم والدافعية للإنجاز أكبر من البنين فإن ذلك يفسر تفوق البنات على البنين في الاستدلال المنطقي رغم قصور التفاعل الصفي.

ويمكن الخروج باستنتاج عام مفاده أن التفاعل الصفي بمفرده لا يأتي بنتيجة ما لم يتوافر لدى الطالب قدرا مناسبا من مهارات التعلم والدافعية للإنجاز.

الكلمات المفتاحية للبحث : مهارات التعلم - دافعية الانجاز - التفاعل الصفي - الاستدلال المنطقي.

Abstract:

Most researchers agree that classroom interaction is at the core of teaching quality and that it usually has positive results. Moreover, the type and mode of this interaction identify not only learning position, but also students' attitudes, interests and some of their personality dimensions. When university students get low scores this is not necessarily a result of weakness in their mental abilities or their intelligence or because they do not exhert enough effort, but it can be a result of their need to have good study habits or that they lack learning

motivation. Both Badr Alansary (1997) and Fatma Alamery (2003) have indicated that studying difficulty and lack of motivation are among the academic problems that university students suffer from.

The results of the study clarified that learning skills and achievement motivation contribute greatly to variation of individuals' scores in logical deduction. Because female students' scores in learning skills and achievement motivation were higher than the scores of male students, this interprets the excellence of female students when compared to male students in logical deduction in spite of classroom interaction inadequacy.

Finally, it can be generally inferred that only classroom interaction cannot be effective unless the student has a sufficient amount of learning skills and achievement motivation.

Key words: Learning skills - Achievement motivation - Classroom interaction - Logical deduction.

مقدمة

يعد التفاعل الصفي جوهر العملية التعليمية، فتفاعل المعلم مع طلابه ذو أهمية في عملية التعلم والتعليم، ونمط ونوعية هذا التفاعل تحددان فاعلية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية (يوسف قطامي، نايفة قطامي،٢٠٠١: ٣٤٨)

وللتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية دور مهم ومؤثر في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم. فهو واسطة التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء، ووسيلة المعلم لتعرف حاجات المتعلمين واتجاهاتهم، وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والميسّر لفهم الأهداف التعليمية وإدراك استراتيجيات بلوغها (إسماعيل الفرا، ٢٠٠٤).

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أهمية التفاعل الصفي ودوره الكبير في زيادة كفاءة عملية التعلم ورفع معدلات الطلاب التحصيلية إذا توافرت عوامل مساعدة لاستثمار عملية التفاعل (Willson, 1999, 4).

وتعتبر مهارات التعلم من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى عنها للطالب (في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة)، فهي ملازمة للمتعلم منذ بداية تعلمه لما لها من أثر كبير على مستوى تحصيله، ويتوقف هذا المستوى وجودته على الطريقة أو الأسلوب المتبع في هذه العملية (سناء سليمان ، ٢٠٠٥ : ١٣).

فمهارات التعلم تتيح للمتعلم اكتساب انماط سلوكية تصاحبه اثناء دراسته إلى أن تصبح بالنسبة له عادات دراسية ينتج عنها إجراءات معينة لا تختلف كثيرا من مقرر لآخر، ولهذه العادات صفة الثبات النسبي لدى المتعلم (حمدي الفرماوي، ٢٠٠٢ : ١٨٩).

ويحتاج الطلاب في جميع مراحل التعليم إلى معرفة مهارات وعادات الاستذكار وإتقانها وخاصة في المرحلة الجامعية (Cottrell , 1999 : 121).

ويتحمل الطلاب في المرحلة الجامعية مسئولية تحديد أهدافهم وانتهاج الاستراتيجيات التي تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم فلابد أن تشمل هذه الاستراتيجيات عادات الاستذكار التي من شأنها تطوير التكوين المعرفي للطالب. (Neneji , 2002 : 490).

ويذكر أحمد عبادة (٢٠٠١ : ٧) أن العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية إتباع الطلاب عادات استذكار جيدة، حيث ينتج عنها خفض مستوى قلق الامتحان ، وارتفاع مستوى الثقة بالنفس، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية المختلفة، ونحو أعضاء هيئة التدريس والجامعة؛ ويترتب على ذلك تفوق الطلاب تحصيليا ويتحقق لديهم الرضا عن النفس.

وتعد الدوافع ذات أهمية كبيرة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم، فالدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم سواء في تعلم أساليب التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تحصيل المعلومات، أو في حل المشكلات إلي آخر أساليب السلوك المكتسبة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (محمد الحامد، ١٩٩٦: ١٣١).

ويذكر أنور الشرقاوي أن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيسة التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع يعمل على

تنشيط مستوي أدائهم وتحقيق أهم جوانب دافعيه العمل المدرسي. (أنور الشرقاوي، ٢٠٠١ : ٢٤٤)

وقد أشار محمد حمود (١٩٩٩: ٢٠٠) إلى أن هناك مشكلات تواجه الطلاب مثل ضعف الدافعية، والملل والرتابة، والتعب والإرهاق النفسي؛ والدافعية المنخفضة لها أسباب معينة ولعلاج هذا الضعف لابد من معرفة الأسباب، ومن هذه الأسباب التوقعات المرتفعة جداً للوالدين أو التوقعات المنخفضة جداً لهما، وعدم اهتمام الآباء بأبنائهم والصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة مما يؤدى إلى عدم وجود دافع لإرضاء الوالدين، وأن يكون الطالب موضع نقد ونبذ من والديه فيكون عدم المذاكرة وسيلة للرد والانتقام.

ويظهر الطالب منخفض الدافعية سلوكيات غير توافقية داخل حجرة الدراسة ولا تكون له أهداف يكافح من أجل تحقيقها ويتجنب مواقف التحدي وتكون مثابرته قليلة عند مواجهة المواقف الصعبة، بعكس الطالب مرتفع الدافعية الذي تتولد لديه ثقة داخلية ويتوقع النجاح عندما يواجه العقبات. (Mnyandu, 2009:5)

فإذا كانت متغيرات التفاعل الصفي ومهارات التعلم والاستذكار والدافعية كلها من العوامل المؤثرة في التعلم فهل يمكن أن تعوّض إحداها بالأخرى؟ وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لمعرفته.

مشكلة الدراسة

عملية التعلم هي عملية تواصل وتفاعل دائمين بين المعلم وطلابه من ناحية وبين الطلاب بعضهم والبعض الآخر من ناحية أخرى، ويتفق معظم الباحثين على أن التفاعل الصفي هو جوهر جودة عملية التدريس، ونتائجه في الغالب تكون إيجابية، ونمط ونوعية هذا التفاعل تحدد ليس فقط الوضع التعليمي بل الاتجاهات والاهتمامات وبعض الجوانب من شخصية الطلاب.

وتتأثر فاعلية التعلم بعدة عوامل منها أنماط السلوك التفاعلي السائد في غرفة الصف والتي تتبدى في نشاطات المعلم والمتعلمين أثناء التعلم، كما تتأثر

فاعلية التعلم بخصائص المعلم المعرفية وغير المعرفية والتي تساعده على النجاح، وخصائص المتعلمين، والمادة الدراسية وأساليب التدريس (مصطفى الكسواني وآخرين، ٢٠٠٥: ٧٤)

فإذا ثبُت المعلم والمادة وطريقة التدريس واختلف التحصيل فهذا مؤشر لوجود اختلاف في خصائص المتعلمين، وفي البيئة السعودية رغم أن التدريس للبنين مباشر- وهي الطريقة المتعارف عليها - وفيه كل ما يمكن أن يقال عن خصائص التفاعل الناجح، والتدريس للطالبات يكون غير مباشر- حيث لا يسمح للمحاضر من الذكور بالاطلاع على بيئة الصف وما يدور فيها - وفيه كثير من جوانب القصور إلا أن تحصيل الطالبات أعلى من البنين حتى في مادة الاستدلال المنطقي التي يفترض أن يتفوق فيها البنين عن البنات (Lawson,1975 & Colom, et al., 2004) مع ثبوت المحاضر وطريقة التدريس والمادة فدفع ذلك الباحث إلى التساؤل هل هناك متغيرات أخري تتوسط العلاقة بين بيئة التعلم والتفاعل الصفي والتحصيل يمكن أن تؤثر في التحصيل وتعوض قصور التفاعل الصفي مثل مهارات التعلم أو دافعية الانجاز؟

فحصول الطلاب في الجامعة على درجات منخفضة ليس بالضرورة أن يكون نتاج ضعف قدراتهم العقلية أو نقص ذكائهم أو لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي، وإنما قد يرجع إلى افتقارهم إلى عادات استذكار سليمة أو نقصان دافعية التعلم لديهم. وقد أشار بدر الأنصاري (١٩٩٧)، وفاطمة العامري (٢٠٠٣) إلى أنه من المشكلات الأكاديمية التي يعانى منها طلاب الجامعة ضعوبة الاستذكاربونقص الدافعية، وبناء على ذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في التساؤلات الآتية:

١- هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في الاستدلال المنطقي؟

٢- هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في مهارات التعلم؟

٣- هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في دافعية الانجاز؟

٤- هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات كلية الحاسبات في إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي؟

٥- هل توجد علاقة دالة بين درجات الطلاب والطالبات في مهارات التعلم ودرجاتهم في الاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي؟

٦- هل توجد علاقة دالة بين درجات الطلاب والطالبات في دافعية الانجاز ودرجاتهم في الاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي؟

٧- هل يمكن التنبؤ بدرجات الاستدلال المنطقي من درجات الطلاب والطالبات في مهارات التعلم ودافعية الانجاز؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- الفروق بين طلاب وطالبات كلية الحاسبات في الاستدلال المنطقي، ومهارات التعلم، والدافعية للإنجاز، وإدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي.

٢- العلاقة بين مهارات التعلم، ودافعية الانجاز، والاستدلال المنطقي.

٣- التعرف على مدى إسهام مهارات التعلم ودافعية الانجاز في التنبؤ بدرجات الاستدلال المنطقي.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة مما يلي:

١- تناولها لبيئة التعلم السعودية ذات الطبيعة الخاصة في تعليم البنات والعوامل المؤثرة فيها.

٢- تجمع الدراسة بين متغيرات تتصل بجوانب الشخصية وأخري تتصل بجوانب عقلية وأخري تتصل بجوانب بيئية بغرض التوصل لرؤية متكاملة عن طبيعة عملية التعلم وما يؤثر فيها.

٣- تناولها لموضوع مهارات التعلم - كعادات للاستذكار- ودافعية الانجاز وهي من الموضوعات المهمة والمؤثرة في العملية التعليمية، فعادات الاستذكار الجيدة تساعد الطلاب في تحصيل المعرفة، ودافعية الانجاز تدفع الطالب لتحدي العقبات لبلوغ أهدافه.

٤- تتناول هذه الدراسة مشكلة تهم معظم أعضاء هيئة التدريس وهي : لماذا يتفوق البنات على البنين في البيئة السعودية ؟

٥- تقديم بعض التوصيات والتطبيقات التربوية في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

المصطلحات الإجرائية للدراسة

مهارات التعلم: تعرف في الدراسة الحالية على أنها مجموعة من أنماط السلوك أو الممارسات التي يستخدمها المتعلم أثناء مذاكرته للمادة الدراسية، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

دافعية الانجاز: تعرف في الدراسة الحالية بأنها دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر على سلوك الطالب وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة ليحقق الفرد الامتياز والتفوق ، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

التفاعل الصفي : يعرفه مصطفى الكسواني وآخرين(٢٠٠٥ :٦٩) بانه ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية معينة :لفظية بالكلمات أو غير لفظية مثل الإيماءات والحركات الجسمية وتعبيرات الوجه، بهدف زيادة فاعلية التعلم ولتحقيق تعلم أفضل.

الاستدلال المنطقي: هو العملية التي تمكننا من تجاوز المعلومات المقدمة للوصول إلى معلومات جديدة وهو نوعان إما استدلال استقرائي وفيه نتتبع الأمثلة والجزئيات ونحدد أوجه الشبه والاختلاف لنصل إلى القاعدة أو استنباطي وفيه نصل من القاعدة إلى نتيجة تنطبق على أمثلة جديدة. (Hiebert&

Carpenter1980,13)، ويتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مادة الاستدلال المنطقي المقررة على طلاب كلية الحاسبات.

الإطار النظري للدراسة

أولا—مهارات التعلم:

تعددت المصطلحات التي تناولت سلوكيات الاستذكار والتعلم ومهاراتها ما بين عادات التعلم ومهارات التعلم أو عادات الاستذكار وكلها قريبة المعنى.

فهي الطريقة والسلوك الذي يقوم به الطالب أثناء تحصيله للمعرفة بعد تعلمه داخل حجرة الصف، وذلك لإتقان الموضوع الدراسي. (Azikiwe , 1998 : 107)

وهي مجموعة من الإجراءات والطرائق التي يستخدمها الطلاب عند تعاملهم مع المهام التعليمية والتعلمية، وتأخذ هذه الإجراءات مجموعة من الأشكال مثل أخذ الملاحظات والمراجعة والتسميع وتنظيم المادة الدراسية، والإعداد للامتحان والتعامل معه (محمود أبو قديس ومحمد أبو عليا،٢٠٠٢: ١٠٥).

ويوجد عدد من المهارات التي يحسن بالمتعلم إتباعها والتي منها ما ذكره زيمرمان وآخرين Zimmerman, et al. (1996 : 147) من أن كل الطلاب لديهم القدرة ليصبحوا متعلمين أذكياء وذلك عن طريق استخدام عمليات التنظيم الذاتي في الاستذكار بصورة أكثر فعالية، وهذه العمليات تتضمن التخطيط واستخدام وقت الاستذكار، وتلخيص المادة بصورة جيدة، وتحسين طرق تدوين الملاحظات، والإعداد للاختبار، والكتابة بصورة أكثر فعالية .

ويحدد جابر عبد الحميد (١٩٩٢: ٢٦) عادات الاستذكار الجيدة التي يمارسها الطلاب المتفوقون في:وضع جدول استذكار منتظم، والمذاكرة عادة في الأوقات نفسها كل يوم، ويذاكرون على الأغلب في مكان منتظم، ويذاكرون فترات قصيرة مع أخذ فترات راحة متكررة، ويراجعون مذكرات المحاضرة بعد تلقيها دون تأخير، ولا يتركون العمل حتى اللحظة الأخيرة.

ويشير أحمد عبادة (٢٠٠١ : ١٣) إلى أن من عادات الاستذكار الجيدة، النوم عدد كاف من الساعات، والنوم والاستيقاظ مبكرا، وتجنب السهر لساعات متأخرة من الليل، وتجنب تناول العقاقير المنبهة أو المنومة، وتجنب الاستذكار في غرفة النوم، وتجنب تناول المشروبات الغازية أثناء فترات الراحة، وتجنب تناول المسليات أثناء الاستذكار، وتجنب الاستذكار عند الإحساس بالإرهاق، وتحري البيئة الصحية لغرفة الاستذكار، والتقليل من مشتتات الانتباه .

ويذكر بيلى وانجبوزى Baily & Onwuegbuzie (2001 : 2) بعض العادات التى تميز الطلاب منخفضي التحصيل منها أنهم يستدعون الكثير من المعلومات غير المتصلة وغير المهمة، ولا يطلبون مساعدة معلميهم عندما يجدون صعوبة في درس من دروسهم، ويتجاهلون ملاحظات المحاضر، ولا يذاكرون إلا إذا كانت حالتهم المزاجية حسنة، ويميلون إلى الرسم العابث عند الاستذكار، ولا يبحثون عن معنى كلمة في القاموس حتى ولو كانت غير مفهومة.

وتوصلت دراسة سلات وآخرين .Slate, et al (2002) إلى أن هناك عادات غير فعالة مثل قراءة صفحات عديدة دون معرفة محتواها، وعدم الاحتفاظ بدفتر ملاحظات تدون فيه الكلمات الجديدة ومعانيها، وعدم القيام بعمل رسومات توضيحية أو مخططات لتبسيط المادة ، والقراءة البطيئة جدا لدرجة أنهم لا يستطيعون إكمال واجباتهم في الوقت المحدد، وعدم تدوين ملاحظات أثناء المحاضرات، وعدم تنظيم وقت الاستذكار، وعدم إتباع خطوات ومراحل الاستذكار الجيد، وعدم وجود دافعية عند الاستذكار.

وتري ننجى Nenji (2002) أن بعض الطلبة يستخدمون معظم وقت الاستذكار في القراءة وبعضهم يستخدمونه في الحفظ والاستظهار، ويعتمد الطلاب على تدوين ملاحظات المحاضر ويستخدمونها كمصدر رئيس للنجاح واجتياز الامتحان، ويعتمد الطلاب على المعلومات المعطاة في المحاضرة وليس من الضروري عندهم البحث عن معلومات إضافية.

وعند الاستذكار لابد أن يركز الطالب على المادة التى يدرسها وأن يستعمل فنون الاسترخاء كالتنفس بشكل عميق، وعليه أن يقوم ببناء ثقته بنفسه

وأن يتعلم ويتمرن على إدارة وقت استذكاره بشكل جيد حتى يقلل من التوتر والانفعال والقلق (محمد المكى، هالة دلبانى، ٢٠٠٦: ٩٠) فالقلق يجعل الطالب يهتم بالأجزاء غير المناسبة ويقلل من قدرته على معالجة البيانات (ديفيد جونسون، روجرت جونسون، ١٩٩٨ : ٣٧).

وتوجد مجموعة من العوامل التي تؤثر في عادات الاستذكار منها الثقة بالنفس، والدقة، وسهولة التعبير اللغوى، والمرونة في التكيف مع المواقف الجديدة، والدافع للإنجاز وغيرها (رمزية الغريب، ١٩٩٠: ٥٢٥؛ أحمد عبادة،٢٠٠١ :٤٠؛ فيصل الزراد،٢٠٠٢: ٢٣).

ثانيا- دافعيـــة الإنجاز:

يعتبر دافع الانجاز كغيره من الدوافع يعبر عن الطاقات الكامنة في الإنسان الذي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وترسم له سلوكا معينا وأهدافا وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته (أمينة الجندي،١٩٨٧: ٣١).

ويتمثل دافع الانجاز في الحرص علي تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة علي البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، والقيام بعمل الأشياء الصعبة علي نحو جيد وسريع، وبطريقة استقلالية، والتغلب علي العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق علي الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم(هشام الخولي،٢٠٠٢: ٢٠٧).

ويعرف فاروق عبد الفتاح (١٩٨١ : ٥) الدافع للانجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.

وتصنف دافعية الانجاز إلى: دافعية الإنجاز الذاتية ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهه قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، ويكون مدفوعا بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح، ودافعية الانجاز الاجتماعية وفيها يكون مدفوعا بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح، وقد

يعمل كل منهما في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف (حسن على حسن،١٩٩٩: ٤٥).

والدوافع الذاتية (الداخلية) ويكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقبل المتعلم علي التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، ويتسم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء، وهي شرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدي الحياة، بينما الدوافع الإجتماعية (الخارجية) يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة، أو الوالدين أو الأقران... فالمتعلم قد يقبل على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم أو لكسب إعجابه أو الحصول على جوائز مادية أو معنوية، وقد يقبل على التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب لزميلهم. (عثمان السواعى، محمد قاسم، ٢٠٠٥: ٢٥٦- ٢٥٨)

ولقد ميز "أتكنسون" بين الدافعية لإحراز النجاح من ناحية والدافعية لتجنب الفشل من ناحية أخرى. ويتميز أصحاب الرغبة العالية في النجاح في مقابل أصحاب الرغبة العالية في تجنب الفشل بالاهتمام بالتميز والتفوق في ذاته باعتباره مكافأة داخلية، وعدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية، والاتجاه السلبي نحو المهام التي يتطلب الانتهاء منها كثيرا من النجاح (ربما خوفا من الفشل)، وتفضيل المواقف التي يتضح فيها أن الفرد مسئول عن أداء المهام، والاعتماد على الأحكام المستقلة في تقويم الأداء وليس أحكام الآخرين، والنزوع إلى المهام ذات الأهداف الواضحة وخاصة الأهداف المتوسطة وطويلة المدى، والميل إلى العمل مع جماعات من المتفوقين وليس من الأصدقاء (في: فؤاد أبو حطب، آمال صادق ١٩٩٦: ٤٣٧).

وتوصلت الدراسات إلى أن الدعم والتوقعات الوالدية هي أفضل منبئ لدافع الانجاز، يليها العلاقة بين دعم المعلمين وتوقعاتهم ودافع الانجاز، كما يلاحظ أن إدراك المتعلم للمناخ المدرسي يؤثر على إدراكه لدعم المعلمين وتوقعاتهم ومن ثم على دافعية انجازهم. (Plucker & Quaglia, 1998 : 252).

ويتم تعلم دافعية الانجاز في مرحلة الطفولة الأولى، فالأسرة والأساليب الوالدية تلعب دورا في تنمية السلوك الإنجازى لدى الأطفال، كما أن الثقافة تلعب دورا في نمو دافعية الانجاز.(Bernstein, et al., 1987 : 434)

ومن العوامل التي تؤثر على دافعية الانجاز البيئة السيكولوجية داخل الصف والمدرسة، فالمدرسة كمؤسسة تربوية في حياة الأفراد تمتد سنوات التعليم فيها من الطفولة إلى المراهقة تستطيع أن تقدم من خلال الثقافة الخاصة بها وبيئة الصف والأنشطة أساليب عديدة لإنماء دافعية الانجاز وغيرها من الدوافع الايجابية. .(Martin & et al., 1990: 18)

ومما يميز ذوي دافعية الانجاز المرتفعة: مستوي الطموح المرتفع، والسلوك الذي تنخفض فيه المغامرة، والمثابرة، وإدراك سرعة مرور الوقت، والاتجاه نحو المستقبل، والبحث عن التقدير، والرغبة في الأداء الأفضل، واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، والثقة بالنفس، والاستقلالية، ومنافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم، وتفضيل للمكافآت الكبيرة على المدى البعيد على المكافآت الصغيرة على المدى القريب، والتخطيط للمستقبل، والاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته، والجد والصبر والقدرة علي التحمل، وهم منظمون جدا ومواظبون في عملهم وحياتهم (فاروق عبد الفتاح ،١٩٨١: ٥؛ محمد أبو الليل، ١٩٩٥: ٥٥؛ محمد عدس، ١٩٩٩: ٣٥).

وبشأن الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز ظهر مصطلح "الخوف من النجاح" Fear of Success عند الإناث بدلاً من الدافع للإنجاز عند الذكور، ويرى بعض العلماء أن الدافع للانجاز أكثر تعقيدا عند الإناث منه عند الذكور، بسبب الكف الثقافي والمعايير الاجتماعية التي تقيد الإناث، وهو عند الذكور يحدده الاكتفاء الذاتي والاستقلال عن المعايير، ويميزه عند الإناث التقبل وتأييد للمعايير أكثر من وضع معايير جديدة. وفي الوقت الذي يؤدي التدعيم اللفظي الإيجابي إلي زيادة الدافعية الداخلية عند الذكور فإنها تؤدي إلي انخفاض الدافعية الداخلية عند الإناث (مصطفي تركي، ١٩٨٨: ١٥٨).

وقد وجد اتكنسون أن الحاجة للإنجاز عند النساء مرتبطة بالقبول الاجتماعي أما الحاجة إلي الإنجاز عند الرجال فهي ذات صلة بالقدرة علي القيادة والذكاء، وبمعني آخر إذا أردت أن تثير الحاجة إلي الإنجاز في النساء ارجع إلي قبولهن الاجتماعي وإذا أردت أن تثير الحاجة إلي الإنجاز في الرجال ارجع إلي قدرتهم إلي القيادة والذكاء (عزت عبد الحميد، ١٩٩١: ٥٠).

ثالثا- التفاعل الصفي:

هو ما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل للآراء بطريقة منظمة وهادفة لمساعدة الطلبة على تطوير رغبة حقيقية في التعلم ودافعية اصيلة نحوه (عبد المجيد نشواتي،١٩٨٥ :٢٥١)

والتفاعل هو العملية التي تشير إلى التعامل وجها لوجه ويمكن أن يكون إما بطريقة لفظية، من خلال كلمات منطوقة او مكتوبة، او بطريقة غير لفظية، عن طريق الإشارات، أو حركات الجسم، أو تعبيرات الجسم أو غير ذلك. (Robinson, 1994: 7)

وهو تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي بين عناصره المتعددة التي تشكل الإدارة الرئيسية في تنظيم عملية التعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتجري عملية التفاعل الصفي من خلال قنوات متعددة ومتنوعة سواء أكانت لفظية أم غير لفظية أم كتابية ... وهي عملية تستهدف إحداث التغييرات المرغوب فيها في سلوك الأطراف المشاركة في هذا التفاعل (أحمد الكحلوت، ١٩٩٦: ١٧٧)

وتتطلب العملية التربوية بشكل خاص تواصلا فعالا، لأن من أهداف المعلم هي مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال تواصل فعال بينه وبين الطلاب او بين الطلاب أنفسهم كما أن المفاهيم والمباديء التي يكتسبها المتعلمون من خلال تعلمهم الصفي هي نتاج للتكامل بين المضامين التعليمية والتواصل الذي يجري في غرفة الصف والتي يديرها المعلمون عادة(احمد بلقيس، خيري عبد اللطيف،١٩٨٩ :١)

ويهدف التفاعل الصفي في بيئة التعليم إلى الاهتمام بكيفية الحصول على المعلومات أكثر من اهتمامه باستقبال المعلومات وحفظها وتسمعيها، فالتفاعل الصفي يحث الطالب على إثارة التساؤلات والفرضيات ويدعوه إلى المقارنة، والتحليل، وإصدار أحكام حول المناقشات المطروحة، والتأكد من الشواهد ودقتها، واختيار الأسباب المناسبة والمؤدية لحل المشكلة، والمشاركة في الإجابة على التساؤلات المطروحة، ويفترض أن يُستحث الطلاب في البيئة التعليمية الجيدة على التفاعل فيما بينهم بقدر تفاعلهم مع مدرسهم أو أكثر للوقوف على وجهات النظر المتباينة، والبحث عن المبررات الأساسية المسببة للمشكلة، والتعرف على الخيارات المختلفة والحلول الممكنة (فايز الحاج،٢٠٠٢: ٩).

ومن أشكال التفاعل الصفي: التفاعل اللفظي وهو أكثر أشكال التواصل شيوعا وانتشاراً وأكثرها فاعلية في غرفة الصف، وتعتمد على ما يمتلكه المعلم من مهارات لغوية، والتي تعد مهارة التحدث أحدها، وفي التواصل اللفظي يتم نقل الأفكار والآراء والمعاني بصورة متبادلة أي يحول المرسل لمستقبل والعكس(محمد أبو نمرة، ٢٠٠٦: ١٢٥).

والتفاعل غير اللفظي: ويقصد به كافة الرسائل أو المعاني التي يتم نقلها وتبادلها دون استخدام الألفاظ ونسبة كبيرة من المعاني يتم تبادلها في أثناء التفاعل المباشر عن طريق التواصل غير اللفظي (صالح أبو جادو،١٩٩٨ :١٦)

ويقوم المرسل في عملية التواصل بنقل رسالتين في آن واحد إحداهما لفظية يستخدم فيها الكلمات والأخرى غير لفظية، وعندما تتعارض معاني الرسالتين فغالبا ما تكون الرسالة غير اللفظية أكثر تعبيرا وصدقا أي تقوم الرسالة غير اللفظية بما تعجز الكلمات عن القيام به (محمد أبو نمرة، ٢٠٠٦ :١٢٦).

وتتعدد أنماط التفاعل الصفي فمنها: الاتصال الرأسي أو نمط الاتصال وحيد الاتجاه، وفيه يسير الاتصال في اتجاه واحد من المعلم للطالب، وهو أقل أنماط الاتصال فاعلية، والاتصال ثنائي الاتجاه، وفيه يسير الاتصال في اتجاهين من المعلم إلى كل طالب بمفرده، ومن الطالب إلى المعلم وهو يعد أكثر تطورا من النمط

الأول، والاتصال ثلاثي الاتجاه، ويسمح هذا النمط بالاتصال بين المعلم والطلاب كما يتيح للطلاب التواصل فيما بينهم ومن ثم يتعلم أحدهما من الآخر، والاتصال متعدد الاتجاهات، ويسمح هذا النمط بفتح قنوات الاتصال جميعا في إطار انضباط الطلاب ذاتيا وبإشراف وتوجيه منه لضمان سير العملية التعليمية في سياقها لتحقيق أهدافها المنشودة، وفيه فرص التواصل متاحة سواء بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب جميعا، وهو أكثر الأنماط تطورا (نوال العشي، ٢٠٠٨ : ٨٣- ٨٧).

ومن الجدير بالذكر أن نمطي التفاعل الرأسي والثنائي هما أكثر أنماط التفاعل شيوعا في تعليم الطالبات- على الرغم مما بهما من جوانب قصور- داخل المملكة العربية السعودية أما تعليم الطلاب فيمكن استخدام جميع أنماط التفاعل والاستفادة من مميزاتها جميعا ويتوقف ذلك على كفاءة عضو هيئة التدريس.

وللتفاعل الصفي أهمية كبيرة منها:استثارة المتعلمين وتحقيق المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، ويزيد من فرص التعاون بين الطلاب، وتنمية علاقات ايجابية بين جميع عناصر العملية التعليمية، وتقويم التعلم وتصحيحه وحفظ النظام والانضباط الصفي، ويزيد من قدرة المتعلم على الإبداع، وينمي قدرته على التفكير، وتحمل المسئولية، وزيادة حيوية المتعلم، والتعرف على حاجات الطلبة والعمل على تلبيتها والاهتمام بميولهم وقدراتهم، وتعزيز انتباه الطلاب نحو المواقف التعليمية (مصطفى الكسواني وآخرين،٢٠٠٥: ٧٩ & نوال العشي،٢٠٠٨ :٨١- ٨٢)

يتضح مما سبق أهمية كل من مهارات التعلم ودافعية الإنجاز وأشكال التفاعل الصفي في عملية التعلم وبخاصة في مادة الاستدلال المنطقي المقررة على طلاب كلية الحاسبات. ويعتقد الباحث بوجود علاقة بين مهارات التعلم ودافعية الإنجاز فحرص الطالب على تحقيق الامتياز يدفعه إلى البحث عن أفضل الطرق لذلك متمثلة في مهارات التعلم وهذا ما أشارت إليه دراسة كرستيان Christian (1983) وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق منه.

دراسات سابقة

فيما يلي عددا من الدراسات المتعلقة بمهارات التعلم ودافعية الانجاز وطريقة تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، وبعضا من الدراسات الأجنبية المرتبطة بمتغيرات البحث ودورها في التحصيل والفروق بين الجنسين فيها.

أولا- دراسات تناولت مهارات التعلم

أجرى الشناوى زيدان، عبد الله سليمان (١٩٩٠) دراسة للتعرف على العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل لدى طلاب كلية التربية. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٥٩ طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، وكان مما أسفرت عنه الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسطات درجات عادات الاستذكار لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين عادات الاستذكار والتحصيل.

كما أجرى محمد نبيه (١٩٩٠) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من٢٦٨ طالباً جامعيا، طبق عليهم مقياس عادات الاستذكار، وكان مما توصلت إليه الدراسة عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في عادات الاستذكار، ووجود ارتباط موجب ودال بين عادات الاستذكار والتحصيل.

أما كارنز وكارنز Carns & Carns (1991) فقد هدفا إلى تطوير دليل منهج عادات الاستذكار ومهاراته لزيادة كفاءة أداء الطلاب والوعي بمهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من١١٧ طالبا، وكان مما أسفرت عنه الدراسة أن الطلاب الذين اكتسبوا عادات ومهارات الاستذكار أظهروا تحسنا واضحا في التحصيل.

واستهدفت دراسة قاسم الصراف (١٩٩٢) معرفة العلاقة بين عادات الاستذكار والجنس، والتخصص، والمستوى الأكاديمي للطلاب الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من١٣٧٥ طالبا وطالبة، ومما أسفرت عنه الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات، وكذلك بين متوسطات درجات التخصصات

العلمية والأدبية في أساليب المذاكرة اليومية، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في أساليب المذاكرة للامتحان .

كما أجرى فيرما Verma (1996) دراسة استهدفت معرفة تأثير عادات الاستذكار، ووجهة الضبط على التحصيل لطلبة المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٤ طالبا يدرسون بالصف العاشر، طبق عليهم استبيان عادات الاستذكار وأسفرت الدراسة عن أن عادات الاستذكار لها تأثير فعال على التحصيل.

وقد سعى جيجد وآخرين .Jegede, et al (1997) إلى معرفة تأثير الدافعية للإنجاز وعادات الاستذكار على أداء طلاب اللغة الإنجليزية النيجيريين بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من١٦٠طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وكان من نتائج الدراسة أن مجموعة الطلاب ذوى عادات الاستذكار المعدلة وحافز الإنجاز العالي تؤدى بشكل أفضل في الاختبار عن المجموعة الضابطة .

كما أجرت نورية الفاضل (١٩٩٨) دراسة بهدف بحث العلاقة بين العادات الدراسية الفعالة والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من٢٦٣طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية طبق عليهم استبيان العادات والاتجاهات الدراسية وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسطات درجات عادات الاستذكار، ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي.

وسعت دراسة عزت عبد الحميد (١٩٩٩) إلى الكشف عن الفروق وفق الجنس، والتخصص في مكونات الدافعية، وكذلك تأثير الدافعية واستراتيجيات التعلم على التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من ٤٣٥ طالب وطالبة، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة بين الجنسين في متوسطات درجات إدارة بيئة ووقت الاستذكار لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التخصصات العلمية والأدبية في الدافعية وإدارة وقت وبيئة الاستذكار، لا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل الجنس، التخصص في تباين درجات إدارة بيئة ووقت الاستذكار.

وقد سعى أوكابالا وآخرين Okapala , et al. (2000) إلى معرفة تأثير عادات الاستذكار ووقت الاستذكار على التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٢ طالب وقد توصلت الدراسة إلى أن عادات الاستذكار تفسر وتسهم بنسبة كبيرة في التحصيل، ووقت الاستذكار ليس له أي تأثير يذكر على التحصيل.

واستهدفت دراسة سبيكة الخليفي(٢٠٠٠) معرفة العلاقة بين كل من مهارات التعلم والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من٣٢ طالبة من التخصصين العلمى والأدبى بكلية التربية، طبق عليهن قائمة مهارات التعلم وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين التحصيل وكل من طرق العمل بالاستذكار وانتقاء الأفكار الأساسية للتخصصات العلمية والأدبية، وطرق العمل ومعالجة المعلومات هما المتغيران الوحيدان من بين مهارات التعلم والاستذكار الأخرى اللذان يمكن أن يسهما في المعدل التراكمي بالنسبة للعينة الكلية، وعند التخصصات الأدبيةومهارات التعلم والاستذكار لا تنبئ بالتحصيل، وتوجد علاقة سالبة بين التحصيل وكلا من تنظيم واستخدام وسائل معينة والمراجعة والاختيار الذاتي، والانتباه للنقاط الهامة، والتنظيم والاهتمام، ومعالجة المعلومات، والمهارات ككل .

ويرى الباحث أن هذه النتيجة السابقة نتيجة غريبة وتتعارض مع الدراسات في هذا المجال وقد يكون هناك محددات على تعميم تلك الدراسة.

وقد أجرى بيلى وأونجبوزى Baily & Onwuegbuzie (2001) دراسة بهدف التعرف على عادات الاستذكار التي تميز الطلاب الناجحين وغير الناجحين، وتكونت العينة من ٢١٩ طالبا جامعيا من جنسيات مختلفة، طبقت عليهم قائمة عادات الاستذكار، وتوصلت إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل في مستويات اللغة الأجنبية لديهم عادات استذكار أفضل من الطلاب منخفضي التحصيل، هناك بعض العادات غير الجيدة التي تميز الطلاب منخفضي التحصيل في اللغة .

واستهدفت دراسة إبراهيم الراشد(٢٠٠٣) التعرف على العوامل ذات العلاقة بتدنى تحصيل طلاب كليات العلوم، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٢٢طالباً، وكان من نتائج الدراسة أن أكثر العوامل المؤثرة في تدنى التحصيل هي عدم توافر الجو

المناسب للمذاكرة، الحالة النفسية للمتعلم، والإهمال وعدم القدرة على التركيز في أثناء المحاضرات، وصعوبة تدوين الملاحظات، عدم تنظيم الوقت .

كما استهدفت دراسة على العفنان (٢٠٠٦) التعرف على العادات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالتحصيل وتكونت عينة الدراسة من٦١٣ طالبا، طبق عليهم مقياس عادات الاستذكار، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العادات الدراسية لصالح الطلاب ذوى التقديرات العليا(ممتاز- جيدا جدا- جيد) بينما هناك تقارب في العادات الدراسية بين الطلاب الحاصلين على تقدير مقبول والراسبين.

كما هدفت دراسة رضا عبد الرازق (٢٠٠٨) التعرف على الفروق بين الطلاب الذكور والإناث، وذوى التخصصات العلمية والأدبية في عادات الاستذكار، وتأثير التفاعل بين الجنس والتخصص عليها، وتحديد العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من٧٩٠ طالباً وطالبة من كلية التربية، طبق عليهم مقاييس عادات الاستذكار وسمات الشخصية، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الجنسين فى أبعاد الدافع للاستذكار، والتهيؤ للاستذكار، وأساليب وطرق الاستذكار لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الجنسين فى أبعاد إدارة وقت الاستذكار، وإدارة مشتتات الاستذكار، والإعداد للامتحان النهائى، وناتج الاستذكار، وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس عادات الاستذكار ودرجاتهم فى التحصيل.

ثانيا- دراسات تناولت دافعية الانجاز

أجرى سيد الطواب (١٩٩٠) دراسة لمعرفة الفروق في التحصيل بين طلاب وطالبات الجامعة نتيجة اختلاف مستويات دافعية الإنجاز ومستويات الذكاء ، وتكونت عينة البحث من ١٥٥ من طلاب وطالبات المستوى الأول بكليات التربية والآداب والعلوم السياسية وكان من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في دافعية الإنجاز والذكاء، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل عند كل من الطلاب والطالبات.

وهدفت دراسة حسن عبد الرحمن (١٩٩٢) تحد يد العلاقة بين دافع الإنجاز والاستعدادات العقلية والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية بنظاميها التقليدي والمقررات، وبلغ عدد أفراد العينة ٢٠٠ طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس دافع الانجاز للتعليم الثانوي، بطارية الاستعدادات العقلية الفارقة والتحصيل وكان من نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين دافع الإنجاز والتحصيل، وأن اختباري الاستعداد اللفظي والإملاء أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي من دافع الإنجاز، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل باختلاف الجنس ومستوى دافع الانجاز.

كما هدفت دراسة محمود أبو مسلم (١٩٩٣) معرفة العلاقة بين أبعاد دافعية الانجاز والتحصيل لدى طلاب الجامعة، والوصول إلى معادلة رياضية يمكن استخدامها في التنبؤ بالتحصيل من خلال دافعية الانجاز، وطبق مقياس الدافعية للانجاز على عينة من ٣٠٤ طالب وطالبة وكان من نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب في أبعاد للدافعية للإنجاز من ناحية ودرجات الطلاب في التحصيل باستثناء بعد التوجه نحو المستقبل، وإمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل عند الطلاب من خلال أبعاد دافعية الانجاز.

وهدفت دراسة السيد عبد الدايم (١٩٩٦) معرفة العلاقة بين الأهداف الدافعة للإنجاز داخل حجرة الدراسة والعزو السببى للتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٣ طالب وطالبة طبق عليهم مقياس أهداف الانجاز ومقياس العزو السببى للتحصيل، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين البنيين والبنات في أهداف الإنجاز.

وهدفت دراسة نجاة زكى(١٩٩٦) تحديد العلاقات الإرتباطية بين التحصيل وكل من متغيرات الدراسة المعرفية، الدافعية، الانفعالية،الاجتماعية والتعرف على إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال درجات الطلاب على المقاييس المعرفية،الدافعية،الانفعالية،الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من٩٠ طالب و طالبة بكلية التربية. وطبقت عليهم اختبار القدرات العقلية الأولية، واختبارات الطلاقة ومقياس اتجاهات الطلاب نحو المواد التي يدرسونها،واختبار الدافع للإنجاز،وكان

من نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطيه دالة بين التحصيل وبين ثلاثة متغيرات معرفية ودافعية، وأربعة متغيرات أسرية،كما توصلت إلى أربعة معادلات تنبؤية للتحصيل.

وسعت دراسة نبيل الفحل(١٩٩٩) إلى المقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين بالصف الأول الثانوي في التحصيل ودافعية الإنجاز، والكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين في التحصيل ودافعية الإنجاز، وتكونت العينة من ٣٠ طالبا من المتفوقين،٣٠ طالبا من العاديين، وبالمثل لعينة الإناث، وطبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين الذكور والطالبات المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات العاديين والعاديات في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز، ولا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز، وتوجد فروق دالة بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة صلاح عبد السميع (٢٠٠٠) معرفة العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل، وكذا التعرف على الفروق بين الطلاب(علمي/ أدبي) في مستوى الدافع للإنجاز، والتعرف على أثر كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات على التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من٤٢٠طالبا في المرحلة الثانوية طبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز، ومقياس تقدير الذات وكان من نتائج البحث وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من الدافع للإنجاز والتحصيل، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب(علمي/ أدبي) في مستوى الدافع للإنجاز.

وهدفت دراسة فيركيوتين وآخرين Verkuyten, et al. (2001) التعرف على أثر الدافعية الوالدية(الدعم الأسري) على دافعية الانجاز والأداء الأكاديمي لدي عينة من المراهقين الأتراك والهولنديين وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق في دافعية الانجاز والأداء الأكاديمي والتوجه نحو الهدف أو التوجه نحو الأداء

بين الأفراد الذين يتلقون دعم أسري وغيرهم ممن لا يتلقونه، وكانت الدافعية الذاتية فقط هي المنبئ بالأداء الأكاديمي.

وكان من أهداف دراسة اشرف ابو حليمة (٢٠٠٨) التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل والتوصل لمعادلة يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل من خلال أبعاد دافعية الانجاز وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت ٢٤٢ طالب وطالبة طبق عليهم من ضمن مقاييس دراسته مقياس للدافع للانجاز واختبار تحصيلي وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين التحصيل وبعض أبعاد الدافع للانجاز كما يمكن التنبؤ بالتحصيل من خلال بعد المثابرة فقط .

كما كان من أهداف دراسة منياندو Mnyandu (2009) التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة بلغت ١٢٠ طالبا جامعيا، وكان من نتائج الدراسة أن الدافعية الداخلية والخارجية ترتبط ارتباط دالا وموجبا بالتحصيل.

دراسات تناولت بيئة التعلم السعودية

هدفت دراسة السعادات وعفيفي Al-ssadat&Afifi (١٩٩٠) التعرف على تأثير تدريس مقررات اللغة الانجليزية بطريقة مباشرة من قبل عضوات هيئة تدريس إلى الطالبات والتدريس لهن من خلال دوائر تليفزيونية مغلقة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦ طالبا و٢٩ طالبة وخمسة من أعضاء هيئة التدريس وأسفرت الدراسة عن أن متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن بطريقة مباشرة من قبل محاضرات أعلى من اللاتي يدرسن بطريقة غير مباشرة من خلال محاضر في دائرة تليفزيونية في مقرر القواعد بينما لم توجد فروق في مقرر الأدب، ويرى المعلمون أن الدوائر التليفزيونية لا تمكن المعلم من تقويم استيعاب الطالبات بدقة وترى الطالبات أن هناك صعوبة في متابعة المحاضر ومشاركاتهم تكون مقيدة.

وهدفت دراسة طلال كابلي ومحمد كمونة (١٩٩١) التعرف على آراء طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز حول استخدام الدوائر التليفزيونية في التدريس، وشملت العينة ١٨٤ طالبة، وأظهرت النتائج تفضيلات الطالبات لأسلوب

استخدام الدوائر التليفزيونية وذلك لكونها تراعي طبيعة الطالبات وتتيح لهن حرية إبداء الرأي وتعطيهن الثقة والاطمئنان.

وأيضا حاولت دراسة عبد الله حافظ (١٩٩١) تقييم تعليم الفتاة الجامعية عبر دوائر تليفزيونية بأقسام البنات بجامعات الملك عبد العزيز والملك سعود وكلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٨ عضوا من أعضاء هيئة التدريس، ١٧٢ طالبة، وكشفت النتائج عن أن الطالبات يفضلن التدريس المباشر على التدريس من خلال الدائرة التليفزيونية لأن الأخيرة بها العديد من المشاكل مثل عدم تمكن الطالبات من الاستفسار عما لا تعرفه، وعدم قدرة المعلم على متابعة الطالبات وضبط حجرة الدراسة، وصعوبة الاتصال، ونقص الوسائل التعليمية، وعدم القدرة على التقويم الدقيق لفهم الطالبة.

هدفت دراسة سعد الحريقي (١٩٩٤) التعرف على تأثير استخدام الدوائر التليفزيونية المغلقة والحواجز الزجاجية وحيدة الاتجاه على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٤٠ طالبة بالقسمين العلمي والأدبي، وأسفرت الدراسة عن أن تحصيل الطالبات للمواد العلمية من خلال الحاجز الزجاجي وحيد الاتجاه يكون أفضل من الدوائر التليفزيونية، أما بالنسبة للمواد الأدبية فلا يختلف تأثير الأسلوبين على التحصيل.

تعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن التوصل إلى:

١- توصلت معظم الدراسات إلى وجود علاقة دالة موجبة بين التحصيل ومهارات التعلم، ما عدا دراسة (سبيكة الخليفي ، ٢٠٠٠).

٢- اختلفت الدراسات في طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم فمن الدراسات ما يؤيد فكرة تفوق الذكور عن الإناث في مهارات التعلم مثل دراسات(الشناوى زيدان، عبد الله سليمان، ١٩٩٠ ؛ عزت عبد الحميد، ١٩٩٩) ومنها ما يؤيد فكرة عدم وجود فروق بينهما في مهارات التعلم مثل دراسات (Christian,1983 ؛ محمد نبيه بدير،١٩٩٠؛ قاسم الصراف،١٩٩٢). ومنها ما

توصل لوجود فروق في مهارات التعلم لصالح الإناث مثل دراسة (رضا عبد الرازق،٢٠٠٨).

٣- توصلت معظم الدراسات لوجود علاقة دالة موجبة بين دافعية الانجاز والتحصيل.

٤- اختلفت الدراسات في طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، فمنها ما توصل لعدم وجود فروق بينهما مثل دراسات (سيد الطواب، ١٩٩٠ ؛ السيد عبد الدايم، ١٩٩٦) ومن الدراسات ما توصل إلى تفوق الإناث مثل دراسة (نبيل الفحل، ١٩٩٩).

٥- أكدت معظم الدراسات التي تناولت طريقة التدريس من خلال الدوائر التليفزيونية مثل دراسات (Al-ssadat&Afifi ،1990؛ عبد الله حافظ،١٩٩١ ؛ سعد الحريقي،١٩٩٤) أن به الكثير من المشاكل وأن الطالبات يفضلن التدريس المباشر عن غير المباشر، ولكن لم تلتفت الدراسات إلى أنه مع صدق هذه الحقيقة واتفاقها مع المنطق ونتائج الدراسات إلا أنها لم تفسر لماذا تتفوق البنات على البنين في التحصيل رغم ذلك.

فروض الدراسة

من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابق يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في الاستدلال المنطقي.

٢- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في مهارات التعلم.

٣- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في دافعية الانجاز.

٤- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي

٥- توجد علاقة دالة بين درجات الطلاب والطالبات في مهارات التعلم ودرجاتهم في الاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي.

٦- توجد علاقة دالة بين درجات الطلاب والطالبات في دافعية الانجاز ودرجاتهم في الاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي.

٧- يمكن التنبؤ بدرجات الاستدلال المنطقي من خلال درجات الطلاب والطالبات في مهارات التعلم ودافعية الانجاز.

إجراءات الدراسة

أولا- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(٩٧) طالبا وطالبة بكلية الحاسبات ونظم المعلومات (٤٩ طالبا، ٤٨ طالبة) من اقسام علوم الحاسب، وهندسة الحاسب، ونظم المعلومات ممن يدرسون مادة الاستدلال المنطقي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هجرية(*)

ثانيا – أدوات الدراسة:

تتطلب القيام بالبحث إعداد المقاييس الآتية:

١- مقياس مهارات التعلم إعداد الباحث

٢- مقياس دافعية الانجاز إعداد الباحث

٣- مقياس التفاعل الصفي إعداد الباحث

٤- الحصول على درجات التحصيل في مادة الاستدلال من نتيجة الاختبار النهائي لمادة الاستدلال المنطقي وهي مادة موحدة على البنين والبنات

(*) تم التطبيق بمساعدة أستاذ المادة/ الأستاذ الدكتور/عطا إبراهيم إمام الألفي- أستاذ الحاسب الآلي بجامعة الطائف

لنفس الأستاذ ويتم الاختبار في نفس الوقت والاختبار من إعداد أستاذ المادة وقدم الباحث مجموعة من الإرشادات العامة لأستاذ المادة عن مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.

وفيما يلي خطوات إعداد تلك المقاييس:

أولا- مقياس مهارات التعلم

تم إعداد المقياس في الخطوات الآتية:

١ - تم الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والمقاييس التي تناولت مهارات التعلم مثل دراسات (جابر عبد الحميد،١٩٩٢؛ قاسم على الصراف،١٩٩٢؛ أحمد عبادة، ٢٠٠١؛ حمدى على الفرماوى، ٢٠٠٢؛ سناء محمد سليمان، ٢٠٠٥؛ على العفنان، ٢٠٠٦ ؛ محمد المكى، هالة دلبانى،٢٠٠٦؛ رضا عبد الرازق، ٢٠٠٨).

٢- في ضوء ما اطلع عليه الباحث وضع مجموعة من ٤٧ عبارة تعبر عن مهارات التعلم التي يستخدمها الطالب أحيانا في المذاكرة صنفت في ٧ مهارات هي (إدارة المشتتات، إدارة وقت المذاكرة، التلخيص وأخذ الملاحظات، الاستعداد للامتحانات، تنظيم المعلومات، المثابرة على الاستذكار، استخدام الكمبيوتر والإنترنت) وعلى الطالب أن يختار بين ثلاثة بدائل هي(دائما – أحيانا- نادرا) وتعطى البدائل الدرجات من ٣- ١ حسب اتجاه العبارة

٣- حسبت المؤشرات السيكومترية للمقياس كالتالي:

الصدق: للتحقق من صدق المقياس استخدمت الطرق الآتية:

أ- صدق المحك- وفيه طبق مقياس عادات الاستذكار من إعداد رضا عبد الرازق جبر(٢٠٠٨) والمقياس الجديد على عينة من طلاب كلية الحاسبات والمعلومات بلغت ٤٠ طالب وطالبة وحسب الارتباط بين الدرجة الكلية لكلا المقياسين فبلغت ٠.٨٢ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

ب- صدق التكوين الفرضي: وفيه حسب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٣٧- ٠,٦٥ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ ، كما حسب الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١)

معاملات الارتباط ودلالتها بين درجات أبعاد مقياس مهارات التعلم، والدرجة الكلية للمقياس

البعد	إدارة المشتتات	إدارة وقت المذاكرة	التلخيص وأخذ الملاحظات	الاستعداد للامتحانات	تنظيم المعلومات	مداومة الاستذكار	استخدام الكمبيوتر والإنترنت
الارتباط	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨١	٠,٦٩	٠,٨٢	٠,٨٨	٠,٧٩
الدلالة	٠,٠١						

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس دالة مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين ما تقيسه الأبعاد والمقياس كاملا، وهو مؤشر للصدق.

الثبات : تم حساب الثبات بطريقتين هما إعادة التطبيق وطريق ألفا كرونباخ كما بالجدول الآتي:

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة التطبيق، وألفا كرونباخ لمقياس مهارات التعلم بأبعاده

البعد	إدارة المشتتات	إدارة وقت المذاكرة	التلخيص وأخذ الملاحظات	الاستعداد للامتحانات	تنظيم المعلومات	مداومة الاستذكار	استخدام الكمبيوتر والإنترنت
الثبات بإعادة التطبيق	٠,٧٧	٠,٦٦	٠,٦١	٠,٧١	٠,٧٧	٠,٦٨	٠,٨١
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
ألفا كرونباخ	٠,٧٥	٠,٦٧	٠,٦٢	٠,٧٠	٠,٧٥	٠,٦٩	٠,٧٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات المقياس بالطريقتين مرتفعة، مما سبق يتضح أن مقياس مهارات التعلم يتوفر له قدراً من الصدق والثبات.

ثانيا- مقياس دافعية الانجاز:

تم إعداد المقياس في الخطوات التالية:

١- اطلع الباحث على الأدبيات في دافعية الانجاز والمقاييس المستخدمة في قياسها مثل دراسات (أبو المجد الشوربجي، ١٩٨٧؛ مصطفي تركي، ١٩٨٨؛ محمد المرى، ١٩٨٨؛ سيد الطواب،١٩٩٠؛ حسن عبد الرحمن،١٩٩٢؛ محمود أبو مسلم، ١٩٩٣؛ أشرف أبو حليمة، ٢٠٠٨).

٢- في ضوء ما اطلع عليه الباحث تم وضع مجموعة من ٧١ عبارة تقيس دافعية الانجاز وضعت في محورين هما: دافع الانجاز الداخلي ويشمل أبعاد (التحدي، الرغبة في العمل، الطموح، الاعتماد على النفس) ودافع الانجاز الخارجي ويشمل أبعاد (الخوف من الفشل، الدوافع الاجتماعية، إدراك أهمية الوقت، المنافسة) وعلى الطالب أن يختار بين ثلاث بدائل هي (موافق، إلى حد ما، غير موافق) ووضعت لها الدرجات من ٣- ١ حسب اتجاه العبارات.

٣- حسبت المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

- الصدق: حسب بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين: وفيه طبق الباحث مقياس دافعية الانجاز من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) والمقياس الجديد على عينة من طلاب كلية الحاسبات والمعلومات بلغت ٤٠ طالب وطالبة وحسب الارتباط بين الدرجة الكلية لكلا المقياسين فبلغت ٠,٧٩ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يشير إلى صدق المقياس.
- صدق الاتساق الداخلي: وفيه حسب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين

٠,٣٧- ٠,٧٤ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ ، كما حسب الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط ودلالتها بين درجات أبعاد مقياس دافعية الانجاز، والدرجة الكلية للمقياس

البعد	دوافع الانجاز الخارجية				دوافع الانجاز الداخلية			
	التحدي	الرغبة في العمل	الطموح	الاعتماد على النفس	الخوف من الفشل	الدوافع الاجتماعية	أهمية الوقت	المنافسة
الارتباط	٠,٦٨	٠,٦٩	٠,٦٦	٠,٥٦	٠,٥٨	٠,٧١	٠,٦٤	٠,٥٦
الدلالة	دال عند ٠,٠١							

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة وهو ما يعد مؤشرا لصدق المقياس.

- الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة التطبيق، وألفا كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز

البعد	التحدي	الرغبة في العمل	الطموح	الاعتماد على النفس	الخوف من الفشل	الدوافع الاجتماعية	أهمية الوقت	المنافسة
الثبات بإعادة التطبيق	٠,٧٤	٠,٨١	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٦٢	٠,٥٩
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١		٠,٠١
ألفا كرونباخ	٠,٧١	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٦٥	٠,٧٠	٠,٦٦	٠,٦٤	٠,٦١

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

ثالثا- مقياس التفاعل الصفي:

تم إعداد المقياس بالخطوات التالية.

١- اطلع الباحث على أدبيات البحث في التفاعل الصفي ومظاهره والعوامل المؤثرة فيه وبناء عليه وضع مجموعة من ٣٧ عبارة تقيس مستوى التفاعل الصفي وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل هي (دائما، أحيانا ، نادرا) يختار الطالب من بينها وتوضع لها الدرجات من ٣- ١ حسب اتجاه العبارة.

٢- حسبت المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

- الصدق: حسب الصدق بطريقتين:

- الصدق العاملي: وفيه طبق المقياس على ٩٠ طالب وطالبة، وتأكد الباحث من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي من خلال اختبار Barlett، ومقياس KMO فكان الاختبار الأول دال، والمقياس الثاني قيمته ٠.٧ حيث أن الحد الأدنى المقبول للمقياس ٠.٦ مما يعني أن بيانات المقياس صالحة لإجراء التحليل العاملي، ثم حللت المفردات بطريقة المكونات الأساسية، واتبع الباحث معيارين لتحديد عدد العوامل: الأول وهو معيار جتمان حيث يعد العامل جوهريا إذا كان جذره الكامن واحدا أو أكثر، ولقد أسفر ذلك المعيار عن ٤ عوامل، الثاني: اختبارScree test وفيه فحص المخطط الذي يصف العوامل حيث وعند النقطة التي عندها يتغير شكل المنحنى ليصبح أفقيا وجد أن هذه النقطة تحدد ثلاثة عوامل فقط فاعتبرت هي العوامل، ثم أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة فاريماكس لكايزر، مع تحديد ثلاثة عوامل فقط للتحليل وجاءت تشبعات المفردات على العوامل كما بالجدول التالي:

جدول (٥)

قيم معاملات تشبع لمفردات على عواملها والتباين والجزر الكامن

المفردة	العامل			المفردة	العامل			المفردة	العامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١	٠.٤٥			١١	٠.٤٤			٢١		٠.٤٤	
٢		٠.٥١		١٢		٠.٥٥		٢٢		٠.٥١	
٣	٠.٤١			١٣	٠.٦٣			٢٣			٠.٦١
٤		٠.٤٤		١٤	٠.٣٥			٢٤		٠.٣٩	
٥	٠.٦١			١٥	٠.٤٠			٢٥			٠.٥٥
٦		٠.٥٥		١٦	٠.٥١			٢٦			٠.٥٩
٧		٠.٥٢		١٧	٠.٣٨						
٨		٠.٦٣		١٨	٠.٤٧						
٩	٠.٦٦			١٩	٠.٤٦						
١٠		٠.٤٦		٢٠	٠.٤٥						
الجزر الكامن									٣,٨٤	٣,٨	٢,٣٢
التباين									١٤,٢٣	١٤,٠٨	٨,٥٩

يتضح من الجدول السابق أن مفردات المقياس قد تشبعت على ثلاثة عوامل كالتالي:

العامل الأول: وقد تشبع عليه ١٣ مفردة تدور حول قدرة المحاضر على إدارة التفاعل الصفي بنجاح وفقا لما تتيحه له بيئة التعلم، لذلك يمكن تسميته (ايجابية المحاضر).

العامل الثاني: وقد تشبع عليه ١٠ مفردات تدور حول قدرة الطالب على التفاعل الجيد مع المحاضر بناء على اندماجه في موضوع المحاضرة، لذلك يمكن تسميته (ايجابية الطالب).

العامل الثالث: وقد تشبع عليه ثلاث مفردات فقط وتدور حول إمكانات حجرة الدراسة التي تيسر عملية التفاعل بين الطالب والمحاضر لذلك يمكن تسميته (إمكانات حجرة الدراسة).

كما أسفر التحليل العاملي عن حذف المفردة رقم٣٧ فأصبح عدد مفردات المقياس٣٦ مفردة.

- صدق الاتساق الداخلي: وفيه حسب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وفق ما أسفر عنه التحليل العاملي، وجاءت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (٦)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه

العامل الأول			العامل الثاني			العامل الثالث		
المفردة	معامل الارتباط	الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٤٩	٠,٠١	٢	٠,٤٥	٠,٠١	٣٣	٠,٤٥	٠,٠١
٣	٠,٦١	٠,٠١	٤	٠,٤٦	٠,٠١	٢٥	٠,٣٦	٠,٠١
٥	٠,٣٩	٠,٠١	٦	٠,٤٤	٠,٠١	٣٦	٠,٣٥	٠,٠١
٩	٠,٣٨	٠,٠١	٧	٠,٥٢	٠,٠١			
١١	٠,٤٥	٠,٠١	٨	٠,٥١	٠,٠١			
١٣	٠,٤٢	٠,٠١	١٠	٠,٥٩	٠,٠١			
١٤	٠,٣٥	٠,٠١	١٢	٠,٤٣	٠,٠١			
١٥	٠,٦١	٠,٠١	٢١	٠,٥١	٠,٠١			
١٦	٠,٥٢	٠,٠١	٢٢	٠,٦٠	٠,٠١			
١٧	٠,٤٦	٠,٠١	٢٤	٠,٤٢	٠,٠١			
١٨	٠,٥٩	٠,٠١						
١٩	٠,٥٢	٠,٠١						
٢٠	٠,٤٢	٠,٠١						

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وهذا ما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات المقياس.

- الثبات: حسب الثبات بطريقتين وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٧)

قيمة معاملات ثبات مقياس التفاعل الصفي

البعد	إعادة التطبيق		ألفا كرونباخ
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
ايجابية المعلم	٠.٧٩	٠.٠١	٠.٨٠
ايجابية الطالب	٠.٧٧	٠.٠١	٠.٧٥
إمكانات الصف	٠.٦٩	٠.٠١	٠.٦٨

يتضح من الجدول السابق أن مقياس التفاعل الصفي يتوافر له قدر مقبول من الثبات.

ثالثا – نتائج الدراسة

الفرض الأول: ونصه "توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب وطاليات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في الاستدلال المنطقي" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي.

جدول (٨)

قيمة ت ودلالتها للفروق بين الذكور والإناث في الاستدلال المنطقي

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	٤٩	١١.٨٤	٢.٨٦	٣.٩٩	٠.٠١
إناث	٤٨	١٣.٧٣	١.٦٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت للفروق بين الذكور والإناث في الاستدلال المنطقي دالة لصالح الإناث، وهذه النتيجة تشير إلى تفوق الإناث في مادة الاستدلال المنطقي معنى ذلك أنهن أكثر قدرة على ربط النتائج بمقدماتها

واستنتاج معلومات جديدة في ضوء طبيعة المادة بصورة افضل مما يفعل الذكور، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما ذكره كل من Lawson, 1975 & Colom, et al., 2004) من أن الاستدلال المنطقي يتفوق فيه البنين على البنات، وهذا ما دفع الباحث في البداية للبحث في سبب هذه الفروق.

الفرض الثاني: ونصه " توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في مهارات التعلم"

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)(*) وتم التحقق من فرضيات الاختبار حيث كانت قيمة اختبار Box الخاصة بتجانس مصفوفة التباين غير دالة، وكانت قيمة اختبار Levene الخاص بتساوي التباين غير دالة للأبعاد والدرجة الكلية، وكانت قيمة اختبار Wilks Lambda تساوي ٠.٦٨، وهي قيمة دالة، وقيمة إيتا ٠.٣٢ وهذه مؤشرات لصلاحية الاختبار للبيانات ومؤشرا لوجود فروق وفقا للنوع في مهارات التعلم والجدول التالي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين

(*) استخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة بديلا عن اختبارت لتقليل حجم خطأ النوع الأول الناتج عن تعدد المقارنات باستخدام اختبارت .

جدول (٩)

قيمة "ف" ودلالتها للفروق وفقا للنوع في مهارات التعلم.

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إيتا
النوع	إدارة المشتتات	١٨,٠٥	١	١٨,٠٤٥	١,٤٦	غير دال	٠,٠٢
	إدارة وقت المذاكرة	١١٤,١٩	١	١١٤,١٨٦	١٦,٢	٠,٠١	٠,١٥
	التلخيص	١٠٦,٢٣	١	١٠٦,٢٣١	٢٣,٢	٠,٠١	٠,٢
	الاستعداد للامتحانات	٢٠,٧٧	١	٢٠,٧١٦	٩,٨٨	٠,٠١	٠,١
	تنظيم المعلومات	٤٣,٠٨	١	٤٣,٠٧٩	١٢,٩	٠,٠١	٠,١٢
	مداومة الاستذكار	٣٦,٠٣	١	٣٦,٠٢٩	١٠,٥	٠,٠١	٠,١٠
	استخدام الكمبيوتر	١٧٧,٩٧	١	١٧٧,٩٦٨	١٥,٥	٠,٠١	٠,١٤
	الدرجة الكلية	٣١٠٢,٣	١	٣١٠٢,٣٠	٢٤,٥	٠,٠١	٠,٢١
الخطأ	إدارة لمشتتات	١١٧٧,٣	٩٥	١٢,٣٩٣			
	إدارة وقت المذاكرة	٦٦٩,٣٦	٩٥	٧,٠٤٦			
	التلخيص	٤٣٦,٠٢	٩٥	٤,٥٩٠			
	الاستعداد للامتحانات	١٩٩,٣٠	٩٥	٢,٠٩٨			
	تنظيم المعلومات	٣١٧,٢٩	٩٥	٣,٣٤٠			
	مداومة الاستذكار	٣٢٥,٧٢	٩٥	٣,٤٢٩			
	استخدام الكمبيوتر	١٠٨٨,٩	٩٥	١١,٤٦٢			
	الدرجة الكلية	١٢٠٤١,٨	٩٥	١٢٦,٧٥٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم في جميع الأبعاد ما عدا البعد الأول (إدارة المشتتات) ولمعرفة اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطات درجات الذكور بمتوسطات درجات الإناث في كل بعد على حدة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

المتوسطات والانحراف المعياري لأبعاد مقياس مهارات التعلم لدى الذكور والإناث كل على حدة

البعد		إدارة وقت المذاكرة	التلخيص	الاستعداد للامتحانات	تنظيم المعلومات	مداومة الاستذكار	استخدام الكمبيوتر	الدرجة الكلية
ذكور	م	١٥٠٢	١٥,٥	١٠,٤	١٠,٩٨	٩,٥	١٢,١	٩٧,٩
	ع	٠,٣٨	٠,٣١	٠,٢١	٠,٢٦	٠,٢٧	٠,٤٩	١,٦
إناث	م	١٧,٣	١٦,٥	١١,٣	١٢,٣	١٠,٧	١٤,٨	١٠٩,٣
	ع	٠,٣٨	٠,٣١	٠,٢١	٠,٢٦	٠,٢٧	٠,٤٩	١,٦

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات الإناث أعلى من الذكور في جميع الأبعاد مما يعني أن الفروق في مهارات التعلم لصالح الإناث، وأن الإناث أكثر استخداما للطرق الصحيحة في التعلم فهن أكثر قدرة على إدارة الوقت والتخطيط للاستفادة منه، وأكثر قدرة على أخذ الملاحظات وراء المحاضر - رغم صعوبة التواصل - وأكثر قدرة على التلخيص، كما أنهن أكثر قدرة على الاستعداد الجيد للامتحانات وبذل الجهد طوال الفصل الدراسي ومضاعفته وقت الامتحان، وينظمون المعلومات ويربطونها بطريقة صحيحة أكثر من الذكور، كما أنهن يذاكرن باستمرار ولا يتركن المادة إلى نهاية العام، وتستخدمن الكمبيوتر والنت للحصول على المعلومات وتبادلها بطريقة جيدة وهن بوجه عام أكثر قدرة على المذاكرة بطريقة جيدة، بينما لم تظهر الفروق بين الذكور والإناث في بعد إدارة المشتات، فالكل يبذل جهده للتغلب عليها، وهذه الدراسة تتفق مع دراسة (رضا عبد الرازق، ٢٠٠٨) التي أجريت في البيئة المصرية، لكنها تختلف مع عدد من الدراسات التي توصلت إلى أن البنين يستخدمون مهارات التعلم بشكل أفضل من البنات مثل دراسات (الشناوى زيدان، عبد الله سليمان، ١٩٩٠؛ عزت عبد الحميد، ١٩٩٩) وهي مؤشر إلى أن البنات بوجه عام في الوقت الحالي تستخدمن مهارات التعلم بشكل أفضل من الذكور.

الفرض الثالث: ونصه "توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات كلية الحاسبات بجامعة الطائف في دافعية الانجاز" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة

(MANOVA)(*) وتم التحقق من فرضيات الاختبار حيث كانت قيمة اختبار Box الخاصة بتجانس مصفوفة التباين غير دالة، وكانت قيمة اختبار Levene الخاص بتساوي التباين غير دالة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، وكانت قيمة اختبار Wilks Lambda تساوي ٠,٥٦، وهي قيمة دالة، وقيمة إيتا ٠,٤٤ وهذه كلها مؤشرات لصلاحية الاختبار للبيانات ومؤشرا لوجود فروق مبدأيه وفقا للنوع في دافعية الانجاز والجدول التالي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين

جدول (١١)

قيمة ف ودلالتها للفروق وفقا للنوع في الدافعية للإنجاز

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إيتا
النوع	التحدي	١٨٤,٢٢	١	١٨٤,٢٢	٢٤,٨٩	٠,٠١	٠,٢١
	الرغبة في العمل	٢٠,٢٨	١	٢٠,٢٨	١,٤٦	غير دال	٠,٠٢
	الطموح	٥٧,٦٣	١	٥٧,٦٣	١٣,١	٠,٠١	٠,١٢
	الاعتماد على النفس	١٩,٢٢	١	١٩,٢٢	٤,٨٥	٠,٠٥	٠,٠٥
	الخوف من الفشل	١٤,٣٣	١	١٤,٣٣	١,٦٥	غير دال	٠,٠٢
	الدوافع الاجتماعية	١٧٧,٩٧	١	١٧٧,٩٧	١٦,٥	٠,٠١	٠,١٥
	أهمية الوقت	١٥٥,٢٣	١	١٥٥,٢٣	٢٩,٧٩	٠,٠١	٠,٢٤
	المنافسة	٧,٤٩	١	٧,٤٩	٠,٥٩	غير دال	٠,٠٦
	الدرجة الكلية	٣٨٩٠,٤	١	٣٩٦٠,٤	١٢,٣٧	٠,٠١	٠,١٢
الخطأ	التحدي	٧٠٣,٢٢	٩٥	٧,٤			
	الرغبة في العمل	١٣٢١,٨	٩٥	١٣,٩١			
	الطموح	٤١٩,٢٢	٩٥	٤,٤٢			
	الاعتماد على النفس	٣٧٦,٨	٩٥	٣,٩٧			
	الخوف من الفشل	٨٢٥,١٨	٩٥	٨,٦٩			
	الدوافع الاجتماعية	١٠٢٤,٩٢	٩٥	١٠,٧٩			
	أهمية الوقت	٤٩٥,١	٩٥	٥,٢١			
	المنافسة	١١٩٧,٢٦	٩٥	١٢,٦			
	الدرجة الكلية	٢٩٨٨٠,٦٧	٩٥	٣١٤,٥٣			

(*) استخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة بديلا عن اختبارات لتقليل حجم خطأ النوع الأول الناتج عن تعدد المقارنات باستخدام اختبارات.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في خمسة أبعاد والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطات درجات الذكور بمتوسطات درجات الإناث في كل بعد على حدة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(١٢)

قيمة المتوسطات والانحراف المعياري للدرجات لأبعاد مقياس دافعية الانجاز لدى الذكور والإناث كل على حدة

البعد		التحدي	الطموح	الاعتماد على النفس	الدوافع الاجتماعية	أهمية الوقت	الدرجة الكلية
ذكور	م	٢١,٣	١٣,٠	١٢,٧٤	٢١,١	١٨,٤٥	١٥١,٠
	ع	٠,٣٩	٠,٣٠	٠,٢٩	٠,٤٧	٠,٣٣	٢,٥٤
إناث	م	٢٤,١	١٤,٥	١٣,٦٣	٢٣,٨	٢٠,٩٨	١٦٣,٧
	ع	٠,٣٩	٠,٣٠	٠,٢٩	٠,٤٧	٠,٣٣	٢,٦

يتضح من الجدول السابق أن الفروق في دافعية الانجاز لصالح الإناث في الأبعاد الخمسة السابقة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نبيل الفحل،١٩٩٩)التي توصلت لنتيجة مشابهه معنى ذلك أن الإناث يدفعهن لبذل الجهد دوافع خارجية مثل الرغبة في التحدي في مجتمع ذكوري بدرجة كبيرة، وكأنه نوع من إثبات الذات، ودافع الطموح والاعتماد على النفس، وكأنهن أردن تغيير نظرة المجتمع لهن أنهن يجب أن يعتمدن على الرجل في كل شيء، كما يدفعهن دوافع خارجية متمثلة في الدوافع الاجتماعية كإرضاء الوالدين، والحصول على الحب، واهتمام الآخرين، وإدراك أهمية الوقت لأن الوقت بالنسبة للمرأة أكثر حساسية بالمقارنة بالرجال، فهن في سبيل تحقيق النجاح تدرن الوقت بطريقة جيدة.

كما قد يكون السبب المرتفع لدافعية الإنجاز هو أن التعليم سبب في الحصول على فرصة عمل للبنت وهذا يترتب عليه زيادة فرصة زواج الفتاة.

الفرض الرابع: ونصه" توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) وتم التحقق من فرضيات الاختبار حيث كانت قيمة اختبار Box الخاصة بتجانس مصفوفة التباين غير دالة، وكانت قيمة اختبار Levene الخاص بتساوي التباين غير دالة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، وكانت قيمة اختبار Wilks Lambda تساوي ٠.٨٢، وهي قيمة دالة، وقيمة إيتا ٠.١٨ وهذه كلها مؤشرات لصلاحية الاختبار للبيانات ومؤشرا لوجود فروق مبدأيه وفقا للنوع في مهارات التعلم والجدول التالي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين

جدول (١٣)

قيمة ف ودلالتها للفروق وفقا للنوع في إدراك كفاءة التفاعل الصفي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إيتا
النوع	إمكانات الصف	١٤,٩٣٧	١	١٤,٩٣٧	٥,٠٦	٠,٠٥	٠,٠٥١
	ايجابية الطالب	١١,٣٧٦	١	١١,٣٧٦	٠,٨٨	غير دالة	٠,٠٠٩
	إيجابية الحاضر	١٢٧,٤٣٦	١	١٢٧,٤٤	٦,٥٧	٠,٠٥	٠,٠٦٥
	الدرجة الكلية	١٣٨,٧٨٦	١	١٣٨,٧٩	٢,٣٨	غير دالة	٠,٠٢٤
الخطأ	إمكانات الصف	٢٨٠,٦٩٢	٩٥	٢,٩٥٥			
	ايجابية الطالب	١٢٢٩,٠٨	٩٥	١٢,٩٣٨			
	إيجابية الحاضر	١٨٤٢,٥٨٥	٩٥	١٩,٣٩٦			
	الدرجة الكلية	٥٥٣٧,١٧	٩٥	٥٨,٢٨٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف دالة للفروق وفقا للنوع في إدراك كفاءة التفاعل الصفي في بعدي إمكانات الصف، وايجابية المحاضر، ولمعرفة اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطات درجات الذكور بمتوسطات درجات الإناث في كل بعد على حدة، كما هو موضح بالجدول الآتي

جدول (١٤)

المتوسطات والانحراف المعياري للأبعاد الدالة في إدراك كفاءة التفاعل الصفي لدى الذكور والإناث كل على حدة

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إمكانات الصف	ذكور	٤٩	٥,٣٢٧	٠,٢٤٦
	إناث	٤٨	٤,٥٤٢	٠,٢٤٨
إيجابية المحاضر	ذكور	٤٩	٢٩,٩٥٩	٠,٦٢٩
	إناث	٤٨	٢٧,٦٦٧	٠,٦٣٦

يتضح من الجدول السابق أن الفروق في بعدي إدراك إمكانات الصف وإيجابية المحاضر لصالح الذكور، معنى ذلك أن الذكور يدركون التفاعل الصفي بطريقة أفضل مما يدركه الإناث وبخاصة في بعدي إيجابية المحاضر وإمكانات بيئة الصف ويمكن رد ذلك إلى طبيعة التدريس مع الذكور حيث التفاعل المباشر وجها لوجه ولكن في حالة عدم التفاعل المباشر ترى الطالبات أن بيئة التعلم غير صالحة والتفاعل عند حده الأدنى، لكن كلاهما يرون أنفسهم على درجة عالية من الإيجابية، وهذه النتيجة تتفق مع الطبيعة الإنسانية التي تدفع القصور عنها وتسقطه على أسباب خارجية

الفرض الخامس: وينص على" توجد علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في مهارات التعلم ودرجاتهم في الاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط الجزئي بين درجات مهارات التعلم والاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراك كفاءة التفاعل الصفي نظرا لوجود فروق بينهما في إدراك كفاءة التفاعل الصفي، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٥)

قيم معاملات الارتباط الجزئي ودلالتها بين بين مهارات التعلم والاستدلال المنطقي، مع تثبيت درجات إدراك كفاءة التفاعل الصفي

الجنس / البعد	الذكور		الإناث	
	معامل الارتباط الجزئي	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الجزئي	مستوى الدلالة
إدارة المشتتات	٠,٧	٠,٠١	٠,٦٤	٠,٠١
إدارة وقت المذاكرة	٠,٤٥	٠,٠١	٠,٤	٠,٠١
التلخيص وأخذ الملاحظات	٠,٢٦	غير دال	٠,٣٥	٠,٠١
الاستعداد للامتحانات	٠,٢٣	غير دال	٠,٢٤	غير دال
تنظيم المعلومات	٠,٣٥	٠,٠٥	٠,٣٩	٠,٠١
مداومة الاستذكار	٠,٣	٠,٠٥	٠,٤٥	٠,٠١
استخدام الكمبيوتر والإنترنت	٠,٢٧	غير دال	٠,٣١	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٠,٥٧	٠,٠١	٠,٦٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي: بالنسبة للذكور وجود معاملات ارتباط موجبه بين درجات مهارات التعلم ودرجات الاستدلال المنطقي في أبعاد (إدارة المشتتات، إدارة وقت المذاكرة، تنظيم المعلومات، مداومة الاستذكار، والدرجة الكلية) وهذا يعني أن الطالب كلما زادت قدرته على التركيز، وتنظيم الوقت، وتنظيم المعلومات، وذاكر باستمرار دون تأجيل فمن المتوقع أن ترتفع درجته في الاستدلال المنطقي وهذه النتيجة تتفق مع طبيعة المادة التي تحتاج من الطالب لدرجة عالية من التركيز والتنظيم وبذل الجهد بخلاف أية مادة أخرى.

بالنسبة للإناث: يوجد ارتباط بين درجات مهارات التعلم ودرجات الاستدلال المنطقي في جميع الأبعاد ماعدا بعد الاستعداد للامتحانات، فلقد ظهر ارتباط في أبعاد القدرة على التلخيص وأخذ الملاحظات، واستخدام الكمبيوتر والإنترنت للحصول على المعلومات وهي من الأبعاد التي وجد فيها فروق بين البنين والبنات قبل

ذلك، فالدرجة على الاستدلال تتأثر بنفس العوامل التي تتأثر بها عند البنين مضافا إليها ذلك البعدين الأخيرين.

الفرض السادس: وينص على" توجد علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في دافعية الانجاز ودرجاتهم في الاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط الجزئي بين درجات دافعية الانجاز والاستدلال المنطقي عند تثبيت إدراك كفاءة التفاعل الصفي نظرا لوجود فروق بينهما في إدراكهم لكفاءة التفاعل الصفي، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (١٦)

قيم معاملات الارتباط الجزئي ودلالتها بين الدافعية للإنجاز والاستدلال المنطقي، مع تثبيت درجات إدراك كفاءة التفاعل الصفي

الجنس / البعد	الذكور		الإناث	
	معامل الارتباط الجزئي	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الجزئي	مستوى الدلالة
التحدي	٠,٥٢	٠,٠١	٠,٦٦	٠,٠١
الرغبة في العمل	٠,٥٤	٠,٠١	٠,٦٣	٠,٠١
الطموح	٠,٤٠	٠,٠١	٠,٥٢	٠,٠١
الاعتماد على النفس	٠,٤١	٠,٠١	٠,٧٥	٠,٠١
الخوف من الفشل	٠,٤٤	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١
الدوافع الاجتماعية	٠,٥٣	٠,٠١	٠,٦٠	٠,٠١
أهمية الوقت	٠,٤٧	٠,٠١	٠,٦٣	٠,٠١
المنافسة	٠,٥٦	٠,٠١	٠,٦١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٦١	٠,٠١	٠,٧٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط بين درجات دافعية الانجاز ودرجات الاستدلال المنطقي عند البنين والبنات، وهذا شيء مهم فطبيعة المادة تحتاج من الطالب دافعية كبيرة للتعامل معها أيا كان مصدر هذه الدافعية فلأنها مادة تحتاج إلى تفكير وإدراك علاقات فهي تحتاج لبذل جهد بغض النظر عما يقف وراء هذا الجهد، وهذه النتيجة تتفق مع غالبية الدراسات التي توصلت لوجود علاقة موجبة بين دافعية الانجاز والتحصيل بوجه عام مثل دراسات (سيد الطوابه،١٩٩٠؛ حسن عبد الرحمن،١٩٩٢؛ محمود أبو مسلم ،١٩٩٣؛ نجاة زكى ،١٩٩٦؛ هالة بخش،١٩٩٦؛ صلاح عبد السميع ،٢٠٠٠) .

الفرض السابع: وينص على" يمكن التنبؤ بدرجات الاستدلال المنطقي من خلال درجات الطلبة في مهارات التعلم ودافعية الانجاز" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد ذو التسلسل الهرمي Hierarchical Multiple Regression وهو يتيح إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع من خلال عدد من المتغيرات المستقلة مع حذف تأثير متغير مستقل معين، وقد استبعد تأثير النوع كمتغير مستقل، ومن خلال التحقق من افتراضات هذا النوع من الانحدار تم حذف الدرجة الكلية للمقياسين لأنها ارتبطت بغيرها من المتغيرات المستقلة ارتباطا كبيرا (أكبر من ٠.٧)، وحذف متغير الرغبة في العمل لارتباطه بالمثابرة ارتباطا كبيرا، كما تم حذف متغيرات التلخيص والاستعداد للامتحانات، واستخدام الكمبيوتر والانترنت لأنها ارتبطت بالمتغير التابع ارتباطا ضعيفا (أقل من ٠.٣)، وأدخلت المتغيرات الأخرى في المعادلة فجاءت النتائج كما يلي: أسهم النوع بنسبة ١٤٪ من تباين درجات الطلاب في الاستدلال المنطقي، بينما بعد إضافة مهارات التعلم والدافع للإنجاز وصل إسهام المتغيرات جميعها ٦١٪ من تباين درجات المتغير التابع، وبعد حذف تأثير النوع بلغ إسهام مهارات التعلم والدافعية للإنجاز ٤٧٪. وقد كانت قيمة ف =٩.٣ وهي قيمة دالة وتشير إلى حجم تأثير كبير للمتغيرات المستقلة، والجدول التالي يوضح دلالة ف لمعامل الانحدار المتعدد.

جدول (١٧)

قيمة ف ودلالتها لمعامل الانحدار المتعدد الهرمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٧٤,٦٩٣	١٢	٣١,٢٢٤	١١,٠٩٩	٠,٠١
البواقي	٢٣٦,٣١٧	٨٤	٢,٨١٣		
الكلي	٦١١,٠١٠	٩٦			

ولقد كشف التحليل عن وجود خمسة متغيرات فقط قد كان إسهامها دالا في المتغير التابع وهما (إدارة المشتات، وإدارة الوقت من مهارات التعلم، والدوافع الاجتماعية، الخوف من الفشل، الوعي بأهمية الوقت من دوافع الانجاز) رغم إسهام باقي المتغيرات لكن كان إسهامها غير دال، ووفقا لذلك تكون معادلة التنبؤ كالتالي:

درجة الاستدلال المنطقي = ٠.٢٨ درجة إدارة المشتتات+٠.١١ درجة إدارة الوقت + ٠.١٥ درجة الدوافع الاجتماعية+٠.٠٧الخوف من الفشل+ ٠.٠٨الوعي بأهمية الوقت – ٤.١٦.

يتضح من النتيجة السابقة أن مهارات التعلم ودافعية الإنجاز يسهمان بدرجة كبيرة في تباين درجات الأفراد في الاستدلال المنطقي، ولما كانت درجات البنات على مهارات التعلم والدافعية للإنجاز أكبر من البنين فإن ذلك يفسر تفوق البنات على البنين في الاستدلال المنطقي رغم قصور التفاعل الصفي.

ويمكن الخروج باستنتاج عام مفاده أن التفاعل الصفي بمفرده لا يأتي بنتيجة ما لم يتوافر لدى الطالب قدرا مناسبا من مهارات التعلم والدافعية للإنجاز.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي

١- الاهتمام بمهارات التعلم باعتبارها من العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا في التحصيل.

٢- الاهتمام بدافعية الإنجاز باعتبارها المحرك للطالب لبذل الجهد والمثابرة في التحصيل.

٣- البحث عن وسيلة لتفعيل التفاعل الصفي مع البنات وتوفير الإمكانات المناسبة داخل قاعة الدرس التي تدعم ذلك التفاعل.

٤- البحث عن أسباب انخفاض دافعية الانجاز، ومهارات التعلم لدى الطلاب، وما ترتب عليه من انخفاض التحصيل.

٥- عمل ورش عمل وندوات للطلاب لتدريبهم على مهارات التعلم لأنها من أهم ما يعين على التحصيل الجيد.

٦- عمل برامج تدريبية للطلاب لتنمية دوافع الإنجاز لديهم والتعرف على ما يشغل الشباب في الوقت الحالي.

البحوث المقترحة

في ضوء النتائج السابق يمكن اقتراح البحوث التالية:

١- فعالية برنامج لزيادة دافعية الانجاز الأكاديمي وأثره على الاستدلال المنطقي.

٢- فعالية برنامج للتدريب على مهارات التعلم وأثره على الاستدلال المنطقي.

٣- دراسة عوامل أخرى تؤثر على التحصيل ومن الممكن أن يختلف فيها البنين عن البنات.

المراجع

١- إبراهيم بن محمد الراشد (٢٠٠٣). العوامل المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلاب والدارسين الملتحقين بكليات المعلمين من وجهة نظرهم. مجلة كلية المعلمين، الرياض، ٣(١)، ١٠٦ – ١٨٣.

٢- أبو المجد إبراهيم الشوربجي (١٩٨٧). العلاقة بين المستوي الثقافي للأسرة ودافعية الإنجاز، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣- أحمد الكحلوت (١٩٩٦). إدارة الصف وتنظيمه، عمان، الأردن، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

٤- أحمد بلقيس،خيري عبد اللطيف(١٩٨٩). الإدارة بالأهداف مفاهيمها وخطواتها وتطبيقاتها التربوية، عمان، الأردن، الرئاسة العامة لوكالة الغوث.

٥- أحمد عبد اللطيف عبادة (٢٠٠١).المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق، القاهرة، مركز الكتاب.

٦- إسماعيل صالح الفرا(٢٠٠٤). تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة

٧- أشرف أحمد أبو حليمة (٢٠٠٨).المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي،رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

٨- السيد عبد الدايم سكران(١٩٩٦). الأهداف الدافعة للانجاز فى حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببى للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف

الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٦، ١٩٩- ٢٢٤ .

٩- الشناوي عبد المنعم الشناوي(١٩٨٩). العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج،٩(٢٩)، ١- ٢٣.

١٠- الشناوى عبدالمنعم، عبد الله سليمان(١٩٩٠).علاقة عادات الاستذكار والاتجاه الدراسي العام والتحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة،مجلة كلية التربية بالزقازيق،٥ (٥٠)، ٢١٣ – ٢٦١

١١- أمينة السيد الجندي(١٩٨٦). دراسة لبعض العوامل غير المعرفية المسهمة فى التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية الفنية،رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة الإسكندرية.

١٢- أنور محمد الشرقاوي(٢٠٠١). الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، مستخلصات البحوث والدراسات العربية، الكتاب الثاني،الجزء الأول،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣- بدر محمد الأنصارى(١٩٩٧). المشكلات النفسية لدى الشباب من الجنسين، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العالمي الثامن للشباب الإسلامي فى الفترة من ٣ – ٦ سبتمبر، الرياض.

١٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٢). مهارات طالب الجامعة، القاهرة ، النهضة العربية .

١٥- حسن عبد الرحمن حسن (١٩٩٢). دافع الإنجاز والاستعدادات العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدي طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بنظاميها التقليدي والمقررات (دراسة تنبؤية مسحية معملية)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٦- حسن على حسن (١٩٩٨). سيكولوجية الانجاز: الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

١٧- حمدى على الفرماوى(٢٠٠٢). أبعاد عادات الاستذكار في حالة تكرار سلوك الغش لدى طلاب الجامعة،المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢(٣)، ١٨٩ - ٢١٣

١٨- ديفيد جونسون، روجرت. جونسون(١٩٩٨). التعلم الجماعى والفردى، التعاون والتنافس والفردية (ترجمة) رفعت محمود بهجات ، القاهرة ، عالم الكتب

١٩- رمزية الغريب (١٩٩٠). سيكولوجية التعلم ، القاهرة ، دار المعارف .

٢٠- سبيكة يوسف الخليفى (٢٠٠٠) علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفى بالتحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،٩(١٧)،١٣ -٤٤

٢١- سعد محمد الحريقي (١٩٩٤) اثر استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة والحاجز الزجاجي وحيد الاتجاه على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل،مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات،٩ (١٠)،٥١- ٧٧ .

٢٢- سناء محمد سليمان(٢٠٠٥) عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة،القاهرة،عالم الكتب

٢٣- سيد محمود الطواب (١٩٩٠). اثر تفاعل مستوي دافعية الإنجاز والذكاء والجنس علي التحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية، حولية كلية التربية، جامعة الإمارات، ٥(٥)، ١٧- ٥٠.

٢٤- صالح أبو جادو(١٩٩٨). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان، دار المسيرة.

٢٥- صلاح عبد السميع باشا (٢٠٠٠). العلاقة بين كل من الدافع للانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسى، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٥(٣)، ٣١- ٥٩.

٢٦- طلال حسن كابلي، محمد كمونه(١٩٩١) دراسة آراء الطالبات نحو استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة بكلية التربية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية،جامعة الملك عبد العزيز،٤ (١).

٢٧- عبد الله ابراهيم حافظ(١٩٩١). دراسة تقويمية لتعليم الفتاة الجامعية عبر شبكات التليفزيون المغلقة في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية،٧(٣٨).

٢٨- عبد المجيد نشواتي(١٩٨٥). علم النفس التربوي، عمان، الأردن ،دار الفرقان.

٢٩- عثمان السواعى، محمد جابر قاسم(٢٠٠٥). البيئة الصفية فى التعليم الابتدائي، دبي، دار القلم.

٣٠- عزت عبد الحميد حسن(١٩٩١). التفضيلات المهنية المميزة للمتفوقين تحصيليا بالتعليم الثانوي الفني وعلاقتها بدافع الانجاز، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة الزقازيق.

٣١- عزت عبد الحميد حسن(١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق،٣٣ ، ١٠١ — ١٥٢ .

٣٢- على بن عبد الله العفنان(٢٠٠٦). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مدينة الرياض، رسالة التربية وعلم النفس،٢٧،٥ — ٦٩

٣٣- فؤاد أبو حطب، أمال صادق (١٩٩٦). علم النفس التربوي، ط٥، القاهرة، مكتبه الأنجلو المصرية.

٣٤- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ، ط٤.

٣٥- فاطمة سالم العامرى (٢٠٠٣). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية،١٨ (٢٠)،١١٩ — ١٨٥ .

٣٦- فايز بن محمد الحاج (٢٠٠٢). البيئة التعليمية لمدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية- جامعة الملك سعود، ١- ١٩

٣٧- فيصل محمد الزراد (٢٠٠٢). الذاكرة قياسها اضطراباتها وعلاجها، الرياض، دار المريخ.

٣٨- قاسم على الصراف (١٩٩٢). العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي للطالب الجامعي فى الكويت، حولية كلية التربية،جامعة قطر، ٩،٢٥٩- ٣٧٨

٣٩- محمد المرى إسماعيل (١٩٨٨). علاقة الدافع للانجاز ببعض سمات الشخصية والجنس والتخصص لدي طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣ (٧).

٤٠- محمد بن معجب الحامد (١٩٩٦). التحصيل الدراسي(دراساته، نظرياته،العوامل المؤثرة فيه)، الرياض، الدار الصولتيه للتربية.

٤١- محمد جعفر الليل (١٩٩٥). دافعية الانجاز وارتباطها ببعض المتغيرات لدي طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية فى المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ،٣٧، ٥١- ٨١.

٤٢- محمد خميس أبو نمرة (٢٠٠٦). إدارة الصفوف وتنظيمها، عمان، الأردن، دار يافا العلمية.

٤٣- محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٩). تدنى الإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه،عمان، دار الفكر.

٤٤- محمد موفق المكى، هالة إبراهيم دلبانى (٢٠٠٦). مهارات التعلم والدراسة، دمشق، دار المحبة.

٤٥- محمد نبيه المتولي (١٩٩٠). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية،جامعة المنصورة، ٢(١٤)، ١٨١- ٢١١.

٤٦- محمود أبو قديس، محمد أبو عليا (٢٠٠٢). دور الإدارات المدرسية والهيئات التدريسية فى إنماء المهارات الدراسية لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين والمعلمين، دراسات فى العلوم التربوية، ٢٩(١)، ١٠٥ - ١٣٧ .

٤٧- محمود أحمد أبو مسلم (١٩٩٣). التنبؤ بمستوي التحصيل الدراسي من خلال علاقته بعوامل الاتجاه نحو التعلم الذاتي وأبعاد الدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٣، ٣٧٩- ٤٢١.

٤٨- مصطفي أحمد تركي (١٩٨٨). الدافعية للانجاز عند الذكور والإناث فى موقف محايد وموقف منافس، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ١٦(٢)، ١٥٧- ١٨١.

٤٩- مصطفي الكسواني، محمد حسن شناوي، محمود محمد غانم، وإبراهيم الخطيب(٢٠٠٥). إدارة التعلم الصفي، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥٠- نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) دافعية الانجاز-دراسة مقارنة- بين المتفوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوي،فى أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠١)،الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، مستخلصات البحوث والدراسات العربية،الكتاب الثاني،الجزء الثانى،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية،١٢٠- ١٢١

٥١- نجاة زكى حسن(١٩٩٦). التحصيل الدراسى كناتج لمتغيرات معرفية ودافعية وانفعالية واجتماعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، جامعة المنيا، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، ٩(٣).

٥٢- نوال العشي(٢٠٠٨). إدارة التعلم الصفي،عمان، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٥٣- نورية محمد الفاضل (١٩٩٨). علاقة العادات الدراسية الفعالة بالتفوق التحصيلى . رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى.

٥٤- هشام محمد الخولى(٢٠٠٢).الأساليب المعرفية وضوابطها فى علم النفس،الإسكندرية، دار الكتاب الحديث.

٥٥- يوسف قطامي، نايفة قطامي(٢٠٠١). سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق.

56- Al- ssadat, A.&Afifi, A.(1990). Teaching English via Closed Circuit Television in a Sex Segregated Community ,British journal of Educational Technology,21(3),

57- Azikiwe, U. (1998). Study Approaches of University . Nigerian Educational Research & Development Council , 2 (2), 106 – 114 .

58- Baily , P .D & Onwuegbuzie, A . J . (2001). Unsuccessful Study Habits in Foreign Language Courses. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid - south Educational Research Association(30th, Little Rock , AR , November) , 14-17, 1 – 25 .

59- Bernstein, K. (1987). Psychology, U.S.A., Illinois , Urbana-Champaingn, pp.432-436.

60- Carns,A. W& Carns, M. R.(1991). Teaching Study Skills Cognitive Strategies and Meta Cognitive Skills Through Self- Diagnosed Learning Styles, Journal of School Counselor, 38(5), 341 – 346 .

61- Christian,J.(1983).Study Habits as a Function of Need Achievement . Asian Journal of Psychology and Education, 11(1), 6 – 12 .

62- Colom, R.; Contreras, M.; Arend, I.; Leal, O.& Santacreu, J.(2004). Sex Differences in Verbal Reasoning Are Mediated by Sex Differences in Spatial Ability, Psychological Record, 54 (3),365 -372.

63- Cottrell, S .(1999). The Study Skills Hand Book, London, Macmillan press.

64- Hiebert, J.& Carpenter, T.P.(1980).Information Processing Capacity, Logical Reasoning Ability, and the Development of Measurement Concepts. Wisconsin Center for Education Research, Madison. National Inst of Education (ED), Washington, DC.

65- Jegede, J . O; Jegede, R. T. & Ugodulunwa, C. A.(1997). Effects of Achievement Motivation and Study Habits on Nigerian Secondary School Students Academic Performance, Journal of Psychology, 131(5), 523 – 529 .

66- Lawson,A. (1975). Sex Differences in Concrete and Formal Reasoning Ability as Measured by Manipulative Tasks and Written Tasks, Science Education, 59(3), 397-405.

67- Martin, M. (1990).School Culture Motivation and Achievement, Research Report office of Educational Research and Improvement (ED) Washington DC.

68- Mnyandu,P.T.(2009).The Relations between Self-Determination, Achievement Motivation and Academic Achievement,M.A Thesis,University of south Africa.

69- Nenji , L . M . (2002). Study Habits of Nigerian University Students . Nigerian Educational Research , Development Council , Abuja , Nigeria , 490 – 495 .

70- Okapala , A .; Okapala, C.& Ellis, R.(2000). Academic Efforts and Study Habits among Students in a principles of Macroeconomics Course, Journal of Education for Business , 75 (4) , 219 – 224 .

71- Pluckier, J.& Quaglia ,R(1998).The Student Aspirations Survey: Assessing Student Efforts and Goals, Educational & Psychological Measurement , 58 (2) , 252-258.

72- Robinson, H.A. (1994).The Ethnography of Empowerment – The Transformative Power of Classroom Interaction, London, The Flamer Press.

73- Slate , J ; Jones, C & Harlan, J. (2002). Study Skills of Students at a Post – Secondary Vocational – Technical Institute, Journal of Industrial Teacher Education , 35 (2) ; 57 – 70 .

74- Verkuyten,M.;Thijs,J.& Canatan, K.(2001).Achievement Motivation and Academic Performance among Turkish Early and young Adolescents in the Netherlands, Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127,(4), 378-408.

75- Verma, B. P.(1996). Study Habits, Locus of Control and Academic Performance, Indian Journal of Psychometry and Education, 27 (1),1-6

76- Willson ,J.(1999).High and Low Achievers' Classroom Interaction Patterns in an Upper Primary

Classroom, Paper presented at the AARE Conference – Melbourne, Australia

77- Zimmerman, B. J.; Bonner, S. & Kovach, R. (1996). Developing Self – Regulated Learners: Beyond Achievement to Self – Efficacy, American Psychological Association, 3, 147.