أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية

إعداد

أ.م..د/ محمد عبد الله جبر العارضة

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

جامعة البلقاء التطبيقية - كلية الأميرة عالية الجامعية

قسم علم النفس والتربية الخاصة

المجلد (٦٥) العدد الأول الجزء الأول يناير ٢٠١٧م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن.حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (75) طالبة، تم اختيارهن بالطريقة القصدية في شعبتين لمساق علم النفس التربويخلال الفصل الأول من العام الجامعي (2017/2016)، وقد تكونت المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي من (40) طالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي من (35) طالبة. وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذاتلروزنبرغ (Rosenberg, 1965) المعرب من قبل جرادات (2006)، ومقياس الدافعية للإنجازللعزام (2013). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى البرنامج التدريبي المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

الكلمات المفتاحية: التعلم المستند إلى الدماغ، تقدير الذات، الدافعية للإنجاز.

Abstract

This study aims to investigate the impact of a training program built on Brain-based learning theory in improving self-esteem and achievement motivation among the students of Princess Alia University College/ Al-Balqa' Applied University in Jordan. The study used the semi-experimental approach. The total number of students in this study was (75), who were selected by purposive sample from two sections of the Educational Psychology course during the first semester of the academic year (2016/2017). The experimental group was composed of (40) students, while the control group, which did not formally go through any part of the training program, consisted of (35) students. Rosenberg's self-esteem scale and Alazzam's achievement motivation scale were used. The study results showed statistically significant differences in self-esteem and achievement motivation in favor of the experimental group. These differences were attributed to the brain-based training program.

Keywords: Brain-based learning theory, Self-esteem, Achievement motivation.

مقدمة

يفرض العصر الحالي على كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية التعلمية أن يواكب الثورة المعرفية والتكنولوجية الهائلة التي حدثت في العقدين الأخيرين، وتوظيفها أمكن من نتائج أبحاث علم النفس التربوي المتعلقة بالعملية التعليمية في الغرفة الصفية بهدف تغيير البنية التقليدية لها، وتحقيق الهدف النهائي للموقف الصفي الذي كان يعتمد على المعلم، لينتقل إلى إيجاد مساحة واسعة ومناسبة لشخصية المتعلم بما يحمله من أفكار يوظفها من خلال العمليات المعرفية المعقدة.

ويشير تريفل (2006) أن فهم تفاصيل كيفية قيام الدماغ بوظائفه هي إحدى مهام العلم المستمر. لذلك يؤكدجينسن (2007) أن العلماء حاولوا منذ قرون فك شيفرة الآليات الداخلية للدماغ البشري، ولكن الكم الكبير من التعقيد للدماغ الذي هو "العضو المفكر" لم يسمح للعلماء آنذاك بالكشف عن طريقة عمل الدماغ. كما أن اتجاه التعلم المبني على الدماغ قد ظهر في الثمانينيات من القرن الماضي كمجال علمي جديد، وبحلول التسعينيات تفرع لعدة مجالات علمية.

وتفسر نظرية التعلم المستند إلى الدماغ مفاهيم نفس- تربوية في غاية الأهمية منها: الذاكرة (Memory)، والفهم (Understanding)، والتفكير (Thinking)، وما وراء المعرفة (Metacognition) (Cercone, 2006).

وهذا ما يؤكده جنسن (2006)؛ إذ أن هناك ثورة في مجال البحوث الخاصة بالدماغ تعمل على تهديد النماذج التعليمية التقليدية الحالية، حيث أن هذا النموذج الجديد هو ما يطلق عليه اسم التعلم المستند إلى الدماغ أو المتوافق مع الدماغ، بناءً على ما توصلت إليه الأبحاث الجارية في مجال العلوم العصبية لأفضل طرق التعلم الطبيعي للدماغ، ويشمل هذا التعلم العديد من مفاهيم وعوامل التعلم الفعالة،ومنها: دور المشاعر، والأنماط، والبيئات، والايقاعات، والتفكير الإيجابي، وطرق التقييم، والموسيقى، والاختلاف بين الجنسين، وإثراء التعلم والتعليم. وهذا ما تؤكده وولفولك

(2015) أيضاً في أن التعلم المستند إلى الدماغ يقدم بعض التوجهات للمربين الذين يسعون إلى تدريس أكثر غرضية (هدفية) ومستند إلى معلومات.

وهذا ما يؤكده الحارثي (2001) كذلكفي أن تطبيقات نتائج الأبحاث الحديثة في مجال الدماغ على عمليات التعلم تنذر بحدوث ثورة في مجال النظم التعليمية، والتي قد تؤدي إلى تغيير أوقات الدراسة ونظمها وسياساتها وطرق تقييم التدريس، واستراتيجياته، والبيئة التعليمية، واستعمالات تكنولوجيا التعليم. كذلك أكدتنلي (2010) في أن عصراً من الاكتشافات يبزغ عبر البحث في الدماغ، واستناداً إلى نتائج أبحاث الدماغ خرجت إلى الوجود نظرية التعلم المستند إلى الدماغ التي تؤكد على أن لكل فرد حق في أن يمارس عملية التعلم، لذلك من الضرورة تخليق بيئة تعلم تعمل على استغراق المتعلم في الخبرة التربوية، وتخليص المتعلم من الخوف، والسماح له بالمعالجة النشطة.ولذلك يؤكد جنسن (2015) أن المتعلم يتغير عندما يتم تحفيز دماغه لتعلم أشياء جديدة، ومعقدة، ومليئة بالتحدي، وعندما يتعلم مهارات جديدة، أو المهارات التي تشمل العلاقات بين الأشخاص. وهذا ما أكده سوسا (2009) إذ أن الدماغ البشري يعد كياناً مثيراً للدهشة، فهو عالم خاص مليء بعدد غير محدود من القدرات الهائلة والأمور الخفية، وهو دائماً يتشكل ويعيد تشكيل نفسه نتيجة للخبرات التي يمر بها، ولكنه لا يستطيع أيضاً العمل معتمداً على نفسه دون الحاجة إلى مدخلات من العالم الخارجي.

وكما تشير سليم (2003 ب) أن التعلم هو أفضل نشاط يقوم به الدماغ البشري، حيث يغير التعلم الدماغ، لأن الدماغ يستطيع أن يعيد تنظيم نفسه مع كل خبرة وسلوك جديد، إذ أن هناك مثيراً ما للدماغ يبدأ العملية، بعد ذلك يتم فرز أو تحديد المثير وتتم معالجته على عدة مستويات. إذ أن التعلم و التذكر وجهان لعملة واحدة بالنسبة لعلماء الأعصاب.

ويؤكد الزيات (1998) أن حجر الزاوية لعلم النفس المعرفي الحديث هو الاعتقاد بأن الدماغ هو قاعدة العقل ومحوره الأساسي (The brain is the seat of the

(mind، ومن ثم فإن الدماغ هو مناط السلوك الإنساني ومصدره حيث يؤثر ويتأثر بالمعرفة الإنسانية (Human cognition) باعتباره أساس النشاط العقلي المعرفي.

من جهة أخرى؛ يعتبر موضوع تقدير الذات من الموضوعات المثيرة للجدل الكبير بين التربويين ومتخذي القرار، وتقضي المؤسسات التربوية كافة وقتاً كبيراً لتنمية وتحسين تقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين (أندرمان، وأندرمان، 2016). إذ يتميز هذا العالم بالتنافس الشديد والتغير السريع، ويمر الفرد بالكثير من الصعوبات من أجل الحفاظ على تقديره لذاته. وتقدير الذات يعني احتفاظ الفرد برأي عن نفسه، وأن التقدير المرتفع للذات هو حالة نفسية صحية، وهو من الموارد الداخلية التي لا تقدر بثمن، والتي يحتاج الفرد لحمايتها وتنميتها (ليندنفيلد، 2005 ب).

وهذا ما يؤكده ماكاي، وفانينج (2016) في أن تقدير الذات يعد أمراً ضرورياً من أجل سلامة الفرد من الناحية النفسية، إضافة إلى كونه ضرورة عاطفية. فبدون وجود قدر من تقدير الذات، من الممكن أن تكون الحياة شاقة إلى حد كبير، مع عدم إشباع كثير من الحاجات الأساسية.

ويشارك ميلر، وموران (Miller, & Moran, 2012) هذه الفكرة بأن تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب الحياة؛ فهو يؤثر على مستوى أداء الفرد في الحياة الأكاديمية، والعمل، وعلى الطريقة التي يتفاعل بها مع الناس، وفي قدرته على التأثير على الآخرين. وكذلك فإن تقدير الذات هو شرط أساسي من شروط السلوك المثمر والبناء بشكل عام. فأداء الفرد يكون أفضل في كل شيء يفعله عندما يعتبر نفسه أهلاً لأن ينجز ما بدأه، وجدير بالنجاح؛ ويشعره في هذه الحالة بأنه ذو شأن وأهمية.

وتلفت وولفولك، وبيري (2015)، وهيثرتون، ووايلاند (Heatherton, &Wyland, 2003) النظر إلى أنه إذا كان مفهوم الذات يشير إلى الصورة العقلية أو المعتقدات المعرفية (Cognitive beliefs) التي لدينا عن أنفسنا، فإن تقدير الذات يشير إلى القيمة التي نلصقها بهذه الصورة؛ إنه الجزء التقييمي الذاتي لمفهوم

الذات - الحكم الذي يصدره الفرد عن قيمة الذات بشكل عام -، وتشتق هذه الأحكام عادة من التغذية الراجعة الواردة من الآخرين.

وتؤكد وولفولك (2015) بأن تقدير الذات عبارة عن رد فعل وجداني وحكم تقييمي عن جدوى الذات، ويستخدم كل من مفهوم الذات، وتقدير الذات بديلاً عن بعضهما البعض في غالبية الأحيان، على الرغم من أن لكل منهما معنى متمايزاً؛ فمفهوم الذات هو تكوين معرفي، واعتماد عما يكون الفرد، وأحياناً يعد تقدير الذات أحد مظاهر مفهوم الذات -المظهر التقييمي منه. ويقسم لورانس (Lawrence, 2006) العوامل المؤثرة في تقدير الذات إلى؛ العوامل الخارجية وهي العوامل البيئية وتضم البيئة الأسرية وتأثير الوالدين على الفرد، وتقييمات وآراء الآخرين المهمين في حياة الفرد، والمظهر الخارجي. والعوامل الداخلية؛ وهي العوامل التي يولدها الفرد نفسه؛ مثل أفكاره عن ذاته، وتطلعاته الشخصية، وإنجازه الأكاديمي، وبراعته في أداء المهام والإنجازات.

من جهة ثالثة؛ تشير مورينو (Moreno, 2010) إلى أن مفهوم أو مصطلح الدافع يستخدم لوصف العمليات النفسية التي تستحث الفرد وتوجه نشاطه، كما يستخدم هذا المفهوم بشكل عام لتفسير ما يدور داخل الفرد، ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنما يمكن استنتاجه والاستدلال عليه كديناميات تحرك سلوك الفرد وتوجهه، وإذاً فإن الدافع يجمع بين وظيفتي استثارة السلوك وتوجيهه. ويكاد يكون هناك اتفاق بين علماء النفس التربوي على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعليم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، ولذا فإن موضوع الدافعية يعتبر من أهم الموضوعات المرتبطة بالتعلم والتي يجب تناولها تناولاً معمقاً.

ويقول أندرمان، أندرمان (2016) أن قليل من التربويين والآباء يجادلون في الحاجة إلى تعزيز دافعية الطلبة، بينما لا يفهم العديد من الأفراد تعقد الدافعية الأكاديمية

(Academic motivation) على نحو تام، ورغم معرفة معظم التربويين الكثير عن الدافعية الإنسانية، إلا أنه دائماً يمكن تعلم المزيد عنها.

وكما توضح أورمرود (2016)؛ لا يختلف مفهوم الدافعية عن غيره من المفاهيم النفسية باعتبار أي منها تكوين فرضي (Hypothetical construct)، أي يفترض وجوده ويستدل عليه من خلال آثاره. ويمكن تعريف الدافع بأنه حالة شعورية أو حاجة أو حافز يقود أو يؤدي إلى القيام بسلوك ما، كما يمكن تعريفه بأنه مثير داخلي شعوري أو لاشعوري بيولوجي أو سيكولوجي يحرك سلوك الإنسان ويوجهه مستهدفاً خفض حالة التوتر أو الاستثارة أو استعادة التوازن البيولوجي أو النفسي. وتعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تستثير الفرد على العمل، وتدفعه إلى اتجاهات محددة وتبقيه مشتركاً في أنشطة معينة.

ويشير خليفة (2000) إلى أن دافعية الإنجاز هي إحدى الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس عامة، ومجال علم النفس التربوي خاصة. ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظراً لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي، بل في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية الأخرى، كالمجال الاقتصادي، والإداري، والتربوي، والأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوكه، وسلوك المحيطين به.كما يعتبر الدافع للإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل.

ويشير الرشيدي، وأبو علام، والجبر، والهاجري (2004) إلى أن دافع الإنجاز هو التقدم نحو الهدف المرغوب، ويستخدم هذا المصطلح بصفة عامة بمعنى الوصول إلى هدف، ويعني هذا الإنجاز ما أحرزه الفرد وحصله في أثناء التعلم والتدريب والامتحانوالاختبار من تفوق أو مهارات أو معلومات.ويمكن تعريف الدافعية

للإنجاز بأنها حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهو أيضاً الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. والحاجة أو الدافع للإنجاز هي سمة ثابتة نسبياً في الشخصية،وتمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، إذ أن من خصائص الشخصية الإنجازية أنها تتبوأ أعظم مراتب تحقيق الذات.

وتدعى الحاجة إلى الإنجاز أحياناً بالدافعية للإنجاز، وهي حاجة للتميز في حد ذاتها بدون الرجوع إلى مكافآت خارجية التي يمكن أن تجلبها إنجازات الفرد (أورمرود، 2016).

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله في سلك التدريس الجامعي الممتد عبر (17) عاماً؛ أن هناك ضعفاً في مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية، بشكل عام. لذلك جاءت هذه الدراسة للمساهمة في اقتراح حل لهذه المشكلة التي تؤثر بالضرورة على جوانب شخصية المتعلم المختلفة، وجوانب العملية التعليمية الأخرى، ويتمثل هذا الاسهام ببناء برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والكشف عن مدى فاعليته في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالبات، إذ أن هناك محدودية في البرامج التدريبية المبنية على مبادئ نظرية التعلم المسند إلى الدماغ الموجهة للطلبة بشكل عام، والطلبة الجامعيين بشكل خاص، وتحديد فعاليته على كل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وذلك في حدود اطلاع الباحث.

وتبلورت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بكل من التعلم المستند إلى الدماغ، وتقدير الذات، والدافعية للإنجاز، إذ أظهرت أهمية كبيرة على دراسة هذه المتغيرات المختلفة في البيئة الأردنية. من هنا تتحدد مشكلة الدراسة بتقصي أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في

تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية.

فرضيات الدراسة

جاءت هذه الدراسة بهدف تصميم برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز. وبالتالي هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الفرضية الرئيسة الآتية:

"هناكأثر للبرنامج التدريبي المقترح المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية".

وينبثق عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيتين الآتيتين:

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بينالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيتقدير الذات تعزى للبرنامج التدريبي المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بينالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للإنجاز تعزى للبرنامج التدريبي المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

مبررات الدراسة

بما أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تأخذ مدى متزايداً من الاهتمام من قِبل القائمين على العملية التعليمية بشكل عام، والمعلم بشكل خاص، ومن خلال مسح الباحث للدراسات حول موضوع هذه النظرية، لم يجد - في حدود علمه وبحثه - إلا عدداً محدوداً من الدراسات التي ربطت بين هذه النظرية وتحسين مستوى تقدير الذات من جهة، ودراسات أخرى ربطت بين هذه النظرية وتحسين مستوى الدافعية للإنجاز من جهة أخرى. وهذا يعني ضرورة اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين كلاالمفهومين معاً. كذلك تجريب هذا البرنامج على عينة من طالبات الجامعة

للوقوف على فعاليته لديهن، مما ينعكس بالضرورة على العملية التعليمية التعلمية، ويعد إسهاماً تربوياً في هذا المجال. كذلك تعمل هذه الدراسة، فيما يتعلق بموضوع التعلم المستند إلى الدماغ على توجيه المعلمين لضرورة الاهتمام بها وتوظيفها ما أمكن في تفصيلات المشهد التعليمي التعلمي.

أهمية الدراسة

جاءت هذه الدراسة لتكون من الدراسات الريادية التي تقوم بالكشف عن أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية. وتتمثل أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تلقي هذه الدراسة الضوء على الجوانب المتعددة لمفاهيم: التعلم المستند إلى الدماغ، وتقدير الذات، والدافعية للإنجاز؛ مما يسهم في توفير المعلومات حول هذه المفاهيم؛ الأمر الذي قد يساعد الباحثين في هذه المجالات فيما بعد.

- تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات العالمية ونتائج أبحاث الدماغ، والتي تنادي بضرورة التغيير في المجال التعليمي؛ بما يتوافق ومبادئ عمل الدماغ، وبما يساعد على تنمية تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وإحداث التكامل بين الجوانب الدافعية والمعرفية والشخصية للمتعلم.

- مواكبة الدراسة للتوجهات النفس-تربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية تضمين مبادئ عمل الدماغ في جميع النشاطات المنهجية واللامنهجية التي ينخرط بها الطالب.

- تأتي هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وهذه الدراسة تعتبر أولى الدراسات التي بحثت في هذا المجال، مما يعزز أصالتها.

الأهمية التطبيقية:

- ترجع أهمية الدراسة في أنها قد تفيد كلاً من:أساتذة الجامعات والمدارس والمؤسسات التربوية؛ في استخدام البرنامج التدريبي المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، لتحسين تقدير الذات، والدافعية للإنجاز، وتضمين استراتيجيات التدريس المتناغمة معها في الخطط الدراسية للمساقات الدراسية الجامعية لتحقيق الهدف منها، ومخططي ومطوري المناهج الدراسية؛ في مراعاة طبيعة عمل الدماغ، وتقديم أنشطة تتناسب مع التعلم المستند إلى الدماغ، لمختلف المراحل الدراسية، والباحثين؛ في الاستفادة من البرنامج المعد لأهداف هذه الدراسة، والمتعلمين؛ في تحسين تقديرهم لذاتهم، ودافعيتهم للإنجاز.

- تقدم نتائج الدراسة دليلاً تجريبياً لإمكانية تحسين مستوى تقدير الذات، ودافعية الإنجاز عند الطلبة.

- قد تشكل نتائج هذه الدراسة استثارةً لمزيد من الدراسات التربوية لتطوير إجراءات التعلم المستند إلى الدماغ؛ الأمر الذي قد يسهم في تحسين وتطوير المفاهيم ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلمية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلىأثر برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية.

2. التعرف إلىمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لتقدير الذات والدافعية للإنجاز.

3. التعرف إلى مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي.

الإطار النظري:

أولاً: التعلم المستند إلى الدماغ:

بداية؛ تورد كونيل (Connell, 2005) وسوسا (Sousa, 2017) أنه في عام (1969) اقترح ماكلين (MacLean) نظرية سميت بنظرية الدماغ الثلاثي (Triune brain theory)، حيث قدمت هذه النظرية تصوراً عن عمل الدماغ البشري (وكانت أولى المحاولات العلمية التي تصدت إلى تقسيم الدماغ إلى مناطق لمعرفة أثرها على سلوك الإنسان)؛ إذ يتكون في الواقع من (3) أدمغة تظهر خلال المراحل المختلفة لتطور الإنسان وهي:

الدماغ البدائي (دماغ الزواحف) (The reptilian brain): وهو القسم السفلي الذي يتكون من المخيخ والنخاع المستطيل، حيث يتحكم بالغرائز الأساسية، وهو الدماغ الأول بالتكون بالمقارنة مع الأدمغة الأخرى.

الدماغ الانفعالي (دماغ الثدييات) (The paleo-mammalian brain): وهو القسم المتوسط الذي يتكون من الجهاز اللمبي (الحافي) (The limbic system)، حيث يتحكم بالانفعالات والسلوك والذاكرة.

الدماغ المفكر/ المنطقي (The mammalian brain): وهو القسم الأعلى ويعتبر قسم الرئيسيات، الذي يتكون من القشرة الدماغية (Neocortex)، وهو المسؤول عن التفكير والفهم وأوامر الحركة.

وبعد ذلك؛ يشير الريماوي، والزعبي (2014) أن المعلومات التي تم التوصل إليها عن الدماغ قابلة للتعديل والتطوير في ضوء نتائج البحوث الجديدة في مجال الدماغ، وعليه فإن الاختصاصيين في علوم النفس والتربية بحاجة ماسة لمتابعة أبحاث الدماغ وتعديل أدواتهم التربوية التقليدية وفقاً لما يكشف عنه علماء علم الأعصاب، إذ أن التعليم التقليدي غالباً ما يقمع التعلم بعدم تشجيعه أو تجاهله، أو معاقبته عمليات

التعلم الطبيعية للدماغ. وتضيف ميلر (2011) أن الأبحاث في علم الأعصاب المعرفي تحاول الكشف عن كيف أن نضج الدماغ يحفز على تطور ونمو معالجة المعلومات، وكيف أن الخبرة من العوامل الرئيسة للتغيرات المرتبطة بالذاكرة في الدماغ، إذ يعيد الدماغ تنظيم نفسه باستمراره.

ويضيف أندرسون (2016) أن الدماغ يعتبر جزءاً واحداً من الجهاز العصبي، ويحتوي الجهاز العصبي بأكمله على الأنظمة الحسية المختلفة والتي تجمع المعلومات من أجزاء الجسم، والأنظمة أو الأجهزة الحركية التي تتحكم بالحركة. وتعتبر الخلية العصبية/ العصبون/ النيورون (Neuron) أهم مكونات الجهاز العصبي، إذ أن دماغ الإنسان يحتوي على (100) بليون خلية عصبية تقريباً. وهذا ما يؤكده جينسن (2007) أن الدماغ هو أكثر أعضائنا تعقيداً، إذ تصل عدد الروابط التي تربط بين خلايا الدماغ لما يقرب من (100) تريليون، ولا يمكنه العمل إلا بصورة متعددة ومتشعبة، فهو طوال الوقت يسجل التصورات (أكثر من 3600 إشارة بصرية كل ساعة)، ويراقب الأعضاء الحيوية (القلب، ومستويات الهرمونات، والتنفس، والهضم، ...الخ)، ويستمر في تحديث مفهوم الفرد عن الواقع (مطابقة التعلم الجديد مع تصورات الماضي)، وعلاوة على ذلك، فالدماغ يربط الانفعالات مع كل حدث أو فكرة، ويكوّن أشكالاً وأنماطاً من المعاني لتكوين صورة أكبر، ويقوم باستنباط الاستنتاجات عن المعلومات التي حصل عليها. وقد أثبت العلماء أن الدماغ البشري يختلف من إنسان لآخر، كبصمة اليد، وتنوع دماغ المتعلمين يعكس العديد من العوامل التي تشمل التأثيرات الوراثية والبيئية. ويتكون الترابط بين الخلايا نتيجة خبراتنا المعرفية الشخصية، كما تتغير خرائط العقل الخاصة بالتفكير والإدراك والاحتفاظ بالمعلومات باستمرار، وتظهر التذبذب الكبير في حدود قدراتنا مع مرور الوقت.

ويشترك كل من إيجلمان (2013)، وشنك (Schunk, 2012)،وغرينفيلد (2010)، وتريفل (2006)،وجينسن (Jensen, 2005)،وبرانسفورد، وبراون،

وكوكينج(Bransford, Brown, & Cocking, 2000)في أن الدماغ يتكون من البلايين من العصبونات (Neurons)،والدبق العصبي (الخلايا الدبقية) (Glial cells) التي تشكل بالنسبة للعصبونات أساساً مغذياً وداعماً،حيث ترسل كل خلية نبضات كهربائية إلى الخلايا الأخرى، تصل إلى المئات في الثانية الواحدة. وتترابط الخلايا إحداها بالأخرى في شبكة تبلغ حداً هائلاً من التعقيد، وينشئ عصبون واحد عادة عشرة آلاف ارتباط بالعصبونات المجاورة تقريباَ. وتشير كلارك (2013) إلى أن العصبون هو نظام رقيق لمعالجة المعلومات؛ يستقبل ويرسل الآلاف من الإشارات، ولا تتشابه به أي خلية مع أخرى، ولا أي دماغ مع الآخر. وتبسط تمبل (2002) فكرة عمل النيورونات العصبية بقولها أن اختلال توازن الموصلات العصبية (الكيميائية) أو نضوبها، يمكن أن يؤدي إلى صعوبة السيطرة على التفكير وعلى السلوك ككل. وتضيف غرينفيلد (2017)، وسولسو (2000) أن العصبونات هي الوحدات الأساسية للدماغ، تماماً كما أن الفرد هو الوحدة الأساسية لمنظمة أو مجتمع بعينه، وعندما "تتحدث" خلية دماغية (أو عندما تكون "نشطة" بتعبير أكثر تقنية)؛ فهي تولِّد ومضة كهربية صغيرة تدوم جزءاً من الألف من الثانية (واحد مللي ثانية)، والتي تحط سريعاً حتى تصل إلى نهاية الخلية بحيث تتواصل مع العصبون التالي.

ويشير إسبيتان (2009)، وتريفل (2006)،وجينسن (Jensen, 2005)، وسولسو (2000) إلى أن أهم مكونات الدماغ هو الشبكة العصبية التي يتكون منها، وهي عبارة عن شبكة عصبية معقدة، ومترابطة، ويوجد لهذه الشبكة العصبية المعقدة مجموعة من الخصائص المهمة، والتي تسمح بظهور نشاطات وآليات عمل داخل الدماغ وممارسة نشاطات ذهنية معقدة، منها:

1. التعميم: وتتمثل في عملية تشكيل مبادئ عامة أو استنتاجات من مجموعة من الحقائق المنفصلة، أو من خلال الخبرة والتعلم والأمثلة.

2. التوازي (Integration): إن معظم البنىوالعمليات داخل الدماغ تتم بشكل متوازٍ، وتعمل معاً، وفي نفس الوقت.

3. التعلم: القدرة على تعلم الحقائق واكتساب المعرفة.

4. الترتيب الذاتي: القدرة على تنظيم العمليات وترتيب نفسها دون الحاجة إلى تدخل خارجي، وهذا يشمل عملية توزيع المعرفة وتصنيفها، وتبويبها، وترتيبها، وبناء آلية للوصول إليها.

5. التكيف (Adaptability): هي القدرة على التكيف مع البيئة الداخلية والخارجية من خلال التعلم والتغير لتحقيق أهدافها.

6. القوة والنشاط: إذ تكون شبكة متماسكة وقوية، وتعمل بنشاط عالٍ جداً، وحركة مستمرة للإشارات.

7. تجاوز الأخطاء: حيث أن هذه الشبكة لا تسمح بانهيار النظام نتيجة حصول خطأ ما، بحيث يتم التعامل مع الأخطاء ومعالجتها وتجاوزها.

8. مكونة من مجموعات صغيرة متصلة: وهي عبارة عن الوحدة الأساسية للبنية، ألا وهي الخلايا العصبية المرتبطة بشكل قوي ومتماسك.

9. وجود وسائل اتصال ما بين المكونات: إذ ترتبط جميع أجزاء الشبكة معاً من خلال الخلايا العصبية والألياف العصبية التي تشكل شبكة معقدة جداً للاتصال بين الخلايا والأجزاء.

10. التعلم من الأمثلة: أحد أهم قدرات التعلم لديها هو من خلال مجموعة من الأمثلة، حيث تتشكل على شكل مبادئ وآليات عمل ومعالجة تتطور إلى محركات وكينونات افتراضية.

11. مستوى عالٍ من التعقيد نتيجة للتركيبة (Sophistication): إذ يعتبر الدماغ غاية في التعقيد، وذلك لوجود عدد كبير من وحدات البنية، والربط بينها،مما يشكل شبكة معقدة جداً تربط بين الأجزاء.

12. حفظ البيانات أو التذكر: لدى الشبكة قدرة عالية جداً على تخزين المعلومات وبأشكال مختلفة؛ من خلال تحويل عملية التعلم إلى تخزين لعملية التذكر والاسترجاع.

13. قدرات خاصة: استخدام المعلومات خلال رد الفعل، مع احتمال لضياع البيانات لأسباب متنوعة.

ويوضح جينسن (2007) مراحل التعلم حسب نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؛ إذ يحدث التعلم المثالي في تتابع يمكن توقعه، ويشمل خمس مراحل هي كالآتي:

1.الإعداد (Preparation) أو التعرض المسبق للمعلومات: والتي توفر إطاراً مبدئياً (Frame) للتعلم الجديد، ويحفز دماغ المتعلم بالترابطات الممكنة، وهذه المرحلة تشمل إلقاء نظرة عامة على الموضوع، وتقديماً بصرياً للموضوعات المرتبطة به، وكلما زادت خلفية المتعلم عن الموضوع؛ ازدادت سرعة استيعابه للمعلومات الجديدة.

2.اكتساب المعلومات (Acquisition): ويمكن تحقيقها من خلال الطرق المباشرة مثل توفير الأوراق والملخصات للطلبة، أو طرق غير مباشرة مثل وضع أدوات بصرية متعلقة بموضوع التعلم، وكلا الطريقتين تنجحان، وهما تكملان بعضهما البعض. والتعريف العصبي للاكتساب هو تكوين الترابطات بين الخلايا العصبية، وبالتالي فإن مرحلة الاكتساب هي تكوين الروابط أو "حديث" الخلايا العصبية لبعضها البعض. ومصادر الاكتساب واسعة، وقد تشمل: المناقشة، والمحاضرة، والأدوات البصرية، والمثيرات البيئية، والتجارب العلمية، والتمثيل، والقراءة، والأدوات اليدوية، والتأمل، والمشروعات الجماعية، والأنشطة الثنائية.

3.الشرح أو الإيضاح/الإسهاب (Elaboration): وهي تستكشف الترابط بين الموضوعات وتشجع على التفكير العميق.إذ أن الترابط العصبي قد يحدث بشكل مؤقت ثم يضيع. وللتأكد من أن الدماغ يحافظ على تلك الترابطات العصبية التي حدثت من التعلم الجديد، فمن الضروري وجود الإيضاح الإضافي للتأكيد على

المعلومات. إن طرق التعلم المباشرة والضمنية مفيدة في مرحلة الإيضاح، كما أن الإيضاح يعطي الدماغ الفرصة لفرز وتحليل واختبار وتعميق التعلم.

4.تكوين الذاكرة (Memory formation)، والربط بين الأجزاء التي تم تعلمها لكي يمكن استرجاع ما تم تعلمه في يوم سابق، ولا يكفي استخدام استراتيجيات الإيضاح ليتمكن المتعلم من الاحتفاظ بالمعلومات، إذ أن هناك عوامل إضافية تسهم في حدوث القدرة على استرجاع المعلومات، وهي تشمل؛الراحة الكافية، والحدة الانفعالية، والسياق، والتغذية، ودرجة وكم الترابطات، ومرحلة التطور التي يكون بها الفرد، وحالة المتعلم، وتعلمه السابق، كل تلك العوامل تلعب دوراً حيوياً في عمق استيعاب ومعالجة التعلم الذي يحدث.

5.التكامل/التجميع الوظيفي (Functional integration): وهي تذكر الفرد باستخدام التعلم الجديد لكي يتم تعزيزه أكثر وتوسيعه، والإضافة إليه، بمعنى أنه الاستخدام الممتد للمعلومة في مواقف أخرى.

ولا تختلف المراحل المقترحة من هارديمن (2013) عن مراحل جينسن (Jensen) السابقة، حيث تصف نموذج التعلم المستند إلى للدماغ بست مراحل بدلاً من خمس؛ إذ تعتبر مترابطة بطريقة عضوية، وتتضمن مكونات النموذج المراحل الآتية:

1. إعداد مناخ انفعالي للتعلم: إذ تدعم أبحاث الدماغ فكرة أن المناخ الانفعالي للتعلم يمهد الطريق لمستويات عليا من التعلم والأداء، والعكس صحيح.

2. تهيئة بيئة التعلم المادية: إذ من الضرورة إضفاء عنصر الجدة من خلال تعديل منظم العروض، وأماكن جلوس الطلبة، لتعمل على جذب انتباههم، وكذلك هناك أهمية بالغة للإضاءة والصوت والروائح في التأثير على المتعلم.

3. تصميم خبرة التعلم: حيث يستفيد الدماغ من المعرفة القبلية في تصنيف المثيرات إلى مفاهيم مألوفة أو جديدة، ثم يجمع هذه المفاهيم لبناء نماذج من التفكير والفهم، بالإضافة إلى استخدام خرائط المفاهيم لإعطاء المتعلمين صورة أكبر عن الأفكار، أو فهم كلي للمفاهيم، بالإضافة إلى ربط هذه الأفكار بإدراكهم ومعرفتهم القبلية.

4. تدريس المعرفة الاجرائية والتقريرية: وفي هذه المرحلة يتم التركيز على العمليات التي يستخدمها الدماغ لاكتساب وتخزين المعلومات.

5. التعلم من أجل التوسع وتطبيق المعرفة: إذ تؤكد على استخدام استراتيجيات التعلم التي توسع وتنقح تعلم الطلبة، وتشجع الاستخدام ذي المعنى للمعرفة المكتسبة في حل مشكلات حياتية فعلية.

6. تقييم التعلم: إذ يعد التقييم جزءاً مهماً لعملية التعلم كأنشطة التعلم ذي المعنى، ويتضمن ذلك تزويد المتعلمين بتغذية راجعة فورية ومستمرة وذات صلة بأدائهم.

ويصف جينسن (2007) البيئة المثالية للتعلم استناداً إلى منحى التعلم المستند إلى الدماغ؛ إذ من الضرورة أن تتضمن: البيئة النفسية المناسبة، والبيئة البصرية الجذابة، واستخدام الألوان في البيئة، والصور المجسمة الحية، والأجهزة والأدوات، والاستفادة من الضوء في البيئة، ومراعاة تأثير فصول السنة على التعلم، ودرجة الحرارة المثالية للتعلم، وتجنب الجفاف إذيعمل على إعاقة التعلم، وتوفير النباتات، والأخذ بعين الاعتبار تأثير الروائح على الانتباه والتعلم، وتأثير التأين السلبي، وتأثير الموسيقى. ويضيف الحارثي (2001) إلى مكونات البيئة الغنية التي تحفز عمل الدماغ؛التحدي العقلي؛ ويعني تضمين المادة الدراسية الجديدة درجة من الصعوبة تزيد على صعوبة المادة التي تم تعلمها سابقاً، ويمكن أن تكون درجة الصعوبة الجديدة في نوع المادة أو في مستوى النواتج التعليمية المتوقعة أو في عامل الزمن، أو في طريقة التعلم. والجدة أو الحداثة؛ وذلك بعرض أسلوب جديد أو مواد جديدة أو أفكار جديدة. وتغيير استراتيجيات التعليم واستخدام استراتيجيات جديدة مثل؛ العمل ضمن مجموعات، أو الرحلات الميدانية، أو استضافة خبراء من الخارج، أو التعلم من خلال اللعب، أو التعلم من خلال المشروعات، أو استخدام الحاسوب والإنترنت.

وهذا ما يؤكده سوسا (Sousa, 2017) في أن المعلمين (وهم ليسوا علماء أعصاب بطبيعة الحال) يحاولون كل يوم تغيير دماغ المتعلم باستخدامهم طرق واستراتيجيات مختلفة عند تناول أي خبرة تدريسية في ضوء ما توصل إليه علماء الأعصاب من

حقائق ومعلومات عميقة عن طبيعة عمل الدماغ، سواء كان التعامل مع الطالب يتم في الغرفة الصفية أو في المدرسة، وهم القادرون فقط (أي المعلمون) على إحداث مثل هذا التغيير.

ويورد كين، وكين، وماكلينتيك، وكليميك (Caine, & Caine,McClintic, &Klimek2005) المبادئ الاثنا عشرة لتعلم الدماغ (12 Brain/ Mind Natural Learning Principles) وهي كما يأتي:

1. كل التعلم يستخدم فسيولوجية الجسم (All learning engages the physiology).
2. الدماغ/ العقل اجتماعي (The Brain/ mind is social).
3. البحث عن المعنى فطري (The search for meaning is innate).
4. البحث عن المعنى يتم من خلال التنميط (The search for meaning occurs through patterning).
5. الانفعالات بالغة الأهمية من أجل التنميط (Emotions are critical to patterning).
6. يعالجالدماغ/ العقل الأجزاء والكل بشكل متزامن (The brain/ mind processing partsand wholes simultaneously).
7. يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الطرفي (Learning involves both focused attention and peripheral perception).
8. يتضمن التعلم عمليات واعية وعمليات لا واعية (Learning is both conscious and unconscious).
9. لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة (They are at least two approaches to memory).
10. التعلم تطوري (Learning is developmental).

11. يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويعوقه التهديد المرتبط بالعجز و/ أو التعب (Complex learning is enhanced by challenge and inhibited by threat associated with helplessness and/ or fatigue).

12. كل دماغ منظم بطريقة فريدة (Every Brain is uniquely organized).

ويورد سوسا (2009) بعض الإنجازات التي حققها البحث الحديث حول الدماغ ومنها:

- إعادة التأكيد على أن الدماغ البشري يعيد تنظيم نفسه؛ وذلك اعتماداً على المدخلات التي يستمدها من العالم الخارجي، وتعرف هذه العملية باسم (مرونة الخلايا العصبية) (Neuroplasticity) ويستمر الدماغ في القيام بهذه العملية طوال فترة حياة الإنسان، إلا أنها تكون سريعة بشكل غير مسبوق في السنوات الأولى من عمر الإنسان.
- توضيح المزيد من المعلومات حول قدرة الدماغ على اكتساب اللغة.
- تطوير بعض برامج الحاسوب التي لها أساس علمي، بحيث تساعد الأطفال بشكل كبير في التغلب على مشكلات القراءة.
- توضيح مدى تأثير انفعالات الفرد على عملية التعلم والذاكرة واسترجاع المعلومات.
- الإشارة إلى أن الحركة وممارسة التمارين تساعدان في تحسين الحالة المزاجية للفرد وزيادة كتلة الدماغ ودعم المعالجة المعرفية التي يقوم بها.
- تتبع نمو وتطور دماغ الفرد في مرحلة المراهقة، وذلك من أجل الوصول إلى فهم أفضل للسلوك غير المتوقع عند الأفراد في فترة المراهقة.
- فهم الإيقاع اليومي لأنشطة الجسم بشكل أفضل، وذلك لتفسير السبب وراء صعوبة عمليتي التعلم والتعليم في أوقات معينة من اليوم.

- دراسة مدى تأثير عدم الحصول على فترات كافية من النوم والشعور بالإجهاد على عملية التعلم وعمل الذاكرة.

وتورد كلارك (2013) الخطوات السبع التالية في عملية التعلم والتعليم، وهي مبنية على نتائج الأبحاث التي أجريت على الصفوف التي تبنت أبحاث الدماغ في عملية التعلم والتعليم وهي:

1. فهم وتطور الدماغ كأساس للتعلم (Understand brain development as the basis for learning).

2. إيجاد بيئة تعلم مستجيبة (Create a responsive learning environment) مادياً، واجتماعياً، وانفعالياً، وتعليمياً، أي أنها مرنة وتلبي حاجات الطلبة، وتسمح لهم بالتعلم كل حسب سرعته الخاصة.

3. التكامل بين العمليات الذهنية (Integrate the intellectual process: The integrative education model (IEM))، ويتضمن نموذج التعلم التكاملي استراتيجيات وممارسات يمكن استخدامها في أي غرفة صفية، حيث أنه يستخدم الترابط بين وظائف الدماغ الانفعالية والمعرفية والمادية والحدسية، وتسمح للمتعلم بأن يكون كفؤاً وفعالاً بسبب استخدامه لجميع الأنظمة التي تدعم التعلم.

4. تأسيس تعلم مستمر(Establish the continuum of learning) وهو تضمين المعلم في خطته معايير وأهداف ومواد لمستويات متعددة تناسب الطلبة الذي يقوم بتدريسهم.

5. تقييم مستوى إتقان الطالب (Assess the student's level of mastery) وتعني تقييم مستوى الفهم والقدرات التي أتقنها كل طالب، بعد الانتهاء من تحديد المعرفة والمهارات.

6. تعزيز وتمايز التعلم والتعليم (Differentiate and individualize teaching and learning).

7. تقييم التعلم والتعليم: وتضمن عملية المراجعة والتطوير.

وتـورد أورمـود (2016)، وكـلارك (2013)، والعتـوم، والجـراح، والحمـوري (2017)، وأبـو ريـاش (2007) عـدد مـن التضـمينات التربويـة لأبحـاث الدماغ(Educational implications of brain research)، المبنية على نتائج أبحاث الدماغ ومنها:

- يعتمد تطور الذكاء على التفاعل الموروث البيولوجي، والفرص البيئية التي تساعد على استخدام هذه الموروثات.
- الانتباه والتركيز يعتمد على أثر البيئة في الدماغ.
- يستجيب الدماغ للجديد وغير المتوقع، وإلى المعلومات المتضاربة.
- قدرة تطور الدماغ غير محدودة جوهرياً لمعظم الأفراد، وأن طبيعة الدماغ الديناميكية تسمح للتطور المعرفي بالتقدم أو التراجع ولا تبقى ثابتة.
- يدمج الدماغ المعلومات ويبني الذاكرة والتنبؤات ويعمم النماذج على الحقيقة.
- الدماغ لا يعالج فقط المعلومات أو يكبر الفكرة، ولكنه يبني معنى.
- يلصق الدماغ معنى انفعالي للمعلومة.
- يتطلب التعلم الأمثل انخراطاً نشطاً من قبل المتعلم.
- التعلم يحتاج لفترات تعلم قصيرة.
- التعلم يتأثر بالسياق الثقافي والاجتماعي.
- التعلم عملية بنائية تسهل بتنشيط معالجة المواد والأفكار.
- طبيعة وكمية التعلم يرتبط بالحالة الانفعالية للمتعلم.
- يزيد تركيز المعلومات بتعدد طرق إدخالها.
- إنشاء معرفة جديدة يبدأ بتنشيط المعرفة السابقة.
- السنوات الأولى مهمة للتعلم وكذلك السنوات اللاحقة.
- جميع الأفراد يستخدمون الجانبين من الدماغ في أدائهم للعمليات العقلية، إذ يعمل نصفي الدماغ في تعاون وثيق مع كل مهمات التفكير والتعلم.

- يجب التقليل من الخوف والتهديد والقلق والضغط في بيئة التعلم، وأن لا يسمح لهذه العوامل بإرهاق عملية التعلم.

- يجب تضمين المواقف التعلمية قضايا واقعية حقيقية يواجهها الطلبة.

- تساعدنا أبحاث الدماغ في صقل نظرياتنا عن التعلم والإدراك.

ويقترح شنك (Schunk, 2012)،والزغول (2006) مجموعة من الأفكار للعاملين في المجال التربوي تستند إلى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ومنها:

- في مجال المناهج: يجب على المعلمين تصميم تعلم يتمركز حول اهتمامات المتعلم، وجعل التعلم ضمن سياق (Contextual) .

- في مجال التعليم (التدريس): على المعلمين أن يدعوا الطلبة يتعلمون في فريق (مجموعات)، والمحاكاة ولعب الدور (Simulation and role-playing)، ويستخدمون التعلم الشمولي (Peripheral learning)، والمناقشات النشطة (Active discussions)، كذلك على المعلمين ربط التعلم بمشكلات حقيقية (Problem-based learning)، وتشجيع الطلبة على التعلم من خلال جلسات خارج الغرفة الصفية وخارج البناء المدرسي.

- في مجال التقييم، بما أن جميع الطلبة يتعلمون، فإن تقييمهم يجب أن يسمح لهم بفهم أساليب تعلمهم وتفضيلاتهم، مما يتيح لهم المراقبة وتطوير عمليات تعلمهم.

ثانياً: تقدير الذات:

يشير مالهي، وريزنر (2006) إلى أن هناك مكونين أساسيين لتقدير الذات هما: الكفاءة الذاتية: وهي تمتع الفرد بالثقة بالنفس وإيمانه أنه قادر على التكييف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة. وقيمة الذات: وتعني قبوله لنفسه من غير شرط أو قيد، وأن يكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها، أي يشعر بأن لديه شأن وأهمية فيها. وتقدير الذات ظاهرة تقييمية، أي أنها تقييم الفرد لذاته القائم على صورة الذات التي يرسمها لنفسه، ويمكن أن يستدل على تقدير الذات بالطريقة التي يتصرف بها الفرد. وتقدير الذات سمة متغيرة تكون دائماً خاضعة

للتأثيرات الداخلية والخارجية؛ فتقدير الذات يتباين تبعاً للمواقف والوقت، وأيضاً تقدير الذات يمكن أن يتنوع يومياً تبعاً للتجارب والمشاعر الطيبة أو السيئة، ويمكن اكتساب وتعزيز تقدير الذات بمرور الوقت.

ويشير ميلر، وموران (Miller, & Moran, 2012) ولورانس (Lawrence, 2006) إلى أن تقدير الذات العام يتسم بأن له أبعاداً متعددة، بمعنى أن الإحساس بقيمة الذات ينبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها الفرد في أبعاد مختلفة. وهناك على الأقل (5) أبعاد متمايزة، وهي:

1. تقدير الذات الأكاديمية (Academic self- esteem): ويشمل تحصيل الطالب في المدرسة؛ منذ الصفوف الأولى وحتى نهاية المرحلة الثانوية، والجامعة.
2. مفهوم الذات الاجتماعية (Social self- esteem): ويشمل علاقة الفرد بأفراد أسرته، وعلاقته بالأفراد المهمين في حياته.
3. مفهوم الذات الانفعالي (Emotional self- esteem): ويشمل عاطفة الفرد وانفعالاته تجاه الأشياء والأفراد من حوله.
4. مفهوم الذات المادي (Physical self- esteem): ويشمل المظهر الخارجي، والقدرات البدنية؛ أي البناء الجسدي للفرد.

والبعد الشامل أو العام لتقدير الذات يستلزم إدراك الفرد الكلي لكفاءة وقيمة ذاته، وهو مجموع الأبعاد النوعية والتفصيلية لتقدير الذات. فالتقدير العام للذات هو الكيفية التي يشعر بها الفرد إزاء نفسه عموماً، إنه التوجه الإيجابي أو السلبي العام إزاء الذات (مالهي، وريزنر، 2006).

وتشير ليندنفيلد (2005 أ) إلى أن تقدير الذات يبدأ في النمو والتطور بمجرد أن يبدأ الطفل في الإحساس بنفسه كفرد، ومع مرور الزمن، وخلال تطور الفرد، يرتفع تقدير الذات يوماً، ثم يهبط وينخفض في اليوم التالي. إلا أن هيثرتون، ووايلاند (Heatherton, &Wyland, 2003) يشيران إلى أن بعض نظريات تقدير الذات ترى أنها سمة ثابتة/مستقرة نسبياً، بسبب أن هذا المفهوم يبنى بشكل بطيء عبر

مراحل العمر المختلفة عن طريق الخبرات الشخصية (Personal experiences) التي يمر بها الفرد.

وهذا ما تؤكده وولفولك، وبيري (2015) أن تقدير الذات يختلف حسب المرحلة التطورية التي يكون فيها الفرد، فأطفال ما قبل المدرسة عادة يكون تقديرهم لذاتهم مرتفع، ربما لأن الكثير من التغذية الراجعة التي يتلقونها تكون إيجابية ومشجعة، وفي الطفولة الوسطى، يصبح تقدير الأطفال أكثر تمايزاً عندما يجربون النجاح والفشل في مجموعة متنوعة من المجالات (أكاديمية، ورياضية، واجتماعية). أما في المراهقة فإن الاعتبار الإيجابي للذات يقي الشباب من النتائج السلبية، مثل الفشل الدراسي، والتسرب من المدرسة، والجنوح. وكما قد تم ذكره فإن مفهوم تقدير الذات يصبح متمايزاً عندما ينجح ويفشل الأطفال في عمر المدرسة، وعند المقارنة بالأقران، ويستمر هذا التمايز خلال المراهقة عندما يميل الشباب إلى الإشارة إلى الفروق في تقديرهم لذواتهم عبر سياقات علاقية (مثل: مع الوالدين، والمعلمين، وزملاء الدراسة).

ويمكن للتغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون، وأساليب وضع تقديرات الطلبة، وتقييمهم، وإحساس الطلبة بالرعاية من معلميهم، أن تحدث فرقاً فيما يتعلق بكيفية شعور الطلبة اتجاه قدراتهم في مواد دراسية معينة، ولكن الزيادة الأكبر في تقدير الذات تحدث عندما تزداد كفاءتهم في مجالات تعد ذات أهمية بالنسبة لهم، بما في ذلك المجالات الاجتماعية التي تصبح غاية في الأهمية في مرحلة المراهقة. لذلك فإن التحدي الأكبر للمعلم هو معاونة الطلبة في تحقيق فهمهم لذاتهم ومهاراتهم وتقدير ذات القيمة (وولفولك، 2015).

ويوردماكاي، وفانينج (2016)ولينذنفيلد (2005 ب) قائمة بالسمات العامة لمن لديهم تقدير مرتفع للذات، ومنها:أنهم جديرون بالحياة، وواثقون بأنفسهم، ويقبلون أنفسهم دون قيد أو شرط، ويسعون دائماً وراء التحسين المستمر لذاتهم، ويشعرون بالسلام مع أنفسهم، ويتمتعون بعلاقات شخصية واجتماعية طيبة، ومسؤولون عن حياتهم،

ويتعاملون مع الإحباطات بشكل جيد، ولديهم قدرة على الحسم، واجتماعيون وانبساطيون، وعلى استعداد لاتخاذ مغامرات محسوبة، ومحبون ومحبوبون، وموجهون ذاتياً، ومتعاونون. وقائمة السمات العامة لمن لديهم تقدير منخفض للذات، ومنها:أنهم لا يحبون المغامرة، ويخافون من المنافسة والتحديات، وساخرون، ولا يتسمون بالحسم، ويفتقرون إلى روح المبادرة، ومتشائمون، وخجولون، ومترددون، ومتوترون، ويفتقرون إلى قبول الذات، ويشعرون بأنهم غير جديرين بالمحبة، ويلومون الآخرين على جوانب قصورهم الشخصية، وتدني طموحاتهم، وشعورهم بالعجز وقلة الحيلة.

النظريات المفسرة لتقدير الذات:

- نظرية روزنبرغ(Rosenberg): تعرض محمد (2010) هذه النظرية استناداً إلى روزنبرغ(Rosenberg, 1989) ، حيث تدور أعماله حول محاولته دراسة تطور وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه، من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد. وقد اهتم بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم، ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك حيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، والعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل الفروق بين الأعراق، والفروق في تقدير الذات عبر مراحل العمر. واعتبر روزنبرغ (Rosenberg) أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه.

وقدم روزنبرغ(Rosenberg) مقياساً لتقدير الذات؛ اعتبر من أفضل المقاييس في هذا الموضوع، وقد استخدام طريقة التحليل العاملي، لذلك فهو يستخدم في عدد كبير من الدراسات (Heatherton, &Wyland, 2003). (والذي سوف يستخدم في هذه الدراسة).

- نظرية كوبر سميث (Smith): يذهب سميث (Smith, 1981) الوارد في محمد (2010) إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، بعكس نظرة روزنبرغ (Rosenberg) لهذا المفهوم المتمثل بأحادية البعد. ويميز سميث (Smith) بين نوعين من تقدير الذات:

1. تقدير الذات الحقيقي: ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة.
2. تقدير الذات الدفاعي: ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين. وقد ركز سميث (Smith) على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات.

- نظرية ماسلو (Maslow theory): وضع ماسلو (Maslow) في هرم الحاجات النفسية للفرد الحاجة إلى تقدير الذات، متضمناً أمرين:الأول؛ الحاجة إلى التقدير الذاتي: ويتضمن الشعور بالكفاءة، والإنجاز العالي، والاستقلالية، والعمل الكفء. والثاني؛ تقدير الآخرين: ويتضمن تقبل الآخرين والاعتراف بهم (Schunk, 2012).

ثالثاً: الدافعية للإنجاز:

يرجع عبد الخالق الوارد في خليفة (2000) استخدام مصطلح الدافع للإنجاز (Achievement motivation)في علم النفس من الناحية التاريخية إلى العالم أدلر(Adler)، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، والعالم ليفين (Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح(Aspiration)، وذلك قبل استخدام موراي (Murray) لمصطلح الحاجة للإنجاز.

ويختلف المتعلمون عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف، ويُنسب هذا الاختلاف إلى تباينهم في مستويات الدافعية التي يمتلكونها. ويرجع الفضللعالم موراي(Murray) في إدخال مفهوم الدافع للإنجاز إلى التراث السيكولوجيوتحديده، وإرساء الأسس التي يمكن أن تستخدم في قياسه، هذا وقد حدد عدداً من الحاجات دعاها حاجات عالمية (Universal needs)تتوافر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو عمرهم. وكانت الحاجة للإنجاز (Need to achieve) من بين الحاجات العالمية التي أقر موراي(Murray) بوجودها وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة، وبأكبر قدر من الاستقلال(نشواتي، 2002) (موراي، 1988).

ويشير محمد، ومرسي (1986) إلى الدافعية للإنجاز على أنها مفهوم فرضي يدل على حالة نفسية داخلية، تدفع الشخص إلى النشاط والعمل والإنجاز، لتدريب المهارات وتنمية القدرات، واكتساب الخبرات، وتحقيق النجاح والتفوق، والشعور بالكفاءة والحصول على تقدير الآخرين وتقبلهم، ويختلف التعبير عن الدافع للإنجاز عند الفرد بحسب مراحل تطوره النفسي؛ ففي الطفولة يعبر الطفل عن هذه الحاجة في اللعب، ومساعدة أمه في الأعمال المنزلية، وتنفيذ ما يطلب منه، وفي رغبته في الاعتماد على نفسه في اللبس والمشي وتناول الطعام. وفي الطفولة المتأخرة والمراهقة يعبر الفرد عن حاجته للإنجاز بالرغبة في التحصيل وإنجاز الواجبات المدرسية، وتنفيذ مشاريع التربية الفنية والعملية، والإقبال على الأنشطة التي تنمي المهارات والخبرات والقدرات، والرغبة في المنافسة والتفوق، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات. في حين يعبر الفرد عن هذه الحاجة في الرشد بالنجاح في العمل، والتفوق في أدائه والابداع فيه، وفي تحمل المسؤوليات، وإنجاز الواجبات والأنشطة النافعة.

وأما الرفوع (2015) فيشير إلى أن دافع الإنجاز يعد مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

يشير لي بيتري، وجوفري (2016) إلى أن موراي (Murray) يعتقد أنه يمكن تقسيم الأفراد طبقاً لمدة قوة الحاجة لديهم في جوانب متعددة، واحدة منها هي حاجتهم لإنجاز أهداف وضعوها لأنفسهم. وقد أدت فكرة موراي (Murray) إلى كثير من البحوث عن دافعية الإنجاز؛ والكثير منها قام على أساس من نظرية التوقع- القيمة.

وكما يشير خليفة (2000) إلى أن موراي(Murray) قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Need of achievement) بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، حيث عرفها أنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. إذاً فتعريف موراي(Murray) للحاجة للإنجاز يشير إلى الحرص متضمناً معنى المثابرة والإتقان آخذاً الطموح في الاعتبار وفهم الفرد لذاته. ويركز التعريف على عاملين مهمين، يتناول العامل الأول الإتقان مع الأهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد آملاً في تحقيق النجاح، أما العامل الثاني فيتمثل في السرعة نظراً لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز. ويورد موسى (1994) أن موراي (Murray) يتحدث عن أن مظاهر الدافع للإنجاز تتفتح من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وبراعته في تناول وتنظيم الأفكار والعناصر المادية أو البشرية، مع إنجاز ذلك في سرعة وبطريقة استقلالية قدر الإمكان، وفعالية الفرد لما يصادفه من عقبات ووصوله إلى مستوى مرتفع في جانب أو مجال معين في الحياة، وتفوق الفرد على ذاته، ومنافسته للآخرين وتخطيهم

والتفوق عليهم، وازدياد تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجمة لما لديه من قدرات وإمكانات.

غير أن هذا المفهوم قد أخذ في الانتشار منذ خمسينيات القرن الماضي من خلال البحوث الكثيرة والمتنوعة التي قام بها عدد من العلماء متأثرين بأعمال موراي(Murray)؛ أمثال ماكليلاند (McClelland) وأتكنسون(Atkinson)،حيث استخدم ماكليلاند (McClelland) مفهوم الحاجة للتحصيل (Need for achievement) عوضاً عن مفهوم الحاجة للإنجاز للدلالة على النجاح في حالة تنافسية طبقاً لمعيار تفوق معين (موسى، 1994)، بل وربطها بالثقافة وعملية التنشئة الاجتماعية (Socialization) للفرد (عسكر، والقنطار، 2005)، ولكن لم يختلف مفهوم الدافع إلى الإنجاز عند ماكليلاند (McClelland) عما يقصده موراي(Murray) بمفهوم الحاجة إلى الإنجاز، بل إن المصادر الأصلية المتعددة لهذا المفهوم تستخدم مصطلح موراي(Murray) ذاته للدلالة على ما تقصده هذه المصادر بمفهوم الدافع إلى الإنجاز (عبد الله، 2003)، ولقد أثروا في هذا المجال بدراساتهم العديدة والتي كللتها فيما بعد مئات الدراسات (لي بيتري، وجوفرن، 2016) (البيلي، والعمادي، والصمادي، 2016).

ومن هذه النظريات:

- نظرية ماكليلاند(McClelland theory): وكما يشير الرفوع (2015)أن تصور ماكليلاند (McClelland) لدافعية الإنجاز جاء في ضوء وجود جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة إلى الإنجاز، مثل الشهرة، والطموح، والحاجة إلى الحرية، والاستقلال، والسيطرة، والسعادة أو المتعة بالحاجة إلى الإنجاز.

ويوردموراي (1988) صفات الأفراد الذين يتمتعون بدافعية إنجاز قوية وعالية بأن لديهم: استعداد سريع للتعلم، وثقة بالنفس عالية، وتفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم، ومقاومة الضغط الاجتماعي الخارجي، وتبني مستويات مرتفعة من الطموح، والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة،

وتشير هذه النظرية إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل.

- نظرية أتكنسون (Atkinson theory): حيث وضح نظرية الدافعية للإنجاز في إطار نظرية التوقع - القيمة (Expectancy - value theory) في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والزهو، والفشل يتبعه الشعور بالخجل وخيبة الأمل، وافترض دور الصراع بين؛ الحاجة للإنجاز والأمل في النجاح، والخوف من الفشل، كما افترض أن الميل للنجاح هو ميل دافعي متعلم ثابت نسبياً، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة وبمستوى أدائه في هذه الأعمال. كما قام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل هي:

١- فيما يتعلق بصفات الفرد (المحددات الفردية أو الشخصية لدافعية الإنجاز): ويعبر عنها بأنها استعدادات ثابتة نسبياً عند الفرد، ولا تكاد تتغير بتغير المواقف المختلفة وتتمثل في (الدافع للنجاح - الدافع لتجنب الفشل). وهناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز هما:

أ- الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

ب- الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز، ومستوى الخوف أو القلق من الفشل، كما في جدول (1).

جدول (١) تفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز، ومستوى الخوف أو القلق من الفشل

	النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
١	الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
٢	الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح	منخفض	مرتفع

٢- فيما يتعلق بخصائص المهمة (المحددات البيئية أو الموقفية لدافعية الإنجاز): ويعبر عنها باحتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الباعث الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الباعث السالب المترتب على الفشل. وهناك نمطان من خصائص المهمة هما:

أ- احتمالية النجاح (Ps) (Probability of success)، وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.

ب- الباعث للنجاح في المهمة (Is) (Task Incentive for success)، ويقصد به الاهتمام الداخلي/ الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص (الرفوع، 2015) (خليفة، وعبد الله، 2011).

وعلى ذلك، فإن تغير ناتج الإنجاز عند الأفراد المختلفين يرجع إلى الشق الأول من المعادلة، وعند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلى الشق الثاني، حيث تصبح دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل هي المحددات الأساسية لدافعية الإنجاز (الزيات، 2004).

إن نظرية التوقع - القيمة توضح العلاقات الرياضية التي تتنبأ بميل الأفراد للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام) أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال الأنشطة المرتبطة بالإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية هي حالة الميل للإقدام على النجاح (Tendency to success) على النحو الآتي:

١. الدافعية للنجاح (Motive to success).

٢. احتمالات أو توقع النجاح (Probability of success).

٣. قيمة الباعث للنجاح (قيمة النجاح)(The incentive value of success).

كما أن الميل لتجنب الفشل (To tendency to avoid failure) محصلة عوامل ثلاثة، هي:

١. الخوف من الفشل أو الميل لتجنب الفشل(Motive to avoid failure).

٢. احتمالات الفشل (Probability of failure).

٣. قيمة الباعث لتجنب الفشل (Incentive value to avoid failure) (الزيات، 2004).

ويلخص لي بيتري، وجوفري (2016) نظرية أتكنسون (Atkinson) الذي أكد على سمات ثابتة في الشخصية خاصة بالحاجة إلى الإنجاز، وهي الدافع إلى النجاح، والدافع إلى تجنب الفشل، وبالإضافة إلى هذه السمات الثابتة؛ كان ينظر إلى سلوك الإنجاز على أنه يعتمد على توقع الفرد بالنجاح في مواقف معينة، مسجلةً بواسطة الاحتمالية الفردية بالنجاح. وأخيراً، فإن قيمة الوصول إلى الهدف في ضوء الإحساس بالفخر بالإنجاز أو الإحساس بالخزي من الفشل، كان ينظر إليه أيضاً بأنه ذو أهمية في تقرير سلوك الإنجاز. ويؤكد أتكنسون (Atkinson) على أن الأعمال ذات الصعوبة المتوسطة تكون أكبر من حيث قوة الدافعية بالمقارنة بالأعمال التي إما تكون غاية في السهولة أو غاية في الصعوبة، وأكثر من ذلك، فإن الأفراد من ذوي المستوى المرتفع لدافع النجاح، يجب أن يتم دفعهم للاشتراك في هذه الأعمال ذات الصعوبة المتوسطة، بينما الأفراد من ذوي المستوى المرتفع لدافع تجنب الفشل، يجب أن يتجنبوها.

ويميل الأفراد الذين لديهم دافع أقوى للنجاح إلى البحث وتناول المهمات الصعبة نوعاً ما (تلك المهمات التي بها تحد ويمكن إنجازها) بدون قلق حول الأخطاء التي يمكن عملها أو التعثر بالعقبات التي يمكن مواجهتها. وبالمقابل، يتخلى الأفراد الذين

لديهم دافع أقوى لتجنب الفشل بالعادة عن المخاطر لصالح شيء مؤكد. وبإعطائهم الخيار فإنهم ينتقون المهمات السهلة دائماً التي سينجحون فيها بالتأكيد. وبذلك فإن الأفراد الذين لديهم دافع عال لتجنب الفشل يختارون دائماً مهمات صعبة جداً (هؤلاء الذين لا يستطيعون النجاح) وعندما ينخرطون في تلك المهمات فإنهم يبنون تفسيراً داخلياً (وبعد كل ذلك فالمهمة مستحيلة)، ويستطيعون بسهولة أن يجدوا تفسيراً منطقياً لفشلهم (أورمورد، 2016).

- نظرية العزو لهايدر (Heider'sattribution theory): وتسمى أيضاً بنظرية التوازن (Balance theory)، وتعد من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص. وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه، وسلوك الآخرين. وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل (Actor) فقط، ولكن أيضاً للبيئة. ويعد هايدر (Heider) المؤسس لنظرية العزو، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية (خليفة، 2000). ويفترض هايدر (Heider) أن الأفراد لديهم ميل إلى التوازن المعرفي من خلال: الأشخاص (Persons)، والمواقف (Situations)، والأحداث (Events)، ويرى أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد: الدافع الأول؛ ويتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط، والدافع الثاني؛ حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به (Schunk, 2012).

وتندرج نظرية العزو ضمن النظريات المعرفية المفسرة للدافعية، والتي تنطلق من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله، فعادة ما يعزو الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية: القدرة، والجهد، والمزاج، والمعرفة، والمساعدة، والاهتمام، ووضوح التعليمات، والتفاعل مع الآخرين، ...إلخ(البيلي، والعمادي، والصمادي، 2016).

ويشير خليفة، وعبد الله (2011) إلى أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد؛ الدافع الأول: ويتمثل في حاجة الفرد إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط، حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والموضوعات الفيزيقية/ المادية. أما الدافع الثاني: فيتمثل في حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط.

- نظرية العزو لدافعية الإنجاز (Causalattribution theory of achievement motivation): يعتبر واينر (Weiner) من أبرز علماء النفس التربوي المسؤولين عن ربط نظرية العزو بالتعلم المدرسي والتي استخدمت مبدئياً في تفسير دافعية الإنجاز. ولكن؛ بعد ذلك تم تطبيق النظرية على مدى واسع من الموضوعات(البيلي، والعمادي، والصمادي، 2016).ويقوم التوجه الرئيس لهذه النظرية على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق، حيث يرى أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح والفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية كما يرى أتكنسون (Atkinson)وماكليلاند(McClelland). كما تقوم هذه النظرية على افتراض مؤداه أن تباين إدراك الأفراد وتفسيراتهم السببية للنجاح والفشل هو الذي يقف خلف تباين الدافع للإنجاز لديهم.ويفترض واينر (Weiner) أن الاستدلالات التي يعلمها الفرد عن قدرته ناتجة مبدئياً عن خبرات سابقة. فالنجاح السابق سوف يؤدي بالفرد لنتيجة مفادها بأن لديه قدرات خاصة في مجالات معينة، بينما الفشل السابق سيؤدي إلى الحد من اعتقاد الفرد وإيمانه بقدراته. واستدلال الفرد عن قدراته لا يحكم عليها من فراغ، ولكن من علاقتها مع أداء الآخرين، وهي عملية تعرف باسم المقارنة الاجتماعية (Social comparison)، فإذا نجح الفرد في عمل فشل فيه آخرون، يكون أقرب لإدراك نفسه فرداً قادراً (لي بيتري، وجوفرن، 2016).

ووفقاً لنظرية العزو؛ يختلف تفسير أو عزو الأفراد لنجاحهم أو فشلهم إلى(4) عناصر مهمة في تفسير ناتج حدث مرتبط بالإنجاز، وهذه العناصر هي: القدرة

(Ability)، والجهـد (Effort)، وصـعوبة المهمـة (Task difficulty)، والحظ (Luck)؛ إذ يعزو الفرد نجاحه أو فشله في أداء مهمة ما لواحد أو مجموعة من هذه العوامل. ويناقش واينر (Weiner) أن هذه العناصر الأربع تختلف من خلال أبعاد سببية ثلاثة هي:

- موقع الضبط(Locus): حيث يشير موقع الضبط إلى الاعتقاد بما إذا كان السبب خارجياً في مقابل إذا كان السبب داخلياً (Internal versus external) بالنسبة للفرد.بمعنى قيام الفرد بعزو أسباب الأحداث أحياناً إلى أشياء داخلية، أي إلى عوامل في داخله، وتعزى الأحداث في أوقات أخرى إلى أشياء خارجية، أي إلى عوامل خارج الفرد، ويمكن النظر إلى كل من القدرة والجهد على أنهما خصائص داخلية، والفرد يميل إلى النظر إلى قدراته، والمجهود الذي يبذله في العمل نحو هدف، على أنها تعبر عن ميول من حيث الشكل، وعلى العكس من ذلك، فإن صعوبة المهمة والحظ يمكن أن تعتبر عوامل موقفية، والتي هي خارجية بالنسبة للفرد. وعلى ذلك، فإن الصفات العزوية فيما يتعلق بنتائج أو مخرجات السلوك والتي تحتوي على صعوبة المهمة أو الحظ، سوف تتجه لأن تكون موقفية أكثر من كونها ميلية(Disposional).

- الثبات/ الاستقرار(Stability): إما أن يكون هناك استقرار مقابل عدم الاستقرار (Stable versus unstable) حيث يفكر الفرد بأن الأحداث هي نتيجة العوامل المستقرة (أشياء من المحتمل) أنها لا تتغير كثيراً في المستقبل القريب. ولكن يعتقد الفرد في بعض الأحيان بدلاً من ذلك أن الأحداث هي نتيجة لعوامل غير مستقرة (أشياء يمكن أن تتغير من وقت إلى وقت آخر).

- قابلية التحكم/ السيطرة(Controllability): إما قابلة للتحكم أو الانضباط بمعنى الأشياء التي يمكن ضبطها مقابل الأشياء التي لا يمكن ضبطها (Controllable versus uncontrollable): في بعض الحالات يعزو الفرد الأحداث إلى عوامل

يمكن ضبطها، وفي حالات أخرى يعزو الفرد الأحداث إلى عوامل لا يمكن السيطرة عليها (الرفوع، 2015).

ويعتقد واينر (Weiner, 1992) الوارد في البيلي، والعمادي، والصمادي (2016) أن لهذه الأبعاد الثلاثة تضمينات هامة للدافعية، فعلى سبيل المثال، يرتبط مصدر الضبط (داخلي - خارجي) بمشاعر تقدير الذات، فإذا كان عزو النجاح أو الفشل يعود إلى عوامل داخلية، فالنجاح يؤدي إلى الشعور بالزهو والافتخار مما يؤدي إلى زيادة الدافعية، بينما يؤدي الفشل إلى انخفاض في تقدير الذات.

وتؤكد أورمورد (2016) أن العزو له تأثير ذو أهمية على أداء المتعلمين وإنجازهم في الغرفة الصفية. ويؤثر العزو خصوصاً في استجابات المتعلمين الانفعالية (الاستجابة الانفعالية للأحداث) (Emotional responses to event) ، وردود الفعل نحو التعزيز والعقاب (Reactions to reinforcement and punishment)، والكفاءة الذاتية والتوقعات (Self-efficacy and expectancies)، والجهد والمثابرة (Effort and persistence)، واستراتيجيات التعلم (Learning strategies)، وخيارات المستقبل والأهداف (Future choice and goals)، هذه كلها بدورها لها تأثير على التعلم والإنجاز.

الدراسات السابقة

تم تنظيم الدراسات السابقة تبعاً لصلتها بموضوع الدراسة وتسلسلها الزمني التنازلي كما يأتي:

الدراسات المتعلقة بالتعلم المستند إلى الدماغ

هدفت دراسة جاد الحق (2016) إلى استقصاء اثر استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملي وعادات الاستذكار في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي، ومقياس عادات الاستذكار في الكيمياء،

بالإضافة إلى الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في وحدتين من مادة الكيمياء، ودليل المعلم، على عينة الدراسة المكونة من (119) طالباً من طلاب الصف الأول الثانويفيإحدى مدارس محافظة الشرقيةبمصر خلال الفصل الدراسي الثاني (2015/2014). وقد تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة؛ التجريبية (59 طالباً) والضابطة (60 طالباً). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي ككل وفي مهاراته الفرعية، وعادات الاستذكار ككل، وفي عاداته الفرعية كلاً على حدة، ولصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الخوالدة، وقطاوي (2015) إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات التفكير الابداعي والتحصيل في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار مهارات التفكير الابداعي، والاختبار التحصيلي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، بالإضافة إلى البرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ، على عينة الدراسة المكونة من (50) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في مدينة المفرق بالأردن خلال الفصل الدراسي الأول (2014/2013). وقد تم توزيعهم مناصفة على مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات التفكير الابداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتحصيل في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السواط (2015) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وبعض عادات العقل. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، ومقياس عادات العقل، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، على عينة الدراسة المكونة من (60) طالباً من طلاب جامعة الطائف بالسعودية خلال العام الدراسي الجامعي (2015/2014).

وقد تم توزيعهم مناصفة على مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، ومقياس عادات العقل، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الطيطي، ورواشدة (2013) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس دافعية التعلم، والبرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ، على عينة الدراسة المكونة من (132) طالباً وطالبة (69 ذكوراً و 63 إناثاً) من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة إربدبالأردن خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2014/2013). وقد تم توزيعهم على (4) مجموعات متساوية؛ اثنتين تجريبيتين، واثنتين ضابطتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ في تحسين الدافعية في العلوم لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى دافعية الطلبة تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعتين التجريبيتين، ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو للتفاعل الثنائي بين طريقة التدريس والجنس.

أما دراسة عبد الجواد (2013) فقد هدفت إلى محاولة التعرف على أثر استخدام برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس جودإنف-هاريس للذكاء، واختبار مهارات التفكير الأساسية لطفل الروضة، وبرنامج قائم على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، على عينة الدراسة المكونة من (40) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بالروضة في محافظة المنيا بمصر. وقد تم توزيعهم مناصفة على مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الأساسية، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أحمد (2013) التعرف إلى أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية، واختبار مهارات العلم الأساسية والتكاملية، ومقياس الدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى برنامج قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في منهاج الدراسات الاجتماعية والوطنية، ودليل للمعلمة لتدريس وحدة من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية ضمن البرنامج المعد، على عينة الدراسة المكونة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في منطقة الباحة بالسعودية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2012/2011). وقد تم توزيعهن مناصفة على مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات في مجموعتي الدراسة في اختبار التصورات البديلة، واختبار عمليات العلم الأساسية والتكاملية، ومقياس الدافعية للإنجاز، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بدر (2013) التعرف إلى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التواصل الرياضي والدافعية للإنجاز الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس السيطرة الدماغية، واختبار التواصل الرياضي، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، ودليل المعلمة في تدريس الرياضيات وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وكراس نشاط الطالبة، على عينة الدراسة المكونة من (45) طالبة من طالبات الصف الثالث الابتدائي في مدينة مكة المكرمةبالسعودية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2013/2012) بواقع (23) طالبة للمجموعة التجريبية، و(22) طالبة للمجموعة الضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل الرياضي، وعلى مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي بين مجموعتي الدراسة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الخليفة (2013) إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (5-10) أثناء الخدمة، وتحديد أثره على التنظيم الذاتي لتعلم طالباتهن من الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع التطبيق القبلي لأدوات البحث،ثم تطبيق جلسات البرنامج وعددها (14) جلسة، ثم التطبيق البعدي للأدوات. وتكونت عينة الدراسة من (20) معلمة من معلمات العلوم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، و(510) طالبة من طالبات الصف التاسع من التعليم الأساسي لهؤلاء المعلمات، وتم تصميم بطاقة ملاحظة الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ تكونت من (22) بنداً في (4) محاور، كما تم تصميم مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ضم (5) أبعاد. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ على معلمات العلوم اللاتي تم تدريبهن خلال البرنامج التدريبي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم على طالبات الصف التاسع من التعليم الأساسي لمعلمات العلوم المتدربات.

وهدفت دراسة عزيز الرحمن وزملائه (Aziz-Ur-Rehman, et al, 2012) التعرف إلى فاعلية نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمناطق الحضرية في مادة الرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق الاختبار التحصيلي لقياس فاعلية طريقة التدريس القائمة على الدماغ، على عينة الدراسة المكونة من (60) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في إحدى مدارس باكستان، بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية، و(30) طالباً للمجموعة الضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلاب في الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية؛ تعزى لمبادئ

التعلم المستند إلى الدماغ في: المعالجة المتوازية، والبحث الفطري عن المعنى، وإدراك الدماغ للكل والجزء بشكل متواز، باستثناء التنميط.

أما دراسة حسنين (2011) فقد هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل، واكتساب المفاهيم العلمية، وزيادة الدافعية للتعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار التحصيل، واختبار اكتساب المفاهيم العلمية، ومقياس الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى البرنامج التعليمي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، على عينة الدراسة المكونة من (58) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية، و(28) طالبة للمجموعة الضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطالبات على الاختبار التحصيلي في مادة العلوم، واختبار اكتساب المفاهيم العلمية،ومقياس الدافعية للتعلم الكلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة دومان (Duman, 2010) إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم المستند إلى الدماغ على التحصيل الدراسي للطلبة متنوعي أنماط التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار تحصيلي في مادة القياس والتقييم، واستبانة أنماط التعلم، على عينة الدراسة المكونة من (68) طالباً في قسم التربية الاجتماعية بكلية التربية في جامعة موغلا بتركيا، بواقع (34) طالباً للمجموعة التجريبية (16 ذكوراً و 18 إناثاً)، و(34) طالباً للمجموعة الضابطة(19 ذكوراً و 15 إناثاً) في العام الدراسي الجامعي (2007/2006). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التعلم المستند إلى الدماغ كانت أكثر فعالية في زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، ولم يظهر أي فرق ذو دلالة بين مستويات تحصيل الطلاب باختلاف أنماط تعلمهم.

وهدفت دراسة أوزدين، وجولتكن (Ozden, & Gultekin, 2008) إلى معرفة أثر التعلم المستند إلى الدماغ على التحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار تحصيلي في مادة العلوم، على عينة الدراسة المكونة من (44) طالباً وطالبة (20 ذكوراً و 24 إناثاً) من الصف الخامس الأساسي في إحدى المدارس

بتركيا في العام الدراسي (2005/2004)، بواقع (22) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية ، و(22) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم طريقة التعلم المستند إلى الدماغ في الاحتفاظ وبقاء أثر التعلم.

وهدفت دراسة دومان (Duman, 2006) إلى تقصي فاعلية التدريس باستخدام التعلم المستند إلى الدماغ على تحسين التحصيل الدراسي والدافعية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية، وأسلوب مقابلة الطلبة، على عينة الدراسة المكونة من (113) طالباً وطالبة (59 ذكوراً و 54 إناثاً)من الصف السادس الابتدائي في إحدى مدارس تركيا، (بواقع39 طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية الأولى، و 38 طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و 36 طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة)، في العام الدراسي الجامعي (2005/2004). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة تحصيل طلبة المجموعتين التجريبيتين يعزى إلى توظيف التعلم المستند إلى الدماغ، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس.

الدراسات المتعلقة بتقدير الذات

هدفت دراسة سمارة، وسمارة، والسلامات (2012) إلى استقصاء درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، على عينة الدراسة المكونة من (108) معلماً ومعلمة (47 ذكوراً و 61 إناثاً) من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة الرصيفة بالأردن. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمين لذواتهم كانت مرتفعة، وكذلك مستوى دافعية الإنجاز لديهم كان مرتفعاً أيضاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لذاتهم، ومستوى دافعية الإنجاز، تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل

العلمي، والخبرة التدريسية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقدير المعلمين لذواتهم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وهدفت دراسة الحراحشة (2012) إلى بيان العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس تقدير الذات، على عينة الدراسة المكونة من (140) طالباً (124 إماراتي الجنسية و 16من جنسيات أخرى) من ضباط أكاديمية العلوم الشرطية للسنوات الأولى والثانية والثالثة بالشارقة بالإمارات العربية المتحدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لتقدير الذات على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة الضباط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الطلبة الضباط تعزى لمتغيري؛ الجنسية، والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة دودين، وجروان (2012) إلى التحقق من أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس دافعية التعلم، ومقياس تقدير الذات، على عينة الدراسة المكونة من (182) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين؛ مجموعة الطلبة المسرعين (وعددهم (91) طالباً وطالبة (45ذكوراً و 46إناثاً) في صفوف المرحلة الأساسية العليا من الصف السابع وحتى العاشر)، ومجموعة الطلبة الملتحقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز (وعددهم (91) طالباً وطالبة (45 ذكوراً و 46 إناثاً) في صفوف المرحلة الأساسية العليا من الصف السابع وحتى التاسع). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

وهدفت دراسة صرداوي (2011) إلى فحص العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز وتقدير الذات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس تقدير الذات، على عينة الدراسة المكونة من (300) طالباً وطالبة (بواقع (142)طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً، و (158)طالباً وطالبة من المتأخرين دراسياً) من الصف الثالث الثانوي في المدارس التابعة للمقاطعة الإدارية والتربوية بالدار البيضاء في الجزائر خلال العام الدراسي (2005/2004). وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، وفروق دالة في كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات بين الجنسين.

أما دراسة علي (2005) فقد هدفت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق قائمة استراتيجيات التذكر، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس الدافعية للتعلم، على عينة الدراسة المكونة من (100) طالباً وطالبة بشعبة الرياضيات من كلية التربية ببني سويف بمصر. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة الثلاثة والتحصيل الأكاديمي، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في متغيرات الدراسة لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، وكذلك أمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال متغيرات الدراسة، وذلك بإيجاد معادلة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، كما أمكن التوصل إلى أفضل المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل الأكاديمي وهو متغير استراتيجيات التذكر.

وهدفت دراسة الفحل (2000) التعرف إلى العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس تقدير الذات للكبار، واختبار الدافع

للإنجاز للأطفال والراشدين، على عينة الدراسة المكونة من (120) طالباً (بواقع (60) طالباً مصرياً و (60) طالباً سعودياً) من المرحلة الثانوية بمصر والسعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال بين درجات الطلاب المصريين، وكذلك درجات الطلاب السعوديين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تقدير الذات لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين لصالح الطلاب المصريين، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين.

وهدفت دراسة المطوع (1996) التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس التوازن النفسي، ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات، على عينة الدراسة المكونة من (107) طالباً وطالبة (50 ذكوراً و 57 إناثاً) من المرحلتين الإعدادية والثانوية بالبحرين خلال العام الدراسي (1994/1993). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط موجب دال بين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات عند الطلبة، كما يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والدافع للإنجاز، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين العمر الزمني في كل من متغير التوازن النفسي فقط، ومتغير الدافع إلى الإنجاز، كما توجد فروق دالة إحصائياً أيضاً بين ترتيب الطالب في الأسرة في متغير التوازن النفسي، كما أشارت نتائج الدراسة

أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي في كلمن متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات.

الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز

هدفت دراسة حسن (2016) إلى تحديد القيمة التنبؤية لكل من فاعلية الذات والدافعية للإنجاز بجودة الحياة في ضوء التخصص العلمي والأدبي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس فاعلية الذات، ومقياس جودة الحياة، ومقياس الدافعية للإنجاز، على عينة الدراسة المكونة من (120) طالبة من طالبات مرحلة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الدمام بالسعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال كل من فاعلية الذات والدافعية للإنجاز، ولم تسفر النتائج عن أي فروق دالة إحصائياً بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في متغيرات الدراسة عدا بعد جودة إدارة الوقت وشغل أوقات الفراغ، حيث كانت الفروق لصالح طالبات التخصص العلمي.

وهدفت دراسة العتيبي (2014) التعرف إلى مستوى فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية الإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس فاعلية الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، على عينة الدراسة المكونة من (184) طالباً وطالبة (82 ذكوراً و 102 إناثاً) من الصف السادس بمحافظة الدوادمي بالسعودية خلال العام الدراسي (2014/2013). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة جاءت ضمن مستوى الفاعلية المتوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة جاءت ضمن مستوى الدافعية المرتفعة كدرجة كلية، كما جاءت الأبعاد ضمن مستوى الدافعية المرتفعة، وكان ترتيبها على التوالي؛ بعد المثابرة، وبعد وجود هدف يسعى لتحقيقه، وبعد الطموح، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وبين دافعية الإنجاز بأبعادها

المختلفة لدى الطلبة، كما كشفت النتائج أن الجنس لا يعد عاملاً مؤثراً في العلاقة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة.

وهدفت دراسة القضاة (2014) إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقته بدافعية الإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس عادات العقل، ومقياس دافعية الإنجاز، على عينة الدراسة المكونة من (202) طالباً من طلاب كلية التربية (بواقع 114 بكالوريوس و 88 دراسات عليا) بجامعة الملك سعود بالسعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بعادات العقل أن مستوى امتلاك الطلاب لعادات العقل جاء مرتفعاً، وظهرت فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلاب الدراسات العليا، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير مستوى التحصيل لصالح فئة التحصيل (ممتاز)، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مقياس عادات العقل ومجالاته من جهة، ومقياس دافعية الإنجاز ومجالاته من جهة أخرى، كما أظهرت النتائج أيضاً أن مقياس عادات العقل ومجالاته قد ساهمت بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بدافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة سالم، وقمبيل، والخليفة (2012) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مستوى الطموح، على عينة الدراسة المكونة من (235) طالباً وطالبة (101ذكوراً و 134إناثاً) من مؤسسات التعليم العالي السودانية. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط، كما توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وكذلك لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.

أما دراسة إسماعيل (2008) فقد هدفت إلى تقصي العلاقة الارتباطية الثنائية بين المعتقدات المعرفية، والتفكير ما وراء المعرفي، ومفهوم الذات، ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغير (مقبول، غير مقبول). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بتكييف وتطبيق مقاييس للمعتقدات المعرفية، والتفكير ما وراء المعرفي، ومفهوم الذات، ودافعية الإنجاز، على عينة الدراسة المكونة من (276) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، والصف الأول الثانوي؛ (بواقع 166 تقدموا وقبلوا للدراسة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة إربد بالأردن، و 110 تقدموا ولم يقبلوا للدراسة في ذات المدرسة). وأظهرت نتائج الدراسة تقارب في الدرجة التي حصل عليها كل من الطلبة المقبولين وغير المقبولين على كل مقياس من مقاييس الدراسة، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية الثنائية بين متغيرات الدراسة بجميع مجالاتها وكانت لصالح الطلبة المقبولين باستثناء مجالي (السلطة المطلقة، ومحسوس متسلسل)، وعدم وجود أي فروق دالة إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية ومجالاتها والتفكير ما وراء المعرفي ومجالاته من جهة، ومفهوم الذات من جهة أخرى.

وهدفت دراسة المزروع (2007) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس فاعلية الذات، ومقياس مستوى الإنجاز، ومقياس الذكاء الوجداني، على عينة الدراسة المكونة من (238) طالبة من جامعة أم القرى بالسعودية خلال الفصل الثاني للعامالدراسي الجامعي (2005/2004). وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات

الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم المستند إلى الدماغ، وتقدير الذات، والدافعية للإنجاز، وموقع الدراسة الحالية منها:

بالنسبة للدراسات التي تناولت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؛ يمكن ملاحظة أن معظمها عملت علىاستقصاء فعاليةبرنامج مستند إلى الدماغ في تحسين كل من المتغيرات التالية: مهارات التفكير الأساسية، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير التأملي، والكفاءة الذاتية المدركة، وعادات العقل، والدافعية للإنجاز (الدراسي)، والدافعية للتعلم، وعادات الاستذكار، والتحصيل الدراسي (الأكاديمي)، وتصحيح التصورات البديلة، وعمليات العلم، واكتساب المفاهيم العلمية، ومهارات التواصل الرياضي، وتنظيم الذات، وتقدير الذات.

أما فيما يتعلق بمفهوم تقدير الذات؛ فجاءت معظم الدراسات ارتباطية، بمعنى؛ تم ربطه بمجموعة من المتغيرات المفاهيمية لاستيضاح العلاقة الارتباطية بينهما ومنها: الدافعية للإنجاز، والدافعية للتعلم، والتحصيل الدراسي (الأكاديمي)، وبرامج التسريع والإثراء، والتوازن النفسي، والاتجاه نحو الاختبارات.

أما فيما يتعلق بمفهوم الدافعية للإنجاز؛ فجاءت معظم الدراسات ارتباطية أيضاً، بمعنى؛ تم ربطه بمجموعة من المتغيرات المفاهيمية لاستيضاح العلاقة الارتباطية بينهما ومنها: التفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الإبداعي، وأنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي، والذكاء الوجداني، والمعتقدات المعرفية، وعادات العقل، والتحصيل الدراسي (الأكاديمي)، ومفهوم الذات، وتقدير الذات،والتوازن النفسي، وموضع الضبط، والاتجاه نحو الاختبارات، وفاعلية الذات، وجودة الحياة، ومستوى الطموح.

أما من حيث العينات المستخدمة في هذه الدراسات؛ فجاءت متنوعة، فشملت: أطفال الروضة، وطلبة الصفوف من الثالث الأساسي (الابتدائي)، ولغاية العاشر الأساسي،

والأول المتوسط، وطلبة المرحلة الإعدادية، وطلبة المرحلة الثانوية (ومنها الصف الأول الثانوي، والثالث الثانوي)، والطلبة الجامعيين (مرحلة البكالوريوس)، وطلبة الدراسات العليا، والمعلمين، ذكوراً وإناثاً.

أما من حيث المنهجية، فقد تعددت المنهجيات المستخدمة؛ فكانت: إما وصفية، أو تجريبية.

أما مكان إجراء الدراسات فكانت متنوعة؛ إذ أجريت في الأردن، والسعودية، ومصر، وسلطنة عمان، والإمارات، والبحرين، والسودان، والجزائر، وتركيا، وباكستان.

جاءت هذه الدراسة لتختبر فعالية برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز؛ هذا الربط تم التطرق إليه سابقاً وبشكل محدود جداً - حسب علم الباحث- ليشكل إضافة نوعية لهذه الموضوعات المهمة. وكذلك تبين أن العينة المستخدمة في هذه الدراسة كانت من طالبات الجامعة ضمن مرحلة البكالوريوس، حيث جاءت كنوع من اهتمام الباحث واتصاله المباشر بهن، لينعكس ذلك على الفهم العام للعلاقة السببية بين نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وتقدير الذات، والدافعية للإنجاز، هذا وقد استخدمت هذه الدراسة أسلوباً شبه تجريبي. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد استفاد من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وإعداد فرضياتها، وبرنامجها، ثم تفسير النتائج.

التعريفات النظرية:

أولاً: التعلم المستند إلى الدماغ (Brain based learning)

يعرف شنك (Schunk, 2012) التعلم بأنه تغير دائم في السلوك، أو في القدرة على التصرف بطريقة معينة، وهذا التغير يكون نتيجة الممارسة أو أشكال أخرى من الممارسة.

بينما يعرف جينسن (2007) التعلم المستند إلى الدماغ بأنه ذلك التعلم المبني على وظائف وقدرات الدماغ، والذي يتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الدماغ، إذ

أنها طريقة تجمع عدة فروع علمية (علم الكيمياء، وعلم الأعصاب، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الجينات، وعلم الأحياء، وعلم إحصائيات الأعصاب الحيوية)، ومبنية على السؤال الأساسي الآتي: ما الشيء المناسب للدماغ؟، حيث أنها بمثابة رؤية عن التعلم، وليس فرعاً من العلوم مستقلاً بذاته، وليست نمطاً أو أسلوباً جامداً وقالباً يصلح لحل جميع المشكلات. إذاً يُعنى فرع التعلم المبني على وظائف وقدرات الدماغ بكيفية الوصول لأفضل طريقة يتعلم بها الدماغ. ولا يتعلم الدماغ طبقاً للجدول المدرسي الصارم غير المرن، بل لديه إيقاعه الخاص.

ثانياً: تقدير الذات (Self-esteem)

يعرف هيثرتون، ووايلاند (Heatherton, &Wyland, 2003) تقدير الذات على أنه اتجاه (Attitude) عن الذات، ويرتبط بالمعتقدات الشخصية (Personal beliefs) حول المهارات (Skills)، والقابليات/ القدرات (Abilitties)، والعلاقات الاجتماعية (Social relationships)، والنتائج المستقبلية (Future outcomes). ويعرفه مالهي، وريزنر (2006) على أنه تقييم الفرد الكلي لذاته إما بطريقة إيجابية أو سلبية. أما ميزاب (2013) فيعرفه بأنه ذلك الجزء الوجداني من تكون الذات، وهو يشير إلى درجة إعجابنا بأنفسنا أو إعطائها قيمة، وبتجمع الذات وتقديرها ومفهومها تكون الشخصية، فعند الحديث عن تقدير الذات فإننا نشير إلى حكم الشخص بأهمية نفسه أو عدم أهميته وبتقبل الآخرين أو عدم تقبله لهم، والذي يعبر عنه الفرد بما لديه من اتجاهات نحو نفسه بالاستحسان أو الاستهجان، كما يشير إلى درجة اعتقاد الفرد في نفسه وبقدرته وأهميته ونجاحه وقيمته. وتعرف سليم (2003 أ) تقدير الذات بأنه الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنها تستحق النجاح والسعادة، كما أنه مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها. ويساوي تقدير الذات الشعور بالرضا الذي ينشأ عند الفرد نتيجة تلبية حاجاته، وكذلك فإن تقدير الذات هو ما يعتقده الفرد ويشعر به إزاء صورته عن نفسه، وتقدير الذات هو أيضاً إدراك

الفرد لأهميته التي تدفعه إلى التصرف بمسؤولية إزاء نفسه والآخرين. وتعرفه جلجل (2009) بأنه تقدير الفرد لنفسه وبنفسه، ويشمل اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، ومعتقداته، ونجاحه أو فشله، والتي ينقلها للآخرين.

ويعرف الرشيدي، وأبو علام، والجبر، والهاجري (2004) تقدير الذات بأنه احترام الذات وتقدير الفرد لنفسه، ويمكن أن يتساوى مع مصطلح تقييم الذات (Self-evaluation)، وهو تقييم الفرد لسلوكه وتقييمه لذاته، ويتطور هذا المفهوم لدى الأفراد ضمن تطور مفهوم الذات. ويقصد به أيضاً حكم الشخص اتجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض. ويعرّف أيضاً بأنه تقييم الفرد لذاته على نهايتي قطب موجب أو سالب أو ما بينهما. كما يعرّف بأنه اتجاهات الذات لأنها تحتوي على مكون سلوكي وآخر انفعالي. ويعرّف أيضاً بأنه درجة من الموافقة أو المطالبة بين الذات المثالية والذات الواقعية. ويعرّف بأنه مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهي تشمل معتقدات توقع النجاح والإخفاق ودرجة الجهد المبذول، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزاً عقلياً يعد الفرد للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية.

ثالثاً: الدافعية للإنجاز (Achievement motivation)

يعتبر دافع الإنجاز دافعاً مركباً، ويتمثل في حرص الفرد على إنجاز المهام التي يراها الآخرون صعبة، والتغلب على العقبات، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم. ويعرفه أتكنسون (Atkinson) بأنه استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز، بمعنى آخر؛ دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له (الزيات، 2004).

وأما ماكليلاند (McClelland) فقد عرف الدافع للإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز، أو بمعنى آخر؛ الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح والسعي للحصول عليه (أبو حطب، وصادق، 2009) (موراي، 1988).

أما الزيات (2004) فيعرفه بأنه دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة. ويشير أبو علام (2004) إلى أن ما يقصد بدافع الإنجاز هو أنه حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط لما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه. أما خليفة (2000) فيعرف الدافعية للإنجاز بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. أما عسكر، والقنطار (2005) فيشيران إلى أن دافعية الإنجاز تعني الرغبة العامة لدى الفرد في المثابرة نحو النجاح واختيار الأنشطة الهادفة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل.

ويستخلص عبد الله (2003) من التعريفات المختلفة التي قدمت لدافعية الإنجاز عدداً من النقاط، كما يأتي:

- الدافع للإنجاز دافع إنساني معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، والاستقلال، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها .

- يتسم الدافع لإنجاز بالسعي الجاد نحو عمل الأشياء الصعبة (باعتباره معياراً للامتياز) بأقصى سرعة وبقدر الإمكان، تزداد فيه احتمالات النجاح على الفشل ويتجه مباشرة نحو تحقيق الهدف.

- يرتبط الدافع للإنجاز بأهداف متجددة تتعلق بنمط الحضارة التي يعيش فيها الفرد.
- لا شك أن الدافع للإنجاز يكمن وراء سلوك الإنسان، إذ ينشطه ويدفعه ويوجهه نحو النجاح وبلوغ الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه على أحسن ما يكون، مما ينعكس أثره على ثقة الفرد بذاته وبأدائه، فيدفعه إلى المزيد من الأداء الناجح في أي شكل من أشكال النشاط الإنجازي.
- يُكتسب الدافع للإنجاز في مرحلة مبكرة من عمر الفرد، ويُدعم من خلال استحسان المجتمع الإنجازي للنجاح أو العقاب للفشل، ولذلك يظل ثابتاً في شخصية الفرد إلى حد ما خلال مراحل عمره التالية، ويكون له بمثابة قوة محركة وموجهة للسلوك في آن واحد.
- يدفع الدافع للإنجاز الفرد إلى العمل المضني والجاد لتحقيق النجاح، والأفراد يختلفون بشكل ملحوظ في هذا الدافع، واختلافاتهم هذه تنعكس فيما يقومون به في أية مهنة أو عمل فيه تنافس، فالأفراد ذو الحاجة الشديدة للإنجاز يبذلون جهداً في الأعمال التي تتضمن النجاح أكبر مما يبذل أولئك الذين يتميزون بحاجة منخفضة للإنجاز، ولا شك أن هذه الفروق هي سبب نجاح كثير من الناس فيما يقومون به.
- يؤدي الدافع للإنجاز بالفرد إلى أن يحتل مكانة راقية وقيمة عالية في مجالات الإنتاج والإبداع، والفرد الذي يضع الإنجاز هدفاً شخصياً له؛ هو الذي يلتمس معياراً مرتفعاً جداً مما يؤدي به إلى أن يحتل مكانة مرموقة في المجتمع.

وتشير دافعية الإنجاز إلى اتجاه أو حالة عقلية، وهي بذلك تختلف عن الإنجاز أو التحصيل الواقعي القابل للملاحظة، كما يتجسد مثلاً في الدرجات التي ينالها الطالب بعد أداء اختبار ما، فقد يمتلك الفرد مستوى مرتفعاً من الحاجة للتحصيل، ولكن لسبب أو لآخر لا يحقق النجاح الذي يرغب فيه على نحو فعلي. ولما كانت هذه الحاجة اتجاهاً أو حالة عقلية، فمن المتوقع وجودها بين الأفراد جميعهم، وبمستويات متباينة يمكن قياسها والتعرف إليها (نشواتي، 2002).

ويرى الباحث من خلال التحليل النظري لمفهومي تقدير الذات والدافعية للإنجاز إلى أنهما متداخلان نظرياً، والذي يبرهن على ذلك أنهما يتشكلان عبر مراحل التطور المختلفة، وفقاً لمحددات معينة يكتسب الفرد من خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن دوافعه الإنجازية وتقديراته لذاته. وبمعنى آخر فإن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته ودوافعه هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وأساليب التعزيز والعقاب، والتدريب على الاستقلال والإنجاز، وأساليب المعاملة الوالدية وتقييماتها، ومواقف وخبرات معرفية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد مثل خبرات النجاح والفشل والدور الاجتماعي والوضع الاجتماعي- الاقتصادي، ومواقف الإحباط والصراع. وقد نمت وتكونت تلك المدركات من مصادر متعددة تمثل مجموع الحياة التي يتفاعل معها الفرد عبر ارتقائه النفسي والاجتماعي والعقلي والجسمي، وبالإضافة إلى ذلك؛ تعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسة التي تلعب دوراً كبيراً في اكتساب الدافع للإنجاز وتقدير مفهوم الذات، حيث يمر الفرد بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة، فيبدأ في تكوين صورة جديدة عن دوافعه - وخاصة الإنجازية - وقدراته الجسمية والتعليمية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثراً في ذلك بنظرته لنفسه. وإذا تبين أن الأفراد الذين يحتفظون في ذاكراتهم بخبرات طيبة عن حياتهم المدرسية ممثلة في علاقة متوافقة مع المدرسين والزملاء وتحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز؛ فإنهم يتصفون بمفاهيم وتقديرات ايجابية عن ذواتهم.

بالإضافة إلى ذلك، يتضمن مفهوم تقدير الذات على بعض أبعاد الدافعية للإنجاز مثل الكفاءة العقلية، كما يشتمل مفهوم الدافعية للإنجاز على بعض أبعاد مفهوم تقدير الذات، مثل إقدام الذات، واستحسان الذات، وإثبات الذات ... الخ.

وهذا ما أشار إليه أندرمان، وأندرمان (2016) إذ أن معتقدات الطلبة عن أنفسهم تعتبر مهمة جداً، فإذا كان لدى الطلبة خبرات تؤدي إلى معتقدات سلبية عن الذات، إذ تعد هذه من أوجه القصور في مشاعر الطلبة عن أنفسهم وقدراتهم، ولها تأثيرات

معوقة لعدد من العوامل الأكاديمية الأخرى ومنها الدافعية للإنجاز، والعكس صحيح. ويعرف تقدير الذات - بصفة عامة - في إطار مشاعر الفرد عن نفسه. وشعور الأفراد بتقدير الذات يكون مبني على كيف يشعرون بأنفسهم بصفة عامة. وإنه من المهم أن يكون لدى الطلبة إحساس عالي بتقدير الذات، رغم ذلك، لا يحل تقدير الذات العالي مشكلات أكاديمية واجتماعية تواجههم. وكذلك فإن المعتقدات عن الذات مهمة في المجال التربوي، وفي المواقف الأكاديمية؛ إذ ترتبط المستويات العالية للكفاءة الذاتية على نحو أكثر بالتعلم الفعال والتحصيل. ورغم أن تقدير الذات العام متغير نفسي مهم، إذ يرتبط بقوة بالتحصيل الأكاديمي عندما يكون عالياً، والعكس صحيح. وكذلك يعتبر تقدير الذات ناتج مهم ومتغير تابع في التربية، إذ أنه إذا تم معالجة تكوينات دافعية على نحو صحيح، قد تنتج فوائد أكاديمية ومجتمعية مرغوبة ونواتج ايجابية؛ عادة ما تكون مرتبطة مع تقديرات الذات.

وهذا ما تلخصه جلجل (2009) في توضيح العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، فكلما كان الفرد أكثر إنتاجية وفعالية، كلما كان تقديره لذاته مرتفعاً، لأن كلاً منهما سبب ونتيجة للآخر، وكذلك النجاح في مجالات الحياة ومنها الحياة الأكاديمية التي تمنح الفرد ثقة بالنفس، وتقدير ذات مرتفع.

التعريفات الاجرائية:

تضم الدراسة اثنين من المفاهيم النظرية ترجمت إجرائيا كما يأتي:

تقدير الذات: وهو إظهار المهارات المتضمنة في البرنامج من خلال مواقف عملية سيعرضها الباحث على المتعلمين، وهذا يتمثل في أداء الطالبات على مقياس تقدير الذات المعد لهذه الغاية.

الدافعية للإنجاز: وهو إظهار المهارات المتضمنة في البرنامج من خلال مواقف عملية سيعرضها الباحث على المتعلمين، وهذا يتمثل في أداء الطالبات على مقياس الدافعية للإنجاز المعد لهذه الغاية.

حدود ومحددات الدراسة

الحدود الموضوعية: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2017/2016).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية.

محددات الدراسة:تتحدد نتائج هذه الدراسة على مدى صدق وثبات الأداتين المستخدمتين في جمع البيانات.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي كونه الأنسب للتحقق من فرضيات الدراسة، حيث يقوم على تطبيق البرنامج التدريبي واعتباره متغيراً مستقلاً، لمعرفة أثره على مفهومي تقدير الذات، والدافعية للإنجاز، واعتبارهما متغيران تابعين.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بشكل قصدي، حيث تم تطبيق البرنامج على طالبات البكالوريوس في التربية الخاصة نظراً لأن معد هذه الدراسة يعمل في قسم علم النفس والتربية الخاصة في كلية الأميرة عالية الجامعية، ويقوم بتدريس مساق علم النفس التربويلطالبات مرحلة البكالوريوس في هذا التخصص. هذا وقد كانت عينة الدراسة ضمن مستوى السنة الأولى والثانية، وكان مجموع عينة الدراسة (75) طالبة. وقد تم اختيار شعبة من الشعبتين التي يقوم الباحث بتدريسهم بشكل عشوائي، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (40) طالبة، أما الشعبة الأخرى فكانت المجموعة الضابطة التي تكونت من (35) طالبة.

أدوات الدراسة

أولا: البرنامج التدريبي:

الأساس النظري للبرنامج: تشكل نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ومبادئها واستراتيجياتها الأساس النظري للبرنامجالتدريبي في هذه الدراسة.

مكونات البرنامج:أعد الباحثالبرنامجالتدريبي المكون من (36) تدريباًفي ضوء مبادئ هذه النظرية في مساق علم النفس التربوي. هذا وقد خصص لهذا البرنامج دليل لتطبيقه اشتمل على تدريبات البرنامج،والزمن المقرر لكل تدريب على حدة،والتعليمات المناسبة مع كل تدريب،وكذلك كراسات خاصة لإجابات الطالبات عن التدريبات. وتضمنت التدريبات مجموعة كبيرة ومتنوعة من القصص والمواقف والصور والرسومات الكاريكاتورية،وكذلك الأمثلة الشعبية والمقالات.وكانت تلك التدريباتمناسبة لطبيعة المرحلة التطورية للطالبات من نواح متعددة:مثل الجانب المعرفي والاجتماعي والانفعالي...، وطبيعة المساق الدراسي.

صدق البرنامج: للتحقق من صدق البرنامج التدريبي تم عرضه على (5) محكمين مختصين في علم النفس التربوي، وطلب إليهم إبداء الرأي حول البرنامج التدريبي، من حيث الصياغة اللغوية، والدقة العلمية في صياغة التدريبات، ومدى انسجامها مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. وبعد ذلك تم الأخذ باقتراحات المحكمين وآرائهم وأجريت التعديلات المقترحة على البرنامج التدريبي، وفي ضوء آراء المحكمين تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للبرنامج التدريبي.

استراتيجيات تنفيذ البرنامجالتدريبي: تم استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التنفيذية لضمان نجاح تطبيقه،منها:عمل الفريق، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والتأمل، والبحث والاستقصاء، والواجبات البيتية، والتعلم من خلال اللعب، والتعلم من خلال المشروعات، واستخدام الإنترنت.

مدة تطبيق البرنامج: استغرق تنفيذ تطبيق البرنامج التدريبي (12) أسبوع تقريباً بواقع محاضرتين/ جلستين أسبوعياً في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي (2017/2016).

ثانياً: لقياس تقدير الذات، والدافعية للإنجاز؛ استخدم الباحث:

- مقياس تقدير الذات:

وصف المقياس: تم استخدام مقياسروزنبرغلتقدير الذات (Rosenberg, 1965) الذي ترجمه جرادات (2006)، حيث يتألف المقياس من (10) فقرات تقيس البعد الأحادي لمكون تقدير الذات العام (Global self- esteem) لدى المراهقين والراشدين، ويطلب من المفحوصين تقدير استجاباتهم على سلم تقدير ليكرت الرباعي؛ تتراوح من أوافق بشدة وتعطى (4) درجات، وأوافق (3) درجات، ولا أوافق (2)، ولا أوافق بشدة (1)، وتتراوح درجات المقياس الكلية من (10-40) درجة، وتشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أكبر من تقدير الذات. ولضبط تحيز المستجيبين؛ صيغت (5) فقرات بصورة إيجابية تمثلت بالفقرات (1-3-4-7-10)، و(5) فقرات بصورة سلبية تمثلت بالفقرات (2-5-6-8-9).

صدق المقياس:استخرج جرادات (2006) صدق محتوى للمقياس؛ بعرض النسخة الأصلية والمترجمة من المقياس على (5) من بين المتخصصين في علم النفس التربوي للاطلاع على وجهات نظرهم فيما يتعلق بدقة الترجمة، ومراجعة الصياغة اللغوية، حيث عدلت (4) فقرات من المقياس، وبذلك بقي عدد الفقرات مساوياً لتلك التي في النسخة الأصلية.

وتم حساب الصدق التلازمي للمقياس بصورته الأصلية (Rosenberg, 1965) من خلال حساب معاملات الارتباط بين المقياس ومقياس الاكتئاب لروبنز، وهيندن،وترزينويسكي (Robins, Hendin, &Trzesniewski, 2001) حيث بلغ (0.34-)، ومقياس مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية،

والبدنيـــة) لجارســـيا وميوســـت (Garcia,&Musitu,2001) وتراوحـــت هـــذه المعاملات ما بين (0.28-0.50) الواردة في منصور (2012).

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، حيث طلب منهم الاطلاع على المقياس وإبداء الملاحظات حوله، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الاجماع على سلامة الصياغة ووضوحها ومناسبتها لعينة وأهداف الدراسة.

ثبات المقياس:استخرج جرادات (2006)معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة، وقد أظهر المقياس اتساقاً داخلياً مقبولاً حيث بلغت (0.73).

أما ثبات المقياس في الدراسات الأخرى؛ فقد تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي ما بين (0.73-0.95) في الدراسات الآتية (Rosenberg, 1979) (Bracey,) (Lee, 2003) (Robins, Hendin, &Trzesniewski, 2001) (Ying, Lee, & Tsai, 2004) (Bamaca, &Umana-Taylor, 2004) (Martin-Albo, Navarro, &Grijalvo, 2007)، كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس فتراوح ما بين (0.84-0.90) في الدراسات الآتية (Rosenberg, 1979) (Silber,&Tippett1965) (Ying, Lee, & Tsai, 2004) (Martin-Albo, Navarro, &Grijalvo, 2007) الواردة في منصور (2012).

أما في البيئة العربية فقد بلغ معامل الثبات (0.93) (0.86) (0.84)، بطريقة التجزئة النصفية في دراسات (الردعان، والصويلح، 2014) (منصور، 2012) (علاء الدين، 2010) على التوالي، أما معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا فقد بلغ (0.79) (0.78) (0.88) (0.74) (0.73) (0.86)

في دراسات (منصور، 2012) (الحراحشة، 2012) (علاء الدين، 2010) (أبو غزال، وجرادات، 2009) (جرادات، 2006) (سلامة، 1991) على التوالي، أما معامل الثبات باستخدام الإعادة باستخدام معادلة بيرسون فقد بلغ (0.61) (0.79) في دراسات (منصور، 2012) (علاء الدين، 2010) على التوالي.

وكما تم التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحاليةبطريقتين: الأولى؛ طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبة من مجتمع الدراسة ذاته، وبفارق زمني (14) يوماً بين مرتي التطبيق، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (الثبات) (0.78) وهي قيمةمقبولة وتفي بأغراض الدراسة. والثانية؛ طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لمستوى تقدير الذات لدى الطالبات (0.82) للدرجة الكلية، وهي تعد معاملات مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

معايير تصحيح المقياس:يتم تصحيح الفقرات الخمس السلبية بشكل عكسي. وتشير الدرجة الكلية من (10-20) إلى مستوى منخفض من تقدير الذات، ومن (21-30) إلى مستوى متوسط، ومن (31-40) إلى مستوى مرتفع من تقدير الذات.

- مقياس الدافعية للإنجاز:

وصف المقياس: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقياس الذي طوره العزام (2013) لقياس دافعية الإنجاز، والذي يتكون من (54) فقرة، موزعة على (5) أبعاد هي: المثابرة، والثقة بالنفس، وأهمية الوقت، والمنافسة، والرغبة في إتقان العمل والاستمتاع فيه. وقد صممت فقراته باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج، الذي اشتمل على درجات الاستخدام الآتية: (5) موافق بشدة - (4) موافق - (3) محايد - (2) لا أوافق - (1) لا أوافق بشدة. وبذلك تكون أدنى درجة ممكنة على المقياس هي (50) وأعلى درجة (250)، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على وجود مرتفع لدافعية الإنجاز، والعكس صحيح.

صدق المقياس: وقد تم التحقق من صدق المحتوى؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأخذ ملاحظاتهم وتعديلاتهم بعين الاعتبار، وكذلك تم التأكد من صدق البناء؛ بتطبيقه على عينة استطلاعية، حيث تم استبعاد (4) فقرات من أصل (58) فقرة، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (54) فقرة.

أما في الدراسة الحالية؛ فقد تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، حيث طلب منهم الاطلاع على المقياس وإبداء الملاحظات حوله، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات الواردة التي تمثلت بإعادة الصياغة، وتعديل بعض الفقرات، وحذف (4) فقرات لعدم ملاءمتها. وتكون المقياس بصورته النهائية من قسمين: الأول خاص بجمع معلومات ذاتية عن أفراد عينة الدراسة تتمثل في جنس الطالب، والصف الدراسي، والثاني يشتمل على (50) فقرة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأصلية للمقياس.

ثبات المقياس:تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية (0.74-0.83)، وللمقياس ككل (0.91)، ومعامل ثبات الإعادة (الاستقرار) باستخدام معادلة بيرسون؛ وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية (0.78-0.84)، وللمقياس ككل (0.82)، وتعتبر هذه القيم جيدة ومناسبة لأغراض الدراسة.

أما في الدراسة الحالية؛ وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعيةتكونت من (30) طالبة من مجتمع الدراسة ذاته، وبفارق زمني (14) يوماً بين مرتي التطبيق، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وتراوحت قيمه بين (0.88-0.93)، كما بلغت للدرجة الكلية (0.97)، وهي قيم مرتفعة من الثبات. كما تم التحقق أيضاً من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ

ألفا، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمستوى الدافعية للإنجاز للأبعاد بين (0.92-0.95)، و(0.98) للدرجة الكلية، وهي تعد معاملات ثبات مرتفعة، وجدول (2) يوضح قيم معامل الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة، وطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (2) قيم معامل الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز ككل والأبعاد الفرعية المكونة لمقياس الدافعية للإنجاز

الأبعاد	معامل الإعادة	معامل الاتساق الداخلي
المثابرة.	**0.89**	**0.94**
الثقة بالنفس.	**0.91**	**0.92**
أهمية الوقت.	**0.89**	**0.94**
المنافسة.	**0.88**	**0.92**
الرغبة في إتقان العمل والاستمتاع فيه	**0.93**	**0.95**
الكلي	**0.97**	**0.98**

معايير تصحيح المقياس:لقد اعتمد المعيار التالي للحكم على استجابات الطالبات على الأداة (1- أقل من 1.5) بدرجة متدنية جداً، و(1.5- أقل من 2.5)بدرجة متدنية، و(2.5- أقل من 3.5)بدرجة متوسطة، و(3.5- أقل من 4.5) بدرجة عالية، و(4.5-5) بدرجة عالية جداً، و(3.43-5) بدرجة كبيرة، كما في المقياس الأصلي.

إجراءات الدراسة:

تم تخصيص إحدى الشعبتين من مساق علم النفس التربوي التي يدرسها الباحث في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي (2017/2016)، وبعد ذلك؛ حددت إحدى المجموعتين بالمجموعة التجريبية وكان عدد الطالبات فيها (40) طالبة، وكانت الأخرى ضابطة وبلغ عدد الطالبات فيها (35) طالبة. ثم وزع المقياسين قبل تطبيق البرنامج في كلتا المجموعتين (الاختبار القبلي)، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على الطالبات في المجموعة التجريبية حيث استغرقت مدة التطبيق (12) أسبوع تقريباً بواقع محاضرتين/ جلستين أسبوعياً، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم تطبيق المقاييس مرة أخرى (الاختبار البعدي)، ليصار إلى تحليلها والتعامل مع بياناتها

إحصـائياً وذلـك باسـتخدام الـرزم الإحصـائية (SPSS) الحاسـوبية للكشـف عـن أثـر البرنـامج التدريبي لديهن.

المعالجة الإحصائية: عولجت البيانات بعد ترميزها باستخدام الحاسوب، واستخدمت التحليلات الإحصـائية التـي تمثلت فـي استخراج المتوسطات الحسـابية،والانحرافات المعياريـة، للمقياسـين القبلـي والبعـدي، واسـتخدام تحليـل التبـاين المشـترك الأحـادي (ANCOVA) للحكـم علـى دلالـة الفـروق بـين المجمـوعتين فـي تقـدير الـذات، واستخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MNCOVA) للحكم علـى دلالـة الفروق بين المجموعتين في أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز.

النتائج:

لاختبار صحة الفرض لأول والذي ينص على:توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عنـد مستوى الدلالة (α=0.05) بينالمجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة فيتقدير الـذات تعزى للبرنـامج التـدريبي المبنـي علـى نظريـة الـتعلم المسـتند إلـى الـدماغ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبيـة. تـم حسـاب المتوسطات الحسـابية والانحرافـات المعيارية لاستجابات الطالبات علـى مقيـاس تقدير الذات فـي المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للحكم على دلالـة الفروق بـين المجمـوعتين التجريبيـة (التـي تعرضـت للبرنـامج التـدريبي) والضـابطة (التي لم تتعرض لأي برنامج)، وجدول (3) يعرض لهذه النتائج.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	تقدير الذات (قبلي)			تقدير الذات (بعدي)	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	40	31.25	6.48	39.00	3.71
الضابطة	35	32.46	5.96	35.91	4.37
الكلي	75	31.81	6.23	37.56	4.29

يتضح من جدول (3)وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي؛ ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إجراء تحليل التباين المشترك، وجدول (4) يعرض لهذه النتائج.

جدول (4) نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التقدير قبلي	7.94	1	7.94	0.49	0.488
المجموعة	183.41	1	183.41	11.20	0.001
الخطأ	1178.80	72	16.37		
الكلي	1364.48	74			

يتضح من جدول (4)وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي)، والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج تدريبي)، حيث كانت قيمة ف (11.20)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، لذا تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وقد كانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما يتضح من المتوسطات الحسابية المعدلة في جدول (5) فقد كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (39.03) وللمجموعة الضابطة (35.88)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية.

جدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة لتقدير الذات في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	39.03	0.64
الضابطة	35.88	0.69
الكلي	37.46	0.47

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بينالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للإنجاز تعزى للبرنامج التدريبي المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز في القياسين القبلي والبعدي، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للحكم على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية (التي خضعت للبرنامج التدريبي) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض لأي برنامج)، وجدول (6) يعرض لهذه النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز

القياس	المجموعة	المثابرة			الثقة بالنفس		أهمية الوقت		المنافسة		الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	التجريبية	40	35.83	11.18	33.35	10.52	34.40	9.73	33.28	10.28	36.05	11.26
	الضابطة	35	36.71	8.54	35.69	7.40	35.43	9.48	36.09	7.31	37.23	10.53
	الكلي	75	36.24	9.98	34.44	9.21	34.88	9.57	34.59	9.07	36.60	10.87
البعدي	التجريبية	40	45.65	3.32	44.43	3.51	44.78	3.32	45.65	2.70	46.70	2.88
	الضابطة	35	41.49	4.88	40.66	3.77	42.09	3.59	40.03	5.40	42.94	3.38
	الكلي	75	43.71	4.60	42.67	4.08	43.52	3.68	43.03	5.02	44.95	3.63

يتضح من جدول (6) وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات مقياس الدافعية للإنجاز، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه

الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً؛ تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، وجدول (7) يعرض لهذه النتائج.

جدول (7) نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز

هوتلنج تريس	ف	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية للخطأ	مستوى الدلالة
0.52	**6.68**	**5.00**	**64.00**	**0.000**

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية (التي خضعت للبرنامج التدريبي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج) في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قيمة هوتلنج تريس (0.052)، وقيمة ف (6.68)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، لذا تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة المجالات التي كانت فيها الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المشترك لكل مجال من مجالات مقياس الدافعية للإنجاز، وجدول (8) يعرض لهذه النتائج.

جدول (8) نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في المجالات الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	المثابرة	4.99	1	4.99	0.30	0.587
	الثقة بالنفس	14.10	1	14.10	1.08	0.302
	أهمية الوقت	16.21	1	16.21	1.30	0.258
	المنافسة	31.54	1	31.54	1.73	0.192
	الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه	32.69	1	32.69	3.38	0.071
المجموعة	المثابرة	242.15	1	242.15	14.45	0.000
	الثقة بالنفس	212.41	1	212.41	16.31	0.000
	أهمية الوقت	119.52	1	119.52	9.60	0.003
	المنافسة	482.04	1	482.04	26.49	0.000
	الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه	218.03	1	218.03	22.51	0.000
الخطأ	المثابرة	1139.64	68	16.76		
	الثقة بالنفس	885.59	68	13.02		
	أهمية الوقت	846.21	68	12.44		
	المنافسة	1237.28	68	18.20		
	الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه	658.50	68	9.68		
الكلي	المثابرة	1563.55	74			
	الثقة بالنفس	1230.67	74			
	أهمية الوقت	1002.72	74			
	المنافسة	1867.95	74			
	الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه	973.79	74			

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المجالات الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز، وهي:

- المثابرة، حيث كانت قيمة ف (14.45)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط

الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (45.46)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (41.70)، كما يتضح من جدول (9).

- الثقة بالنفس، حيث كانت قيمة ف (16.31)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (44.31)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (40.79)، كما يتضح من جدول (9).

- أهمية الوقت، حيث كانت قيمة ف (9.60)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (44.75)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (42.11)، كما يتضح من جدول (9).

- المنافسة، حيث كانت قيمة ف (26.49)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (45.50)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (40.20)، كما يتضح من جدول (9).

- الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه، حيث كانت قيمة ف (22.51)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (46.61)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (43.04)، كما يتضح من جدول (9).

وتدل النتائج السابقة على أن البرنامجالتدريبي قد ساهم في رفع الدافعية للإنجاز لدى طلبة المجموعة التجريبية في جميع المجالات الفرعية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

جدول (9) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابة طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المثابرة	التجريبية	45.46	0.66
	الضابطة	41.70	0.71
الثقة بالنفس	التجريبية	44.31	0.58
	الضابطة	40.79	0.62
أهمية الوقت	التجريبية	44.75	0.57
	الضابطة	42.11	0.61
المنافسة	التجريبية	45.50	0.69
	الضابطة	40.20	0.74
الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه	التجريبية	46.61	0.50
	الضابطة	43.04	0.54

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الجلسات التدريبية التي تم بناؤها في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، زادت من الإثارة والدافعية والانتباه والتشويق والمتعة، لما تضمنته من أنشطة وتدريبات وأدوات تقييم متنوعة، مما انعكس إيجاباً على مفهومي تقدير الذات والدافعية للإنجاز، لا سيما أن استخدام هذا البرنامج يعتبر خروج عن الطريقة التقليدية في تناول موضوعات محددة من مساق علم النفس التربوي، وهي نتيجة تؤكد الترابط بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز. ومن جهة أخرى؛ فإن البرنامج التدريبي عمل على توفير المناخ أو الظروف الفيزيقية والفسيولوجية المناسبة في ضوء مبادئ عمل الدماغ، وكذلك البيئة البصرية الجذابة، واستخدام الألوان، والصور المجسمة؛ مما أحدث نشاطاً متوقداً في دماغ الطالبات، وأسهم في جذب انتباههن وجعل التعلم أكثر متعة. وحيث أن التعلم المستند إلى الدماغ يركز على كيفية التعامل مع سيكولوجية المتعلم وفق خصائصه الدماغية؛ فإن محتوى البرنامج

التدريبي المستند إلى الدماغ تم إعداده في ضوء خصائص البيئة المحيطة بالمتعلم، ليجد المتعلم معنى للخبرات التعليمية المكتسبة، وبالتالي يستطيع دمج هذه الخبرات في بنيته المعرفية.

وجدير بالذكر أن البرنامج التدريبي في هذه الدراسة اشتمل على (5) مراحل في تطبيقه هي؛ مرحلة الإعداد، ومرحلة الاكتساب، ومرحلة الإيضاح، ومرحلة تكوين الذاكرة، وأخيراً مرحلة التكامل الوظيفي؛ وهذه المراحل استندت إلى مراحل التعلم حسب نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. وتضمنت استراتيجيات تنفيذ البرنامج؛ العمل ضمن مجموعات، والتعلم من خلال اللعب، والتعلم من خلال المشروعات، واستخدام الإنترنت، وغيرها، مما ساهم في تحسين تقدير الذات لدى الطالبات والدافعية للإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات: الخوالدة، وقطاوي (2015)، والسواط (2015)، والطيطي، ورواشدة (2013)، وعبد الجواد (2013)، وأحمد (2013)، وبدر (2013)، والخليفة (2013)، وعزيز الرحمن وزملائه (Aziz-Ur-Rehman, et al, 2012)، وحسنين (2011)، ودومان (Duman, 2010)، وأوزدين، وجولتكن (Ozden, & Gultekin, 2008)، ودومان (Duman, 2006).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ يقدم الباحث مجموعة التوصيات الآتية:

- اعتماد البرنامج التدريبي المعد في هذه الدراسة سواء أكان ذلك لطلبة الجامعات، أو لتأهيل المعلمين قبل الخدمة أو في أثناء خدمتهم الفعلية.
- إجراء مزيد من الدراسات تتناول مفهوم التعلم المستند إلى الدماغ لما لهذا المفهوم من معان متعددة ومضامين متنوعة.
- ربط موضوع التعلم المستند إلى الدماغ بسائر العمليات المعرفية العليا (أنواع التفكير) الأخرى مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي، وتفكير ما وراء المعرفة.
- إنشاء حاضنات ومراكز تدريبية في الجامعات الأردنية تقوم على تطبيق هذا البرنامج وغيره من البرامج المبنية على التعلم المستند إلى الدماغ لكل مهتم.
- توسيع شريحة المستفيدين من هذا البرنامج وتكييفه ليناسب مراحل عمرية مبكرة ليتم التدريب على التعلم المستند إلى الدماغ ويصبح جزءاً من ذات الفرد.
- الاهتمام ببيئة التعلم في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث المتعلق بالتعلم المستند إلى الدماغ.
- إثراء خطط المساقات الجامعية بالأنشطة والمتطلبات التي تساعد على تنشيط عمل الدماغ والاستفادة من طاقاته الكامنة.
- الاهتمام بتنمية تقدير الذات لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة.
- الاهتمام بزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، وصادق، آمال أحمد مختار (2009). **علم النفس التربوي** (ط6). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو رياش، حسين محمد (2007). **التعلم المعرفي**. عمان: دار المسيرة.

- أبو علام، رجاء محمود (2010). **التعلم: أسسه وتطبيقاته** (ط2). عمان: دار المسيرة.

- أبو غزال، معاوية، وجرادات، عبد الكريم (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5(1)، 45-57.

- اسبيتان، عمر (2009). **الوعي والادراك: البحث في آلية عمل الدماغ البشري**. دبي: دار العالم العربي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

- أحمد، صفاء محمد علي (2013). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 33(2)، 48-98.

- إسماعيل، وائل معين الحاج سعيد (2008). **العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.

- أندرسون، جون ر. (2016). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**. (مفيد نجيب حواشين، وفاضل محمود خشاوي، ومحمد صبري سليط: مترجمون). عمان: دار الفكر.

- أندرمان، إيريك م.، وأندرمان، لينلي هيكس (2016). **دافعية الغرفة الصفية**. (أحلام الباز حسن: مترجم). عمان: دار الفكر.

- إيجلمان، ديفيد (2013). **المتخفي: الحيوات السرية للدماغ**. (حمزة بن قبلان المزيني: مترجم). بيروت: دار جداول.

- أورمرود، جين إليس (2016). **التعلم الإنساني**. (فاضل محمود خشاوي، ومفيد نجيب حواشين، ونبيلة نمر دودين: مترجمون). عمان: دار الفكر.

- بدر، بثينة محمد (2013). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التواصل الرياضي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة تربويات الرياضيات**، 16(2)، 13-69.

- البيلي، محمد عبد الله، والعمادي، عبد القادر عبد الله، والصمادي، أحمد عبد المجيد (2016). **علم النفس التربوي وتطبيقاته** (ط5). الكويت: مكتبة الفلاح.

- تريفل، جيمس (2006). **هل نحن بلا نظير؟: عالم يستكشف الذكاء الفريد للعقل البشري**. (ليلى سيد موسى سيد عيسى الموسوي: مترجم). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- تمبل، كرستين (2002). **المخ البشري: مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك**. (عاطف أحمد: مترجم). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- جاد الحق، نهلة عبد المعطي الصادق(2016). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملي وعادات الاستذكار في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية العلمية**، 19(1)، 137-189.

- جرادات، عبد الكريم (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2(3)، 143-153.

- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (2009). **اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي: بحوث تطبيقية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- جنسن، إيريك (2006). **التدريس الفعال: أكثر من 1000 طريقة عملية للتدريس الناجح**. (مكتبة جرير: مترجم). الرياض: مكتبة جرير.

- جنسن، إيريك (2015). **التعليم الرائع: أكثر من 1000 استراتيجية عملية**. (مكتبة جرير: مترجم). الرياض: مكتبة جرير.

- جينسن، إيريك (2007). **التعلم المبني على العقل: العلم الجديد للتعليم والتدريب**. (مكتبة جرير: مترجم). الرياض: مكتبة جرير.

- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم (2001). **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**. الرياض: مكتبة الشقري.

- الحراحشة، محمد أحمد (2012). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي: دراسة مسحية على الطلبة الضباط في أكاديمية العلوم الشرطية بإمارة الشارقة. **مجلة شؤون اجتماعية**،29(115)، 89-109.

- حسن، نعمة عبد السلام محمد (2016). القيمة التنبؤية لفاعلية الذات والدافعية للإنجاز بجودة الحياة لدى طالبات مرحلة الدراسات العليا بكلية التربية، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، 40(1) (د)، 279-347.

- حسنين، خولة يوسف حسن (2011). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب.

- خليفة، عبد اللطيف محمد، وعبد الله، معتز سيد (2011). **الدوافع والانفعالات**. الرياض: دار الزهراء.

- الخليفة، فاطمة محمد (2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة وأثره على التنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن. **المجلة التربوية**، 27(108) (ج1)، 201-252.

- الخوالدة، ماجد خليفة، وقطاوي، محمد إبراهيم (2015). أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس**،9(3)،502-522.

- دودين، ثريا يونس، وجروان، فتحي عبد الرحمن (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 26(2)، 105-148.

- الردعان، دلال، والصويلح، بدر (2014). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية**، 3(ج2)، 73-97.

- الرشيدي، بشير صالح، وأبو علام، رجاء محمود، والجبر، زينب علي، والهاجري، عبد الله جاسم (2004). **الموسوعة العلمية للتربية**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

- الرفوع، محمد أحمد (2015). **الدافعية: نماذج وتطبيقات**. عمان: دار المسيرة.

- الريماوي، محمد عودة محمد، والزعبي، رفعة رافع (2014). التعلم. في محمد عودة محمد الريماوي (محرر)، **علم النفس العام** (ط5) (ص: 157-195). عمان: دار المسيرة.

- الزغول، عماد عبد الرحيم (2006). **نظريات التعلم** (ط2). عمان: دار الشروق.

- الزيات، فتحي مصطفى (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة، والذاكرة، والابتكار**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** (ط2). القاهرة: دار النشر للجامعات.

- سالم، هبة الله محمد الحسن، وقمبيل، كبشور كوكو، والخليفة، عمر هارون (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، 3(4)، 81-96.

- سلامة، ممدوحة محمد (1991). تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد، **مجلة دراسات نفسية**، 1(4)، 679-702.

- سليم، مريم داود (2003 أ). **تقدير الذات والثقة بالنفس: دليل المعلمين**. بيروت: دار النهضة العربية.

- سليم، مريم داود (2003 ب). **علم نفس التعلم**. بيروت: دار النهضة العربية.

- سمارة، هتوف، وسمارة، علي، والسلامات، "محمد خير" (2012). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 26(3)، 661-686.

- السواط، وصل الله عبد الله حمدان (2015). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وبعض عادات العقل لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية الآداب- جامعة بنها**، 40(3)، 1515-1592.

- سوسا، ديفيد (2009). **العقل البشري وظاهرة التعلم**. (خالد العامري: مترجم). القاهرة: دار الفاروق، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

- سولسو، روبرت (2000). **علم النفس المعرفي** (ط2). (محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق: مترجمون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- صرداوي، نزيم (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، 6، 300-345.

- الطيطي، مسلم يوسف، ورواشدة، إبراهيم فيصل (2013). أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 44(3)،12-39.

- عبد الجواد، وفاء رشاد راوي (2013). أثر استخدام برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 38(4)، 48-76.

- عبد الله، مجدي أحمد محمد (2003). **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

- العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، والحموري، فراس أحمد (2017).**نظريات التعلم** (ط2). عمان: دار المسيرة.

- العتيبي، غزاي حباب محمد (2014). **فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس في محافظة الدوادمي بالمملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

- العزام، عبد الناصر أحمد (2013). المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة غير الأردنيين في جامعة اليرموك، **مجلة الطفولة العربية**، 57(15)، 9-41.

- عسكر، علي، والقنطار، فايز (2005). **مدخل إلى علم النفس التربوي: التربية من منظور نفسي**. الكويت: دار الفلاح.

- علاء الدين، جهاد محمود (2010). هل تتنبأ مستويات تقدير الذات ومصادر الدعم الاجتماعي بالعدوان لدى الطلبة الجامعيين؟، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، 37(1)، 50-78.

- علي، طلعت أحمد حسن (2005). استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ببني سويف شعبة الرياضيات، **مجلة كلية التربية بعين شمس**، 26(3)، 9-51.

- غرينفيلد، سوزان (2017). **تغير العقل: كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا**. (إيهاب عبد الرحيم علي: مترجم). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- غرينفيلد، سوزان (2010). **رحلة في أسرار العقل** (ط2). (شريف الحواط: مترجم). دمشق: دار علاء الدين.

- الفحل، نبيل محمد (2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية: دراسة ثقافية، **مجلة علم النفس**، 14(54)، 6-24.

- القضاة، محمد فرحان (2014). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، 5(8)، 33-59.

- كلارك، باربارا (2013). **تنمية الموهبة**. (عبير محمد العموري: مترجم). عمان: دار الفكر.
- لـي بيتـري، هربـرت، وجـوفرن، جـون م. (2016). **الدافعيـة: النظريـة، البحـوث، والتطبيقـات**. (مجدي سليمان المشاعلة، وكامل مطر الفراج، ومحمد صبري سليط: مترجمون). عمان: دار الفكر.
- ليندنفيلد، جيل (2005 أ). **دستور تقدير الذات**. (مكتبة جرير: مترجم). الرياض: مكتبة جرير.
- ليندنفيلد، جيل (2005 ب). **تقدير الذات**. (مكتبة جرير: مترجم). الرياض: مكتبة جرير.
- ماكاي، ماثيو، وفانينج، باتريك (2016). **تقدير الذات** (ط2). (مكتبة جرير: مترجم). الرياض: مكتبة جرير.
- مالهي، رانجيت سينج، وريزنر، روبرت دبليو. (2006). **تعزيز تقدير الذات** (ط2). (مكتبة جرير: مترجم). الرياض: مكتبة جرير.
- محمد، عايدة ذيب عبد الله (2010). **الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة**. عمان: دار الفكر.
- محمد، محمد عودة، ومرسي، كمال إبراهيم (1986). **الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام** (ط2). الكويت: دار القلم.
- المزروع، ليلى بنت عبد الله (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 8(4)، 67-89.
- المطوع، محمد حسن (1996). التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين، **مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)**، 77، 51-120.
- منصـور، السـيد كامـل الشـربيني (2012). اسـتراتيجيات المواجهـة وتقـدير الـذات والانفعـال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. **مجلة دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، 3(ج2)، 73-97.
- موراي، إدوارد ج. (1988). **الدافعية والانفعال**. (أحمد عبد العزيز سلامة: مترجم). القاهرة: دار الشروق.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (1994). **علم النفس الدافعي: دراسات وبحوث**. القاهرة: دار النهضة العربية.

- ميزاب، ناصر (2013). **إشكالية مفهوم الذات عبر مقاربات نفسية مختلفة: المصطلح-الأبعاد-المحددات-التناولات النظرية-القياس-المآل**. عمان: دار وائل.

- ميلر، باتريشيا (2011). **نظريات النمو**. (سامح وديع الخفش، ومحمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور: مترجمون). عمان: دار الفكر.

- نشواتي، عبد المجيد (2002). **علم النفس التربوي** (ط9). بيروت: مؤسسة الرسالة.

- ننلي، كاثي ف. (2010). **دماغ التلميذ: دليل الآباء والمعلمين** (ط2). (محمد عودة محمد الريماوي: مترجم). عمان: دار المسيرة.

- هارديمن، ماريالميلانسون (2013). **ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال: نموذج التدريس الموجه للدماغ**. صباح عبد الله عبد العظيم: مترجم). القاهرة: دار النشر للجامعات.

- وولفولك، أنيتا (2015). **علم النفس التربوي** (ط2). (صلاح الدين محمود علام: مترجم). عمان: دار الفكر.

- وولفولك، أنيتا، وبيري، نانسي (2015). **نمو الطفل والمراهق**. (معاوية محمود أبو غزال، والفرحاتي السيد محمود: مترجمان). عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية

- Aziz-Ur-Rehman, Malik, M. A., Hussain, S., Iqbal, Z., & Rauf, M. (2012). Effectiveness of brain-based learning theory on secondary level students of urban areas. **Journal of Managerial Sciences**, 6(1), 113-122.

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). **How people learn: Brain, mind, experience, and school**. Washington, D.C: National Academy Press.

- Cercone, K. (2006).Brain-based learning.In E. Sorensen, & D. O Murchu (Eds.),**Enhancing learning through technology**(pp. 292-322). Hershey, PA: Idea Group Inc.

- Connell, J. D. (2005). **Brain-based strategies to reach every learner: Surveys, questionnaires, and checklists that help you identify student'sstrengths-plus brain-based lessons and activities for engaging every learner**. New York: Scholastic.

- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C., &Klimek, K. (2005). **12 brain/mind learning principles in action: The fieldbook for making connections, teaching, and the human brain**. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

- Duman, B. (2006). The effect of brain-based instruction to improve on students' academic achievement in social studies instruction. Paper presented at **9th International Conference on Engineering Education**, Faculty of Education, Mugla University, 23-28 July.

- Duman, B. (2010). The effects of brain-based learning on the academic achievement of students with different learning styles. **Educational Sciences: Theory and Practice**, 10(4), 2077-2103.

- Heatherton, T. F., &Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.),**Positive psychological assessment: A handbook of models and measures**(pp. 219-233). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Jensen, E. (2005). **Teaching with the brain in mind** (2nd Ed). Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Lawrence, D. (2006). **Enhancing self- esteem in classroom** (3rd Ed). London: Paul Chapman Publishing.

- Miller, D., & Moran, T. (2012). **Self- esteem: A guide for teachers**. London: SAGE Publications Ltd.

- Moreno, R. (2010). **Educational psychology**. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Ozden, M., & Gultekin, M. (2008). The effects of brain-based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course. **Electronic Journal of Science Education**, 12(1), 4-19.

Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/237595654_The_Effects_of_Brain-Based_Learning_on_Academic_Achievement_and_Retention_of_Knowledge_in_Science_Course

- Schunk, D. H. (2012). **Learning theories: An educational perspective** (6th Ed). Boston, MA: Pearson Education Inc.

- Sousa, D. A. (2017). **How the brain learns** (5th Ed). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

ملاحق الدراسة:

1. مقياس تقدير الذات.

عزيزتي الطالبة،،،السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

نضع بين يديك مقياساً يسأل عن تقدير الذات. والمطلوب تعبئته، وأخذ الملاحظات الآتية بعين الاعتبار:

- اقرأ كل فقرة، ثم اسأل نفسك، هل ينطبق مضمونها عليك؟ وما درجة ذلك؟.
- أجب عن جميع الفقرات بوضع إشارة (**×**) تحت الإجابة التي تنطبق عليها كل فقرة.
- اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- سوف تعامل المعلومات بسرية ولغايات البحث العلمي فقط.

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير			
		أوافق بشدة	أوافق	لاأوافق	لا أوافق بشدة
	إنني راض عن نفسي، بشكل عام.				
	أعتقد أنني لست جيداً على الإطلاق.				
	أشعر أن لدي عدد من الصفات الجيدة.				
	أنني قادر على القيام بالأعمال كمعظم الأشخاص الآخرين.				
	أشعر أنه ليس لدي الكثير لأفتخر به.				
	أشعر أنه لا فائدة مني.				
	أشعر أنني شخص ذو قيمة، على الأقل، بدرجة مساوية للآخرين.				
	أتمنى أن أحترم نفسي أكثر.				
	أشعر أنني فاشل.				
	اتجاهي نحو نفسي إيجابي.				

2. مقياس الدافعية للإنجاز.

عزيزتي الطالبة،،،السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

نضـع بـين يـديك مقياسـاً يسـأل عـن الدافعيـة للإنجـاز. والمطلـوب تعبئتـه، وأخـذ الملاحظات الآتية بعين الاعتبار:

- اقرأ كل فقرة، ثم اسأل نفسك، هل ينطبق مضمونها عليك؟ وما درجة ذلك؟.
- أجب عن جميع الفقرات بوضع إشارة (**×**) تحت الإجابة التي تنطبق عليها كل فقرة.
- اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- سوف تعامل المعلومات بسرية ولغايات البحث العلمي فقط.

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المثابرة					
	لدي الرغبة في النجاح أكثر من زملائي الآخرين.					
	أكرر المحاولة حتى أتقن الموضوع الذي أدرسه.					
	أتعلم المواد التي تشكل تحدياً لي؛ لأنها تكسبني معلومات جديدة.					
	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق الاحترام.					
	أؤدي أعمالي وواجباتي بنفس اللحظة.					
	أستمتع بالقيام بالأعمال الصعبة التي تشكل تحدياً لقدراتي.					
	أنصرف إلى ممارسة بعض الهوايات في حال واجهتني صعوبة في الدراسة.					
	لدي التصميم والإصرار على إتمام أي عمل صعب.					
	يشجعني النجاح في عمل ما على محاولة القيام بعمل أكثر صعوبة.					
	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلمي.					
	الثقة بالنفس					
	عندما يكلفني المدرس بعرض موضوع أمام الطلبة فإنني ألقيه بكل ثقة.					
	أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات.					
	أعتمد على نفسي في دراستي.					
	أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها.					
	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين.					
	أستطيع أن أتعامل مع أي موقف أكون فيه.					
	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها.					
	إذا انتقدني زملائي في أثناء المحاضرة؛ فإنني أتقبل ذلك بكل موضوعية.					
	أريد النجاح لإظهار براعتي أمام الآخرين.					
	أضع لنفسي أثناء الدراسة معايير عالية.					
	أهمية الوقت					
	أنا في سباق مع الزمن من أجل النجاح.					
	أشعر بأهمية الوقت.					
	أفكر بأهدافي المستقبلية، وليس بإنجازاتي الماضية.					
	أفضل قراءة الكتب العلمية في أوقات فراغي.					
	لا أعتقد أن التخطيط للمستقبل هو مضيعة للوقت.					
	أفضل قضاء الوقت في تعلم ما ينمي قدراتي ومهاراتي.					

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	أستفيد من وقت الفراغ المتاح في الدراسة.					
	أتمنى أن يتم استثمار وقت المحاضرة.					
	أستغل الوقت لكي أنجز الأعمال التي تطلب مني.					
	أخطط لاستثمار الوقت.					
	المنافسة					
	يهمني أن أتفوق على الآخرين.					
	أسعى إلى تحدي الآخرين عند أداء مهمة ما.					
	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم.					
	أجيب على الأسئلة التي يطرحها المدرس قبل زملائي.					
	أستمتع بمنافسة طلبة آخرين ممن هم في مستوى قدراتي.					
	الأداء الجيد في الجامعة هو الأهم عندي.					
	أقوم بأداء الواجبات على نحو أسرع من زملائي.					
	أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة.					
	أملك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة.					
	أساعد زملائي الذين يعانون من صعوبات دراسية.					
	الرغبة في اتقان العمل والاستمتاع فيه					
	يهمني إنجاز عملي على أكمل وجه.					
	أستمتع بتعلم المواد المثيرة للاهتمام.					
	أطمح إلى التمكن التام من المادة الدراسية.					
	أريد تعلم أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية.					
	أستمتع بدراسة المواد التي لا تدخل في حساب معدلي التراكمي.					
	آمل أن أحتفظ بمعرفة عميقة بالمادة التعليمية بعد الانتهاء من التعليم.					
	أطرح الأسئلة في القاعة الصفية لأني أريد تعلم أشياء جديدة.					
	أشعر بالرضا والسرور عندما أطور معلوماتي ومهاراتي الدراسية.					
	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح.					
	أهتم بدراستي وأفضلها على أي عمل آخر.					