

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي



قسم: العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

علاقة التفكير ما وراء المعرفي بالدافعية للإنجاز (دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الوادي)

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذ الدكتور

د. مصطفى منصور

مشرف مساعد

قنوعة عبد اللطيف

من إعداد الطالبة

✓ باي ونام

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
يمينة فالح	دكتور محاضر - ب -	حمه لخضر الوادي	رئيسا
مصطفى منصور	دكتور محاضر - أ -	حمه لخضر الوادي	مشرفا ومقررا
بالموشي عبد الرزاق	دكتور محاضر - أ -	حمه لخضر الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

شكر وتقدير

قال الله تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتِكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ﴾

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ﴿من لا يشكر الناس لا يشكر الله﴾

الشكر الأول لله العظيم جل جلاله على فضله وعونه أن وفقنا لإتمام هذا العمل.

كما نشكر الأستاذ المشرف: "مصطفى منصور" الذي وضع أقدامنا على طريق البحث العلمي، وقاد خطوات بحثنا من البداية إلى النهاية.

كما أنه من دواعي الوفاء والإخلاص أن نشكر كافة أساتذتنا بكلية العلوم الاجتماعية الذين ساعدونا بتوجيههم ونصائحهم، خاصة "أ. قنوعة عبد اللطيف".

ثم الشكر موصول إلى ينبوع الوفاء إلى سندي وعوني في الحياة إلى من حرم نفسه ليمنحني صدق العطاء، وأثقل كاهله ليخفف عني عبئ العناء إلى الوالد "باي عبد الحفيظ" فهو نعم الأب فله خالص الشكر والتقدير والامتنان ورزقنا الله وإياه أعلى الجنان

والى نبع الحنان أُمي "حساني جميلة "

ولا ننسى أن نشكر لجنة المناقشة التي تسهر على تقديم النقد البناء الذي يزيد من القيمة العلمية لبحثنا.

و أخيرا، فحسبنا أننا قد بذلنا جهدا وما نحن إلا بشر نصيب ونخطئ والكمال لله ونحمده وإليه يرجع الثناء كله وهو نعم المولى ونعم النصير.

باي وثام

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

واستخدمنا فيه المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لهذه الدراسة واعددنا لجمع البيانات أداتين تتمثل في مقياس للتفكير ما وراء المعرفي والآخر لقياس الدافعية للانجاز وتحققنا من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لكليهما، وجمعنا البيانات من العينة اختيروا بطريقة طبقية عشوائية، المكونة من 133 تلميذ من ثانوية السعيد عبد الحي بالوادي الذي يمثل مجتمع الدراسة في السنة الجامعية 2018/2019.

وتحصلنا على النتائج التالية:

* توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين بعد الشعور بالمسؤولية والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السعي نحو التفوق والطموح و التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المثابرة والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الشعور بأهمية الزمن والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التخطيط للمستقبل والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

Study Summary

This study aims to reveal the relationship between the thinking behind the cognitive and motivation for the achievement of the academic secondary school students.

We used the descriptive descriptive approach appropriate to this study. We prepared data collection tools that are a measure of thinking beyond knowledge and the other to measure the motivation for achievement and verify the psychometric properties of both of them. The data collected from the sample were selected in a clustered, The neighborhood in the valley, which represents the society of study in the academic year 2018/2019

:We get the following results

There is a significant statistical correlation between the thinking behind the cognitive and motivation for the achievement of secondary school students

There is no statistically significant correlation between post-responsibility and post-cognitive thinking among high school students

There is a significant correlation between the pursuit of excellence and ambition and thinking beyond the knowledge of secondary school students

There is no statistically significant correlation between perseverance and post-cognitive thinking among high school students

There is a correlation between statistical significance between the sense of the importance of time and thinking beyond the knowledge of secondary school students

There is a significant correlation between the planning of the future and the thinking beyond the knowledge of secondary school students

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
كلمة شكر	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	هـ
فهرس الأشكال	و
مقدمة	2-1
الجانب النظري	15-3
الفصل الأول :مشكلة الدراسة و الدراسات السابقة	16
تمهيد	17
1- مشكلة الدراسة	
2- تساؤلات الدراسة	
3- فرضيات الدراسة	
3-1- الفرضية العامة	
3-2- الفرضيات الجزئية	
4- أهداف الدراسة	
5- أهمية الدراسة	
6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	
6-1- التفكير ما وراء المعرفي	
6-2- الدافعية للإنجاز	
7- حدود الدراسة	
8- الدراسات السابقة	
8-1-الدراسات العربية	
8-1-1- دراسة صلاح عبد السميع باشا(2000)	

	8-1-2- دراسة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011)
	8-1-3- دراسة محمد سميح حسين أبو ندى (2013)
	8-1-4- دراسة زينب هندة سعد الله وليلى دخان (2014)
	8-1-5- دراسة بلم عصام (2014)
	8-1-6- أنيسة بنت محمد يونس محمد علي علي (2014)
	8-1-7- دراسة رشيد دحده (2016)
	8-2- الدراسات الأجنبية
	8-2-1- دراسة آدمز (adams 1976)
	8-2-2- دراسة سيانوف (synnove 1986)
	8-2-3- دراسة روبسنسون (robinson 2001)
	9-تعقيب الدراسات السابقة
31	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: التفكير ما وراء المعرفي	
33	تمهيد
	1-تعريف التفكير
	2- تعريف التفكير ما وراء المعرفي
	3- نظريات التفكير ما وراء المعرفي
	3-1-2-1- نظرية بياجيه
	3-2-2-2- نظرية فيجوتسكي
	3-2-3-3- نظرية معالجة المعلومات
	4-مكونات التفكير ما وراء المعرفي
	5-أبعاد التفكير ما وراء المعرفي
	6- علاقة التفكير ما وراء المعرفي بالتعلم الفعال
	7- أساليب التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي
	8- الاستراتيجيات المساعدة على تنمية التفكير ما وراء المعرفي
57	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

1- ماهية الدافعية

2- تعريف الدافعية

3- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

4- أنواع الدوافع

5- وظائف الدافعية

6- أهمية الدافعية

7- الدافعية للإنجاز

8- تعريف الدافعية للإنجاز

9- النظريات المفسرة لدافعية للإنجاز

10- أنواع الدافعية للإنجاز

11- خصائص التلاميذ ذوي الدافع للإنجاز المرتفع

12- أهمية الدافعية للإنجاز

13- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

14- طرق قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- المنهج

2- مجتمع و عينة الدراسة

3- أدوات الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

4-1- وصف المقياسين

4-1-1- وصف مقياس الدافعية للإنجاز

4-1-2- وصف مقياس التفكير ما وراء المعرفي

	4-2- مراجعة المقياسين
	4-3- تصحيح المقياسين
	4-4- الخصائص السيكمترية للمقياسين
	4-4-1 - الخصائص السيكمترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي
	4-4-2- الخصائص السيكمترية لمقياس الدافعية للإنجاز
	5- تطبيق الدراسة الأساسية
	6- الأساليب الإحصائية المستعملة
	6-1- معامل ارتباط بيرسون
	6-2- أساليب إحصائية للتأكد من صدق وثبات المقياسين
	6-3- استعمال برنامج SPSS
	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
	تمهيد
	1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة
	2- عرض وتحليل الفرضية الجزئية الأولى
	3- عرض وتحليل الفرضية الجزئية الثانية
	4- عرض وتحليل الفرضية الجزئية الثالثة
	5- عرض وتحليل الفرضية الجزئية الرابعة
	6- عرض وتحليل الفرضية الجزئية الخامسة
	7- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.
	الاستنتاج العام للدراسة
	8- اقتراحات
	خلاصة نتائج الدراسة
	خاتمة
	قائمة المراجع
	الملاحق

	ملحق رقم (1): قائمة المحكمين
	ملحق رقم (2): الاستبيان

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يبين توزيع مجتمع البحث على أقسام الثانوية	
02	جدول يبين توزيع العينة الأساسية على أقسام الثانوية	
03	جدول يبين توزيع العينة حسب الجنس	
04	جدول يبين توزيع العينة حسب العمر	
05	جدول يبين البنود عوامل مقياس الدافعية للإنجاز وأرقام البنود المكونة لها	
06	جدول يبين معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي	
07	جدول يبين معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	
08	جدول يبين قيم "ت" بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياسين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز	
09	جدول يبين معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياسين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز	
10	جدول يبين معاملات ألفا كرونباخ لمقياسي التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز وأبعادهما	
11	جدول يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز	
12	جدول يبين قيم معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية	
13	جدول يبين قيم معامل الارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي	

	والسعي نحو التفوق والطموح	
14	جدول يبين قيم معامل الارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي والمثابرة	
15	جدول يبين قيم معامل الارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بأهمية الزمن	
16	جدول يبين قيم معامل الارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي والتخطيط للمستقبل	

فهرس الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	شكل يبين تمثيل عملية الدافعية	
2	شكل يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة والدافع والباعث)	
3	شكل يبين التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	
4	شكل يبين نشاطات الأم ذوي الدافعية للإنجاز	

مقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيدا عن الحفظ، والتلقين، وبرمجة العقول. وقادر على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، حيث حظي هذا الموضوع باهتمام العديد من الباحثين والتربويين والمربين، حتى بات من أكثر موضوعات علم النفس التربوي دراسة وبحثا. ولقد عُنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير ما وراء المعرفي وذلك لكي يصبح الفرد أكثر قدرة ودافعية على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله، في جميع مناحي الحياة، سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها من المشكلات.

تمثل الدافعية نقطة اهتمام جميع الباحثين في ميدان التربية، حيث ينظر إليها على أنها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، إذ تعتبر الدافعية الانجاز ذلك الموضوع القديم الجديد، إذا أنه لا يمكن ذكر التعلم إلا وتذكر الدافعية للانجاز وبهذا يشير الباحثون والمهتمون بدراسة الدافعية للانجاز على دورها في نجاح عملية التعلم ويبقى الخلاف قائم على طبيعتها ومكوناتها وطرق قياسها بين مختلف الاتجاهات، وعلى هذا يبقى البحث في هذا المجال متجدد ومستمر رغم أن البحث في الدافعية للانجاز منذ ظهور علم النفس كتخصص أكاديمي مستقل عام 1879 على يد "فندت" بل ومع بعض الفلاسفة اليونانيين القدامى ولكن مع بداية القرن العشرين تجلت جوانب كثيرة في الموضوع ونشطت الأبحاث فيه.

وانطلاقا من تخصصنا وفي ضوء ما سبق ذكره الذي يهتم بالفرد في مختلف مراحل الدراسة كان تلميذ المرحلة الثانوية محور دراستنا التي جمعت بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للانجاز الدراسي، ودرسنا هذا الموضوع من خلال جانبين أحدهما نظري و الآخر ميداني. وقد ضم الجانب الأول ثلاثة فصول:

الفصل الأول كان مدخل إلى الدراسة واشتمل على عدة نقاط تمثلت في مشكلة الدراسة، والفرضيات البحثية، و أهداف و أهمية الدراسة، و التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث و كذا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فتطرقنا إلى التفكير ما وراء المعرفي وذلك من خلال تعريفه وأبعاده والنظريات المفسرة له، وتنميته، وعلاقته بالتعلم. فخلاصة للفصل.

أما الفصل الثالث تناولنا فيه الدافعية للإنجاز في عدة نقاط أهمها تعريفها، والنظريات المفسرة لها، و أنواعها، وأهميتها.

أما الجانب الميداني فقد ضم فصلين هما الرابع والخامس الفصل الرابع وهو يضم الدراسة الاستطلاعية وشمل مكان الدراسة وزمانها وعينة الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والدراسة الأساسية بدورها شملت عدة نقاط هي منهج الدراسة ومكانها ومدتها وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها، وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل الخامس فقد ضم عرض ومناقشة النتائج، حيث نعرض فيه النتائج في ضوء التحقق من فرضيات الدراسة و تحليلها ومناقشتها وصولاً إلى الاستنتاج العام للدراسة و الاقتراحات التي يمكن أن نستخلصها من دراستنا، مع المراجع وملاحق الدراسة وفي الأخير ننهي دراستنا بملخص يلخص ما تناولناه.

الجانِب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

تمهيد

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة
- 6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- 7 - حدود الدراسة

- 1- الدراسات السابقة
- 2- تعقيب الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتمكن الطالب من التحكم في بحثه جيدا إذا استطاع أن يحدد الإشكالية التي سيدرسها تحديدا دقيقا وذلك بوصفها وصفا جيدا وتمييزها عن غيرها ثم صياغتها صياغة علمية تمكنه من تحديد متغيرات الدراسة بدقة وتعريفها تعريفا إجرائيا و وضع الفرضيات المناسبة .

مشكلة الدراسة

الفرد وتملكه لمهارات التفكير تجعله من أرقى الكائنات على وجه الأرض، ويعتبر التفكير من العمليات الذهنية أو العقلية من خلال القدرة على استخدام الذكاء وإخراجه إلى أرض الواقع مثلما تشير إلى اكتشاف متبصر للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. والتفكير له أنماط وتصنيفات كثيرة ومتنوعة منها التفكير المادي والتفكير المجرد و التفكير الإبتكاري والتفكير الناقد والتفكير ما وراء المعرفي الذي يعد من أحد المواضيع المهمة في علم النفس المعرفي.

كما وصف جيمس و ديوي عمليات ما وراء المعرفي على أنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، كما قسم الجراح وعبيدات التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث أبعاد وهي تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة ومعالجة المعرفة، فتنظيم المعرفة تتمثل في القدرة على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم إما معرفة المعرفة تتمثل في المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية وأخيرا معالجة المعرفة وهي القدرة على استخدام الاستراتيجيات والمهارات في إدارة المعلومات.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة بلم (2014) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ في التحصيل المهارى الخططي التي تعزي لمتغير المستوى الدراسي والتعرف على العلاقة بين متغيري التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهارى الخططي الهجومي.

وتعتبر أبعاد التفكير من القدرات العقلية التي يستخدمها الطالب في تحسين نوعية التعلم لديه، والقدرة على التمييز الفعال بين المعلومات التي يعرفها والتي لا يعرفها في ضوء فاعليته الذاتية ودافعيته للإنجاز التي من خلالها يستطيع الطالب بان يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، كما تعد الدافعية للإنجاز من الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام علماء النفس، نظرا لأهميتها في بناء الفرد والمجتمع مما ساعدت على فهم سلوك الفرد والتنبؤ به والتحكم في بناء استراتيجيات التدخل لتنمية هذا الدافع .

وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها قوى أو طاقات نفسية داخلية توجه وتنسق بين تصرفات الفرد وسلوكه أثناء استجاباته مع المواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به وتتمثل هذه الطاقات بالرغبات و الحاجات والتوقعات التي يسعى إلى إشباعها وتحقيقها وتزداد قوة الدافع وحدته كلما كانت درجة إشباع الحاجة اقل من المطلوب.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة الطالبتين زينب هند سعد الله وليلى دخان 2014 التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الدراسي.

وقد حظي التفكير ما وراء المعرفة ودافعية للإنجاز الأكاديمي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما لهم من أهمية في تحسين طريقة تفكير ودافعية المتعلمين، فالتفكير يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه فالطالب يفكر تفكيراً معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو أثناء الموقف التعليمي حيث يقوم بدور مولد ومنظم للأفكار ومعرفتها ومعالجتها لمدى التقدم ودعم لفكرة معينة، إما الدافعية للإنجاز فتتمثل احد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميت الشخصية والسلوك.

واستنادا إلى كل ما سبق تحددت إشكالية الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

2-التساؤلات

التساؤل الرئيسي

هل توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

التساؤلات الفرعية

1-هل توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ المرحلة لثانوية؟

2-هل توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والسعي نحو التفوق والطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3- هل توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

4-هل توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بأهمية الزمن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

5-هل توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتخطيط للمستقبل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3-الفرضيات:

الفرضية العامة

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية

1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين التفكير ما وراء المعرفي والسعي نحو التفوق والطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين التفكير ما وراء المعرفي والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

4- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية علاقة عند مستوى الدلالة (0,05) بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بأهمية الزمن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

5- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين التفكير ما وراء المعرفي والتخطيط للمستقبل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

4-أهداف الدراسة:

- الكشف عن وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- التعرف على التفكير ما وراء المعرفي عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

- التعرف على الدافعية للإنجاز الدراسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

- التعرف على علاقة كل بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز بالتفكير ما وراء المعرفة.

5- أهمية الدراسة:

- يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو علاقة التفكير ما وراء المعرفة بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- تتجلى أهمية هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي.

6- التعاريف الإجرائية:

- التفكير ما وراء المعرفة: هو التفكير حول التفكير، وهو ما يحدث في القشرة الدماغية للفرد، ويعبر عن قدرتنا على ما نعرف وما لا نعرف وكذلك إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهام محددة. (ابو جادو، 2007، 345)
- والتعريف الاجرائي هو التفكير فوق التفكير، بمعنى المتعلم لما يواجه مشكلة أو تساؤل يكون في تفكير داخلي للإجابة عن تلك السؤال وفي نفس الوقت يفكر في الحل المناسب له.
- أبعاد التفكير ما وراء المعرفي:
- تنظيم المعرفة.
- معرفة المعرفة.
- معالجة المعرفة.
- الدافعية للإنجاز: هي استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق.
- أبعاد الدافعية للإنجاز:
- الشعور بالمسؤولية.

-السعي نحو التفوق والطموح.

-المثابرة.

-الشعور بأهمية الزمن.

-التخطيط للمستقبل.

7-حدود الدراسة:

الحدود المكانية: ثانوية السعيد عبد الحي الوادي.

الحدود الزمانية: السنة الدراسية 2019/2018.

الحدود البشرية: تلاميذ ثانوية السعيد عبد الحي بمختلف أقسامه: سنة أولى وثانية وثالثة جميع التخصصات.

8-الدراسات السابقة:

الدراسات العربية

8-1- دراسة صلاح عبد السميع باشا (2000): التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي وكذلك التعرف على أهم الفروق بين الطلاب (علمي، أدبي) في مستوى الدافع للإنجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى تقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة بمحاظفة الإحساء بالسعودية (255) علمي (165) أدبي، توصلت الدراسة إلى مجموعة النتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات وعدم وجود علاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب (علمي، أدبي) في مستوى الدافع للإنجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى تقدير الذات (مرتفع ، منخفض) لصالح الطلاب في القسم العلمي المرتفعين في الدافع للإنجاز وتقدير الذات، بالإضافة إلى وجود تفاعل دال إحصائي لتأثير كلمن الدافع للإنجاز وتقدير الذات في التحصيل الدراسي، في حين لا يوجد تفاعل دال إحصائي لتأثير التخصص في التحصيل الدراسي.

8-2- دراسة الجراح و عبيدات (2011) : بعنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات و هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي

وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي وعينة البحث تكونت من 1102 طالبا وطالبة منهم 514 طالبا، و 588 طالبة موزعين على السنوات الأربع لبرامج درجة البكالوريوس واستعمل الباحث مقياس شراوودينس الذي عرب إلى مقياس التفكير ما وراء المعرفي وتوصل الباحث إلى أهم النتائج:

حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل ، وعلى جميع أبعاده، معالجة المعرفة، وتنظيم معرفة، ثم معرفة المعرفة، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت النتائج وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعرفة وتنظيم المعرفة يعزى للجنس و لصالح الإناث، كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع.

أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود اثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية

8-3- دراسة حسين (2013) : بعنوان مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي و مدى اكتساب الطلبة لها

وهدفَت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي الواجب توافرها في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي، ومعرفة مدى اكتساب الطلبة لها

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة بكتاب العلوم العامة للصف العاشر الأساسي بجزأيه الأول والثاني المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين، واختار عينة الدراسة البالغ عددها (549) طالبا وطالبة، منهم (246) طالبا

و(303)طالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس محافظة شمال غزة والبالغ عددهم (5492) طالبا وطالبة

واستخدم الباحث أداتين بعد أن تأكد من صدقيهما و ثباتهما وهما: أداة تحليل محتوى منهاج العلوم وتم بناؤها في ضوء قائمة مهارات التفكير فوق المعرفي التي أعدها الباحث وتضمنت (17) مهارة فرعية وزعت على أربعة مهارات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم، كما تم استخدام اختبار من إعداد الباحث لقياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في منهاج علوم الصف العاشر الأساسي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-مهارات التفكير فوق المعرفي الواجب توافرها في منهاج الصف العاشر أربعة مهارات رئيسية يتفرع منها (17)مهارة فرعية.

2-لقد حصلت مهارة التخطيط على نسبة (50.8)، ومهارة المراقبة والتحكم على نسبة (31.2)، ومهارة التقويم على نسبة (18) من مجمل التكرارات في محتوى منهاج علوم الصف العاشر الأساسي.

8-4-دراسة سعد الله ودخان (2014): بعنوان علاقة الضغوط النفسية بالدافعية للإنجاز

الدراسي لدى طلبة الماستر العاملين و تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر العاملين والتعرف على مستويات الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر العاملين ومعرفة ما إذا كان هناك اختلافات في الضغوط النفسية ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الماستر العاملين تخصص (العلوم التقنية - العلوم الاجتماعية)

وكان منهج البحث المنهج الوصفي وعينة البحث 85 طالب وطالبة واستعمل الباحث مقياس الضغوط النفسية المأخوذ من مذكرة ماستر صالحى هناء علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة (2012-2013) ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد هيرمانز (1970).

وتوصل الباحث إلى أهم النتائج:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الدراسي

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية لدى طلبة الماستر العاملين باختلاف جنسهم (ذكور /إناث) وباختلاف تخصصهم (العلوم التقنية- العلوم الاجتماعية)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الماستر العاملين باختلاف جنسهم (ذكور /إناث)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر العاملين باختلاف تخصصهم (العلوم التقنية - العلوم الاجتماعية)

اقتراحات:

- إعداد برامج ودورات تدريبية تساعد الطلبة في القدرة على التكيف والتعامل مع الموقف وتنمية دافعتهم للإنجاز

- توسيع مكان الدراسة ليشمل دراسات علائقية للمتغيرين بين مختلف الجامعات

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل القائمين على البرامج الإرشادية وذلك لتقديم الدعم النفسي والمساندة

لمواجهة الآثار الناجمة عن تلك الضغوط مستقبلا

8-5- دراسة بلم عصام (2014): بعنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهارى الخططي

وتهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ في التحصيل المهارى الخططي التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي وكذلك التعرف على العلاقة بين متغيري التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهارى الخططي الهجومي

وكان منهج البحث في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي و عينة البحث تكونت من 32 تلميذا من تلاميذ أقسام رياضة ودراسة تخصص كرة القدم.

واستعمل الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي وشبكة الملاحظة (GPET) لقياس التحصيل المهارى الخططي الهجومي.

وتوصل الباحث إلى أهم النتائج:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهارى الخططي الهجومي في نشاط كرة القدم لدى التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي و هي نتيجة مقبولة في ضوء تأكيد الدراسات على عدم تأثير عامل المستوى الدراسي على عملية التحصيل وقد فسر الباحث النتائج باختلاف قدرات التلاميذ ونشابه الطرق التي يستخدمها المدرسين في تعليم مختلف المهارات أو الجوانب الخططية

* توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهارى الخططي الهجومي في تخصص كرة القدم وهي نتيجة منطقية في ظل تأكيد معظم الدراسات أهمية اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على عملية التحصيل.

8-6- دراسة أنيسة بنت محمد يونس وعلي (2014): بعنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى بعض طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية وهدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان والتعرف على الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي بين طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان تبعا للتخصص والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي

وكان منهج البحث هو المنهج الوصفي وعينة البحث 431 طالبة منهم 210 طالبة من كلية الآداب 221 طالبة من كلية العلوم موزعة على مستويات الدراسة الثمانية، واستعمل الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي لعبيدات سنة 2009 .

وتوصل الباحث إلى أهم النتائج:

- حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى المستوى الدراسي والتخصص
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى التحصيل الأكاديمي

8-7-دراسة دحده (2016): بعنوان سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى متربصي التكوين المهني وتهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين السمات الشخصية ودافعية الانجاز لدى متربصي التكوين المهني والتعرف على الفروق في السمات الشخصية لدى متربصي التكوين المهني حسب متغير الجنس والتخصص والتعرف على الفروق في دافعية الانجاز لدى متربصي التكوين المهني حسب متغير الجنس والتخصص وكان منهج البحث المنهج الوصفي وعينة البحث 80 فردا واستعمل الباحث مقياس قائمة العوامل الثلاثة الكبرى للشخصية من إعداد لكوستا و ماكري (1992) ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الكتاني (1979)

وتوصل الباحث إلى أهم النتائج :

- لا توجد فروق واضحة بين الذكور و الإناث من الأفراد عينة الدراسة في سمات الشخصية
- لا توجد فروق واضحة بين التقنيين السامين و دون التقنيين السامين من أفراد عينة الدراسة في سمات الشخصية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز تعزى لمتغير التخصص
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الأفراد ذوي سمات الشخصية الانبساطية و الأفراد ذوي سمات الشخصية في الانفتاح على الخبرة
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الأفراد ذوي سمات الشخصية العصابية و الأفراد ذوي سمات الشخصية الانفتاح على الخبرة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الأفراد ذوي سمات الشخصية العصابية و الأفراد ذوي سمات الشخصية الانبساطية.
- وبناء على النتائج المذكورة يتم فيما يلي تقديم جملة من لاقتراحات في شكل دراسات مستقبلية: إجراء دراسات تستهدف التعرف على علاقة بعض السمات الشخصية بدافعية الانجاز لدى متريصي التكوين المهني
- تتصيب خلية إصغاء تهتم بمشاكل و انشغالات المتريصين سواء النفسية او الاجتماعية أو المهنية ومحاولة البحث فيها وإيجاد الحلول المناسبة لمساعدة المتريص على التكيف وتحقيق انتصاراته في كل المجالات.

الدراسات الأجنبية

8-8- دراسة آدمز (adams، 1976)

كان من ضمن أهدافها بحث الفروق في مستوى دافعية الانجاز لدى عينة قوامها (47) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم من الذين يتلقون تعليما إضافيا، وعينة قوامها (25) تلميذا عاديا من تلاميذ الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر.

ولقياس دافعية الانجاز فقد تم استخدام مقياس "متشجان" وباستخدام أسلوب تحليل التباين أوضحت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للانجاز

8-9- دراسة روبنسسون (robinson، 2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الانجاز لدى تلاميذ المدارس الابتدائية الأمريكيين الأفارقة (السود) ومعرفة الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في

التحصيل الأكاديمي وطبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز والمستوى الاقتصادي، الاجتماعي للتلاميذ، واختلاف دافعية الانجاز باختلاف النوع .

تكونت عينة الدراسة من (277) تلميذ وتلميذة بالدراسة الابتدائية، ومقسمين إلى قسمين (139 مرتفعي الانجاز 183 منخفضي الدوافع للانجاز)، واستخدام قائمة دافعية الانجاز لـ "شولتز" ودرجات الطلاب في نهاية العام كمؤشر للتحصيل الأكاديمي.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية للانجاز والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في دافعية للانجاز لصالح الطالبات، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المستوى الاجتماعي، الاقتصادي ودافعية الانجاز لدى طلاب المدارس الابتدائية.

8-10- دراسة سيانوف (synnove, 1986)

كان هدفها بحث الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الدافع للانجاز، وقد تكونت عينة الدراسة من (06) طلاب ذوي صعوبات تعلم من طلاب الجامعة وعينة مماثلة من أقرانهم العاديين وقد تم تقدير الدافع للانجاز في ضوء دافعية الطلاب للبقاء في الكلية أثناء الدراسة والرغبة في ذلك، فقد تم ذلك من خلال مقابلات فردية تعقد مع الطلاب ، وقد أوضحت نتائج الدراسة على أن الطلاب العاديين ذوي مستوى مرتفع في الدافع للانجاز مقارنة بأقرانهم ذوي صعوبات التعلم.

9- تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة تنوع أغراضها واختلافها فيما بينها ومن هنا تقدم الباحثة تعقيبا موجزا لتلك الدراسات من زوايا متعددة على النحو الآتي

• من حيث الأهداف:

بشكل اجمالي هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافع لانجاز مثل دراسة روبسنسون 2001 ودراسة صلاح عبد السميع 2000 ودراسة سعد الله 2014 ودراسة دحده 2016 وتحديد مهارات التفكير ومستوى التفكير المعرفي مثل دراسة الجراح

وعبيدات 2011 ودراسة أنيسة 2014 ودراسة حسين 2013 او بحث فروق في مستوى دافعية الانجاز مثل دراسة آدمز 1976 ودراسة بلم عصام 2014 ودراسة سيانوف 1986.

من حيث المنهج: استعملت المنهج الوصفي المناسب لهذا النوع من الدراسات، كما استخدمت الدراسات السابقة أيضا أدوات البحث لجمع البيانات كالمقاييس والاستبيانات، بينما اختلفت في طريقة اختيار العينة فمنها من اختيرت بالطريقة العشوائية وأخرى بالطريقة الغير عشوائية.

من حيث العينة: لقد اختلفت الدراسات في تناول العينة التي تقوم عليها الدراسة حيث تناولت مجمل الدراسات والبحوث مراحل تعليمية مختلفة، حيث طبقت بعض الدراسات على المرحلة الإعدادية ومنها ما طبقت على المرحلة الثانوية ومنها ما طبق على المرحلة الجامعية بالإضافة إلى تقارب هذه الدراسات بينما تختلف في حجم العينة ونوعها من حيث المرحلة التعليمية ولا بد من مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة وذلك ما تتفق به الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

من حيث النتائج: نجد أن هناك من الدراسات السابقة التي تم عرضها وصلت إلى نتيجة مفادها أن توجد فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى التحصيل الأكاديمي، توصلت النتائج وجود علاقة موجبة بين كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات وعدم وجود علاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، وتوصلت أيضا نتائج دراسة إلى حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، مهارات التفكير فوق المعرفي الواجب توافرها في منهاج الصف العاشر أربعة مهارات رئيسية يتفرع منها (17) مهارة فرعية، فيما تباينت نتائج الدراسات السابقة حول العلاقة في الدافعية للإنجاز حسب بعض المتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص.. وفي إطار مشكلة البحث الخاصة بالدراسة فبعض الدراسات تناولت العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والعوامل المؤثرة فيه، وفي علمنا لم نتحصل على دراسة تتناول متغيري الدراسة مع بعضهم البعض لكن استطعنا الاستفادة من هذه الدراسات على حدا، وتأتي دراستنا وتعتمد الاستبيان كأداة

لجمع البيانات محاولة الوصول إلى إثبات وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وفي ضوء ما قدم من دراسات اختلفت دراستنا الحالية في أدوات الدراسة وفي اختيار عينة الدراسة.

ومما سبق فإن الدراسات السابقة قد ساعدتنا على تكوين رؤية واضحة نحو المشكلة البحثية من حيث تحديدها وصياغتها.

الفصل الثاني: التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد

1- تعريف التفكير

2- تعريف التفكير ما وراء المعرفي

3- نظريات التفكير

4- مكونات التفكير ما وراء المعرفي

5- أبعاد التفكير ما وراء المعرفي

6- علاقة التفكير ما وراء المعرفي بالتعلم الفعال

7- أساليب التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي

8- الاستراتيجيات المساعدة على تنمية التفكير ما وراء المعرفي

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع إنها فكرة ليست جديدة، فقد وصف جيمس وديوي العمليات ما وراء المعرفية على أنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم. كما أن للثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منها والتي صنفت على أنها نظرية معالجة المعلومات كان لها أكبر الأثر في بلورة هذا المفهوم، وهذا أكد عليه ستيرنبرج من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة لتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة.

1-تعريف التفكير:

هو مجمل الأشكال والعمليات الذهنية التي يؤديها عقل الإنسان، ةالتي تمكنه من نمذجة العالم الذي يعيش فيه، وبالتالي تمكنه من التعامل معه بفاعلية أكبر لتحقيق أهدافه وخطته ورغباته، وهو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها، وتعبير آخر التفكير هو إجراء عملية عقلية في للمعلومات

2-مفاهيم التفكير ما وراء المعرفي

تعددت التعريفات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي نظرا لاختلاف التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين نورد فيما يلي مجموعة من هذه التعريفات:

أن ظهور مصطلح ما وراء المعرفة أو ميتا معرفة أو فوق معرفة يعزى إلى "فلافيل" عام 1976، والذي يعرفه بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات ، فهو أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير، وهو يشير إلى معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجه، أو أي شيء يتصل بها، والمراقبة

النشطة وما يترتب على ذلك من تنظيم لهذه العمليات وتنسيق أو تناعم بينها عادة في خدمة هدف. (قنوعة، 25، 2014)

ويعرفه "جون" بأنه التفكير حول التفكير أي وعي الفرد بما يفعله عندما يحل مشكل أو القدرة على السيطرة على العمليات العقلية. (عبد الوهاب، 2005، 166)

يعرف الباحث "ليفينجستون" (1997) ، التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير حول التفكير ، والذي يتضمن عمليات التخطيط المهمة التي سيقوم بها الفرد ، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة وأخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة (صالح ومحمد، 2007، 344)

ويعرف "مارزانو" التفكير ما وراء المعرفي بأنه إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهام محددة وعادة ما يسمى باستراتيجيات التفكير وتشتمل ما وراء المعرفة على التخطيط قبل الانهماك في العمل وتنظيم الإنسان لتفكيره في أثناء تأديته للعمل ومن ثم تقييم أدائه باكتمال العمل المطلوب

فيما يعرفه "وولفولك" بأنه المعرفة حول المعرفة حيث أن الأفراد لديهم المراقبة والمعرفة عن آلية عملهم وتفكيرهم

كما يعرف "باندورا" المشار إليه في أبو علياء التفكير ما وراء المعرفي بأنه التقييم المعرفي لأنشطة التعلم والتفكير في كفاية التفكير إذ انه يراقب التفكير ، وبقيم كفاياته في قدراته على حل المشكلات التي تواجهه ، ويعمل على تصحيح تقييماته بطريقة تؤدي إلى الحل ومن ثم يعمل على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الحلول ، إضافة إلى ذلك فإنه يستخدم التفكير المنظم ذاتيا ليرشده إلى أعماله الصحيحة (نفس المرجع)

ويعرف "براوي" التفكير ما وراء المعرفي بالقدرة على التفكير في مجريات التفكير او حوله اي التفكير في التفكير (جروان، 2007، 63)

ومن خلال هذه التعريفات فإن الباحثة تعرف التفكير ما وراء المعرفي على أنه التفكير ما وراء المعرفي هو التفكير فوق التفكير، بمعنى المتعلم لما يواجه مشكلة أو تساؤل يكون في تفكير داخلي للإجابة عن تلك السؤال وفي نفس الوقت يفكر في الحل المناسب له

3- النظريات المفسرة لتفكير ما وراء المعرفي:

هناك مجموعة من النظريات السيكلوجية التي حاولت ان تفسر عمليات التفكير، منها:

3-1- نظرية بياجيه: وقد امن بياجيه بأن الطفل في أثناء نموه يكون مشغولا ببناء أبنيته

المعرفية، وهو لا يعتقد بالتكوين المسبق للطفل ، سواء الخارجي أم الداخلي بل يؤمن بالتكوين الذي يتجاوز ما يتم بناؤه تدريجيا وقد ازداد المناصرون للمنحنى البنائي في العصر الحالي، ومن المعالم الرئيسية للمنحنى البنائي في التعلم ما يلي:

- * النظر إلى المتعلمين على أنهم مسئولون عن قصد والى ابعد حد عن تعلمهم الخاص، فهم ليسوا متلقين سلبيين للمعرفة وإنما يحضرون إلى المدرسة مزودين بمفاهيمهم الأولية
- * التعلم عملية نشطة يقوم بها المتعلم وتتضمن عملية بناء المعنى من خلال مناقشة داخلية في ذات الفرد

* المعرفة لا تأتي من الخارج ولكنها تبنى بطريقة شخصية واجتماعية ويحكم عليها حسب ملاءتها لخبرات الفرد واتساقها مع مظاهر أخرى من معرفته

* يحضر المعلمون إلى المواقف التعليمي وهم مزودون بمواقف أولية ليس فقط في مجال المادة التي سيقومون بتعليمها، ولكن أيضا بوجهات نظرهم الخاصة عن التعلم والتعليم، وهذا يؤثر في تفاعلهم مع طلبتهم داخل غرفة الصف.

المنهاج ليس هو المادة التي يجب تعليمها وتعلمها، وإنما هو برنامج من المهمات والمواد والمصادر التي يبني المتعلمون من خلالها معرفتهم ومعانيهم الخاصة

أن جوهر نظرية بياجيه هو النظر إلى المتعلم على أنه نشط تجاه المعرفة، فالطفل من وجهة نظره هو عالم صغير يبني فهما ذاتيا عن العالم الواسع من حوله، وفهمه لهذا العالم يختلف اختلافا كبيرا وليس اختلاف كميا عن تفكير الراشدين، والتعلم من وجهة نظر بياجيه هو وظيفة للنمو، إذ أن الجسم يتكون من عدد من الأجهزة أو الأبنية وكل وظيفة معينة يقوم لها بتلقائية، والتفكير والتعلم هما وظيفتا الأبنية المعرفية، فالطفل يتعلم ما تسمح به أبنيته المعرفية وليس ما نريده نحن الكبار، وينطوي النمو العقلي على تكيف بيولوجي وعملية توازن بين الفرد والبيئة، ويتم هذا التكيف عن طريق عمليتين هامتين ينظر إليهما بياجيه على أنهما أدوات التعلم، وهما: التمثل والمواءمة، فالتمثل يتطلب من الفرد أن يعبر بالبيئة الخارجية لتتفق معه وكأنه استخدم بيئته كما يعتقد هو أو كما يفكر بها.

أما المواءمة عكس التمثل وتعتبر عن تأثير البيئة الواقعية، بمعنى أن الفرد يأخذ الخبرة الجديدة ويدمجها مع ما لديه من أبنية معرفية. (محمد و فريال، 2010، 42)

3-2- نظرية فيجو تسكي

ومن جهة أخرى يعد ليف فيجو تسكي العالم الروسي الذي ولد في موسكو في عام 1896 صاحب الفضل في دراسة العمليات النفسية من منظور نمائي، إذ يتناول النمو العقلي واللغوي لدى الأطفال عن طريق استدخال التحادث والتخاطب وتحويله إلى كلام وتفكير داخليين، فحسب فيجو تسكي لا معنى لتناول التعلم كنتيجة لعملية اتصال بين الطفل والشخص الآخر وتختلف تفسيراته للتعلم عن تفسيرات غالبية العلماء إذ يوسع دائرة الوسيط التعليمي ليمتد إلى خارج الفرد وهذا الامتداد يظهر بصفتين رئيسيتين هما:

* دور العلاقات الثنائية والمجموعات الصغيرة كوسيط في عملية تعلم الفرد

* الأدوات الرمزية الثقافية التي تتوسط أفعال البشر مرتبطة وراثيا بالتاريخ والحضارة، والمؤسسات التعليمية أي التي تساهم بامتداد الوسيط التعليمي إلى خارج حدود المعطيات الفردية. (محمد و فريال، 2010، 43)

3-3- نظرية معالجة المعلومات:

ركزت نظريات معالجة المعلومات على العمليات الداخلية ولكنها لم تتكر الظروف والعوامل الخارجية، فقد اهتمت بالعمليات المعرفية التي تتوسط المثير والاستجابة، فيبدو المتعلمون أكثر نشاطا كمعالجين للمعلومات، إذ يختارون العناصر ويحولونها ويتدربون عليها، ويربطون المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لجعلها ذات معنى، ويختلف الباحثون في مجال في مجال معالجة المعلومات في نظرتهم نحو انهماك المتعلمين في العمليات المعرفية، ولكنهم يفترضون الافتراضات نفسها تحدث معالجة المعلومات في مرحلة كوسيط استقبال المثير وإصدار الاستجابة، التي تمثل النتيجة الطبيعية لمعالجة المعلومات، ويختلف شكل المعلومات تبعا لاختلاف المرحلة التي تمر بها ودرجة تمثلها لدى الفرد تشبه معالجة المعلومات المعالجة الحاسوبية، فالنظام الأساسي له وظائف مشابهة للحاسوب إذ يستقبل المعلومات ويخزنها في الذاكرة ويستعيدها عند الحاجة ويختلف الباحثون في درجة التشابه أو الاختلاف بين معالجة المعلومات إنسانيا والمعالجة الحاسوبية ويفترض علماء معالجة المعلومات أن أثار المعالجة جميعها أنشطة معرفية تشمل الانتباه، الذاكرة، التفكير، وحل المشكلات والاسترجاع . (محمد و فريال، 2010، 43).

4- مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي، حيث أشار باندورا المشار إليه في أبو علياء والذي يعتبر من علماء النفس المعرفي الاجتماعي إلى أن التنظيم الذاتي مرتبط باستراتيجيات ما وراء المعرفي المتعلقة بالمهمة وبناء على ذلك فإن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن نمطين من المعرفة هما المعرفة التقريرية والتي تشير إلى امتلاك المعلومات والحقائق والمعرفة الإجرائية التي لوضح الخطوات المرتبطة بحل مشكلة ما، وفي هذا السياق يشير أبو عليا نقلا عن كل من في نماذجهم على عنصرين هامين يتضمنهما التفكير ما وراء المعرفي وهما:

4-1 المعرفة ما وراء المعرفية: وتتكون من ثلاث أنواع رئيسية هي:

المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقده من عمليات تفكير الآخرين

المعرفة بمتغيرات المهمة: وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقود هذه المعرفة نحو أدائها وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة

المعرفة بمتغيرات الإستراتيجية : وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له . بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق ب متى ، أين ،ولماذا تستخدم هذه الإستراتيجية

4-2- خبرات ما وراء المعرفي: وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار

الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث يجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة. (falvell.1979.908)

5- أبعاد التفكير ما وراء المعرفي :

5-1- تنظيم المعرفة: ويعبر عنه باستجابات الطلبة حول قدراتهم على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم

5-2- معرفة المعرفة: ويعبر عنه باستجابات الطلبة حول معرفتهم التقريرية، والإجرائية، والشرطية

5-3- معالجة المعرفة: ويعبر عنه باستجابات الطلبة حول قدرتهم على استخدام

الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات(عصام، 2014، 104)

6- التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتعلم الفعال:

إن مفهوم التعلم الفعال لا يعد فكرة جديدة لأن التعلم بحد ذاته هو عملية نشطة إلا أن التعلم الفعال كمنحنى أو منهج زاد الاهتمام به مع تطور نظريات التعليم (زامل وعواد، 2006).

وتعد بدايات القرن الحادي والعشرين النشأة الواضحة للتعليم الفعال كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الايجابي على عملية التعليم داخل الصف وخارجه (سعادة، واخرون 2006).

إن غاية التعلم الفعال هو مساعدة المتعلم على اكتساب الاتجاهات والمهارات المعلومات، مع تطوير استراتيجيات تمكنه من حل المشكلات داخل لصف وخارجه. وهذا ما تم الإشارة إليه في استراتيجيات مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وللتعلم الفعال سمات من أبرزها :

دمج المتعلم في فعاليات تعليمية مع التركيز على التفكير الذي يشمل التحليل والتركيب والتقييم، وتطوير مهارات المتعلمين وقلة التركيز على نقل المعلومات مع تشجيع الطلبة بالانخراط في فعاليات القراءة والمناقشة والكتابة.

ولكي يكون التعلم نشطاً وفعالاً ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، و بصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا فيما يتعلق بما يتعلمونه.

بناء على ما سبق فالتعلم الفعال عناصر أساسية هي:

- العمل المباشر بالأشياء: وتعني استخدام الأشياء أثناء التعلم مع إشراك الحواس.
- التأمل بالممارسات: العمل والممارسة وحدهما غير كافية بل لابد من دمج النشاط الجسدي والعقلي في التفاعل مع الأشياء.
- الدافعية الداخلية: تقود الدافعية المتعلم إلى الاستكشاف والتجريب لبناء المعرفة الجديدة
- حل المشكلات: هنا يعمل المتعلم على ربط خبرته السابقة بما يواجهه من مشكلات حقيقية وبذلك يتوصل إلى الحل المناسب (زامل وعواد، 2006).

ويتضمن التعلم الفعال بعض أنواع من الخبرة والحوار، فالحوار هناك نوعين الأول الحوار مع الذات ويحدث هذا النوع أثناء تفكير الطالب حين يسأل نفسه أما النوع الثاني فيشمل الحوار مع الآخرين وهذا النوع يتحقق أثناء المناقشات مع الطلبة والفعاليات التي يقوم به مع الآخرين.

أما الخبرة فهي على نوعين الخبرة بالملاحظة وتتم عن طريق مشاهدة الحدث بشكل مباشر أو غير مباشر كملاحظة المعلم يقوم بعمل أمام الطالب أو الاستماع إلى المحترفين.

أما النوع الثاني فهي الخبرة بالتجربة وتتم ذلك من خلال التعلم بالأنشطة كتصميم هندسي أو تعلم الموسيقى أو نقد الكتابة.

7-أساليب التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي

إن لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي أهمية قصوى في مجال التعلم والتعليم، فهي تجعل لدى الفرد القدرة على غزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته، وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى،

إضافة إلى تغيير موقعه أثناء العمل، كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه. وبناءً على ذلك، يتعلق بنمو الإستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام

ويؤكد العديد من الباحثين على ضرورة التدريب على استراتيجيات أو مهارات ما وراء المعرفة ضمن بيئة تعليمية منظمة تسمح للطلبة بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي مبينة إن الطلبة بحاجة إلى التشجيع والتعزيز من الخارج. لممارسة هذا التفكير، من خلال نشاطات تعليمية مصممة بعناية (عدنان العتوم وآخرون، 2005، 234).

8- استراتيجيات تطوير التفكير ما وراء المعرفي

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير ما وراء المعرفي منها:

1- الحديث عن التفكير: وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تزود الأفراد بمفردات تساعد في وصف عمليات تفكيرهم

2- التخطيط والتنظيم الذاتي: من الصعب أن يقوم المتعلم بالتخطيط وتنظيم ذاته دون مساعدة، لذلك لابد من تدريب المتعلمين على ذلك من خلال تقدير الوقت اللازم، وتنظيم المواد، وجدولة الإجراءات الضرورية لإكمال النشاط

3- طرح الأسئلة: إعطاء الفرصة للمتعلم لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم، وطرحها على أنفسهم، كأن يسأل نفسه، هل سألت اليوم سؤالاً جيداً؟

4- التوجيه الذاتي: مساعدة المتعلمين على معرفة متى عليهم ان يسألوا طلباً للمساعدة

5- استخلاص عمليات التفكير: ويتضمن مراجعة النشاطات، وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة، وأخيراً تقييم مدى النجاح، وتجنب الاستراتيجيات غير الفعالة واللجوء إلى مسارات بديلة

6-تقويم الذات: ويمكن استخدام دليل خبرات التقويم الذاتي وذلك بان يختبر الفرد نفسه ذاتيا وبشكل تدريجي يصبح التقويم الذاتي أكثر استقلالية، وبعدها تنقل الخبرات إلى مواقف مشابهة.

7-إعطاء الفرصة للمتعلم لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم: مثل إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميل.

8-صياغة التنبؤات: جعل المتعلمين يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.

9-المعرفة حول التعلم: إعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية فمن المهم أن يكون لدى المتعلم معرفة جيدة حول ما تعلمه

10- نقل المعرفة: اطلاع المتعلمين على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.

11- حدد ما تعرف وما لا تعرف: حيث يتوجب على الفرد في بداية أي نشاط أن يتخذا قرارا حاسما يتعلق بما يعرفون وما لا يعرفون، لتحديد ما الذي يريدون معرفته.(عدنان يوسف العتوم، 2012، 236-237).

خلاصة الفصل

تعرضنا في هذا الفصل إلى نمط من أنماط التفكير ألا وهو التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول مختلف العناصر التي تخصه والنظريات المفسرة له، وقد ركزنا في هذا الفصل عن مكوناته وأبعاده، وقد ركزنا في هذا الفصل على الاستراتيجيات المساعدة على تنميته وكذلك ارتباطه بالتعلم كمحور أساسي، فالاعتماد على التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم جد مهم، فهو يسمح من جهة بإعطاء وسائل تطور معرفي للتلاميذ كما أنه يتضمن من جهة ثانية الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لابد أن يعي المعلم والمتعلم إن اكتساب التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بمجموعة من العوامل تتعلق بالتعلم (سن المتعلم، الخبرات السابقة، محيطه....الخ)

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

- 1- مفهوم الدافعية
- 2- أنواع الدوافع ووظائف الدافعية
- 3- أهمية الدافعية
- 4- تعريف الدافعية للإنجاز
- 5- النظريات المفسرة لدافعية للإنجاز
- 6- أنواع الدافعية للإنجاز
- 7- خصائص التلاميذ ذوي الدوافع للإنجاز المرتفع
- 8- أهمية الدافعية للإنجاز
- 9- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
- 10- طرق قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد :

حضي موضوع الدافعية باهتمام كبير من طرف علماء النفس وبالتالي نجد اختلاف في تفسير مفهوم الدافعية فكل حسب خلفيته النظرية حيث عرفها ليندلي " أنها العملية استثارة وتحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط .

مفهوم الدافعية:

وتعتبر الدافعية للإنجاز القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجهه نحو الهدف معين فقد ساعدت على فهم الفرد والتنبؤ به، فهي تمثل محور موضوعنا لذا سنحاول التعرض لها بالتفصيل في هذا الفصل من حيث الماهية والتعريف والأنواع والنظريات المفسرة بالإضافة إلى الأهمية ماهية الدافعية

وتعد بداية الصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة الموضوع الدافعية بوجه عام، فقد تميزت معالجة هذا الموضوع قبل هذا التاريخ بعدم الدقة في تناول المفهوم والخلط بين حدوده وحدود المفاهيم الأخرى بينما اتسمت بعد هذا التاريخ بالتحديد الدقيق نسبيا لهذا المفهوم ومعناه، حيث طرحت مع بداية النصف الأخير من هذا القرن تساؤلات جادة كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديدها، والتعرف على الآليات التي يعمل بها والآليات الضابطة له والوقوف على التصور النظري المنتظم فيه منظور الباحثين سوءا وهم واضعوا لفروضهم أو وهم مفسرون لنتائجهم، ويبقى استخدام مفهوم الدافع كمرادف المفهوم الدافعية وتشير إلى كلمة الدافعية Motivation لها جذورها في اللغة اللاتينية في مصطلح move والتي تعني يدفع أو يحرك Tomove علم النفس حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحضير الأسباب أو العوامل المحددة لفعل والسلوك.

يمكننا القول أن الدافعية قد أخذت مفهومه الدقيق ابتداء من العصر هذا في مختلف المجالات سوءة الأكاديمية أو غيرها من الحالات الأخرى وذلك بسبب اختلاف المراحل، فالدافعية تعتبر حالة جسمية أو نفسية توجه سلوك الكائن الحي نحو الهدف معين، حيث تنخفض من خلاله

حالة التوتر إرجاع هذه الحالة إلى التوازن المؤقت، كما يعتبر مفهوم افتراضي يشير إلى مجموع القوى الداخلية والخارجية.

1- تعريف الدافعية :

لغة : الدافع يعني تحريك، اندفاع يعني أسرع في السير، والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الإنساني و معظمة السلوك المدفوع يهدف إلى إشباع حاجات ما أو إلى تحقيق أهداف معينة.(المطيري ، 2005 : 75)

اصطلاحاً : تعددت تعاريف الدافع ونذكر منها :

محمد السعيد سلطان الدافعية : على أنها تعود الى الكلمة اللاتينية Matier أي يحرك أو يدفع ، ثم استعملت لتتمحور حول رغبة الفرد في إشباع حاجاته المعينة، وعليه فهي تمثل عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوكه، أو كتعريف أدق هي القوة التي تحرك وتميز الفرد من أجل تأدية العمل أي قوة داخلية تحافظ على تغيير اتجاه أو كمية وشدة السلوك. (سلطان، 1993: 235) .

وعرف أهب habb الدافعية : بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجد السلوك، ووظيفة التيقظ و الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة. (ساكر، 2015: 23)

وتعرف "موري Murry الدافعية : عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل. (الداهري، 1999: 153)

ويعرفها قطامي يوسف : " بأنها الحتمية إذ لأسلوك بدون دافع وهي توجه إنتباه المتعلم ، وتعمل على إستمراره وتزيد من الاهتمام والسعي نحو التعلم ويعتمد التعلم على حالة المتعلم واتجاهاته نحو التعلم. (قطامي ، 1998: 40)

ويعرف " أحمد عزت راجح" يعرف الدافع بأنها حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. (راجح، 1967: 78)

ويعرف " وجهه الفرح ميشيل دياينة الدافعية بأنها الحالات الداخلية أو خارجية العضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. (دياينة ، 2006 : 18)

فمفاهيم الدافعية حتى إن اختلفت فإنها تتفق على أن الدافعية قوة داخلية أو محرك داخلي في الفرد لها وظيفة الحفاظ والسعي للوصول إلى توازن حيوي تبعث فيه شعورا بالرغبة والإلحاح في القيام والأداء عمل ما، وأمر معين وهي تعمل على توليد و استثارة السلوك وتوجيهه وتبعث فيه الطاقة اللازمة لاستمرار نحو تحقيق هدف الحفاظ على التوازن والوصول إلى الأعمال المسطرة إلى حين انتهاء من الأداء فيخف هذا الإلحاح في الرغبة.

كما تتفق كل التعريف السابقة أن استثارة السلوك تختلف حول توظيف هذه الطاقة الداخلية بالنسبة للإنسان ونجدها في مواقف عدة فالموقف المراد به في هذه الدراسة الحالية هو الموقف التعليمي.

1-2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

وبتردد مفهوم الدافعية بمصطلحات كثيرة ومختلفة تحمل معنى الدوافع منها (الباعث، الحاجة، الحافز، الرغبة، العادة، الهدف أو الغرض، الانفعال، القيمة)

وبعض هذه الألفاظ يكون مرادفا للآخر وبعضها يحتاج إلى تحديد وتمييز وفي ما يلي شرح لأهم هاته المصطلحات:

1-2-1- الباعث incentive: موقف خارجي مادي أو اجتماعي، يستجيب له الدافع، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، البواعث نوعان إيجابية وسلبية فالإيجابية ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة أو وجود مجال للترفيه والسلبية ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها كالقوانين الرادعة والزاجر الاجتماعية وغيرها. (رفقة ، 2009 : 22)

1-2-2- الحاجة need: هو شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، واستخدام مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة لحرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع. (معتر ، 1990: 105)

1-2-3- الحافز Drive: يشير الحافز حسب الباحث ماركس " (1976) إلى المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدة للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أنها تؤدي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الدافع ومفهوم الحافز على أساس أن كلاهما يعبر عن حالة توتر العامة نتيجة الشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من الدافع إذ يستخدم هذا الأخير للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط الأكل، حافز الجوع والعطش وبصفة عامة فإن كل من الحافز والدافع يشير إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها. (وجيه، دس، 124)

1-2-4- الرغبة Desite: دافع يشعر الفرد بغاياته وهدفه أي يتصور أن الهدف يرضي حاجة لديه كالرغبة في قراءة كتاب معين أو تناول الطعام معين أو قيام برحلة معينة. (راجع، 1967: 76)

1-2-5- مفهوم العادة Habit: أشار كورمان korman أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء النظرية أو منحى التوقع . القيمة . من قبل بعض الباحثين مثل " أتكينسون Atkinson ، أوبرش Berch" وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية أو توقع النوعي، وفي اختيار الفرد لسلوك معين يمكن إنجازة.

وعادة تشير إلى قوة الميل السلوكي التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم وترتكز على إمكانيات سلوكية، أما الدافع فيرتكز على درجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبالتالي يمكن إعتباره الدافع نوعا فعالا من العادات. (معتر ، 1990: 50)

1-2-6- مفهوم الهدف الغرض: Goal الهدف أو الغاية هو ما يشبع الدافع إليه يتجه السلوك ويكون في العادة شيئاً خارجية، أما الغرض PurPose فهو ما يتصور الفرد في ذهنه من غايات يقصد إلى بلوغها أو يعزم على تجنبها، ويعتبر الهدف الطاقة السيكولوجية، حيث يستمد الهدف وجوده من الراهنة، يمتاز بالتغير والتوافق مع القدرات الإنسان ليحدث فيها الحركة والحيوية، باعتباره نقطة تحول في نشاط. (بالرابع ، 2011: 102)

1-2-7- مفهوم الانفعال Emation: يعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة فهو يتضمن الخوف والكراهية والغضب كما يتضمن السعادة والبهجة والاستثارة، وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية، ولكنها تتضمن عمليات معرفية أيضا (يجب ذكر المرجع هنا)

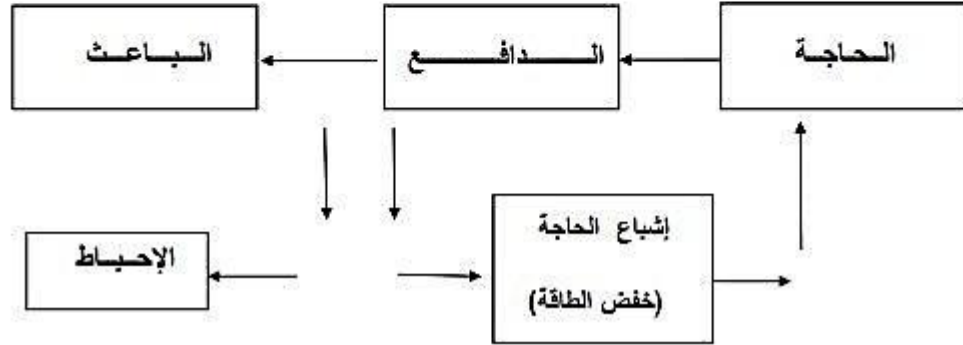
1-2-8- مفهوم القيمة Value: هي العقيدة المعرفية والحركية تؤثر في السلوك كالدوافع موجهة ، مثل القيم الدينية و الاجتماعية والجمالية وغيرها وتستخدم كوسيلة لفهم الشخصيات الإنسانية، فعلى سبيل المثال اعتبر "ماكلياند" الدافع للإنجاز بمثابة القيمة وأيد ذلك أولسون "من خلال نتائج دراسته التي أوضحت إن هناك ارتباط مرتفعة من دافع الأمن Safety Motive وقيمة الأمن على القيم لروكتش. (خليفة ، 2000: 27)

-عملية الدافعية



شكل 1: تخطيط : محمد سعيد سلطان (ماهر ، 1999 : 116)

المصدر : محمد سعيد سلطان 1993



شكل 2: يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: (الحاجة والدافع والباعث) (معتز ، 1990 ، 442)

• **الدوافع الأولية (البيولوجية)** : وهي الدوافع التي يولد بها الفرد مزودة بها، وتهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية الضرورية للحياة، ويبدأ بعضها في العمل منذ الولادة بينما يبقى بعضها كامناً لا يعمل إلا حين بلوغ مرحلة معينة مثل دافع الجنس وهذه الحاجات الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الماء، الحاجة إلى النوم والراحة، الحاجة إلى الأكسجين الحاجة إلى الإخراج، الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الجنس.

• **الدوافع الثانوية (المكتسبة)** : وهي مجموعة من الدوافع التي تم اكتسابها عن طريق التعليم ومن خلال العمليات التطبيع الاجتماعي، مما يجعلها تسمى بالدوافع الاجتماعية أيضاً، ويشير بعض العلماء إلى أن الدوافع المكتسبة ليست التي تمثل بداياتها، فعندما نشعر بالجوع على سبيل المثال، فإن الدوافع الأولية تبدأ في العمل بهمة ونشاط لدفع الفرد إلى القيام بالبحث عن الطعام، وعندما نصادف أنواع متعددة من الأطعمة ونشعر بقدرتنا على

الاختيار، تبدأ الدوافع الثانوية في توجيهها لنوع معين من صنوف الطعام. (القذالي، 2000: 167. 196)

2-وظائف الدافعية :

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك وذلك على النحو التالي:

وظيفة بعث السلوك وإثارته: فالدافعية توفر القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتدفع الكائن إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون، وتناسب شدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أو مع القدر الطاقة التي يعبئها الكائن فكلما زاد الوقت الحرمان (في حالة الدوافع الأولية) أو أهمية الهدف (في حالة الدوافع الثانوية) زاد النشاط المبذول في سبيل الوصول إلى الهدف والعكس صحيح . (الشاذلي، 2001: 96)

وظيفة توجيه السلوك : وذلك بتحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة فالدافعية هنا بمثابة البوصلة التي تحدد اتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد. (سلمي، 1998:199)

وبذلك تكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف فهي عند المتعلم خاصة توجه انتباهه إلى النشاطات الدراسية وتؤثر في توجيه سلوكه نحو معلومات مهمة التي يستوجب عليه و الاهتمام بها لمعالجتها، حيث يلاحظ أن الطالب الذي يكون لديه دافعية عالية للتعلم ينتبه لمعلمه أكثر من زميله الذي تكون لديه دافعية متدنية. (رشيد وآخرون، 2000: 11)

تنشيط السلوك : فهي تحرك وتنشط السلوك حيث تتمثل الدافعية في التعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو هدف معين، حيث أن وظيفة التنشيط تتمثل في إعطاء الطاقة والنشاط العام للقيام بأعمال. (قطامي ، 52: 1998)

أما قشقوش" وطلعت منصور " (1979) فيضيفان أنه بوجود الدافع ينشط السلوك ويستثيره ويحركه أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء السلوك فهي تقدم له الحافز، والانطلاقة وتبث فيه الطاقة الباعثة والمحركة والملحة لسلوك التعليمي.

المحافظة على البقاء والاستمرار (الإستمرارية) : وهذا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من أجل إشباع حاجاته لضمان بقاءه واستمراره، فالدافعية تؤدي إلى الحصول الإنسان على الأداء الجيد عندما تكون مدفوعا نحوه حيث أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء. (الشاذلي ، 98: 2001)

نستنتج أن الدافعية تؤثر في توعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فهي تؤثر في مستوى التحصيل، كما تعمل الدافعية على بعث الطاقة الكاملة عند المتعلم وتثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في زيادة طلب العلم والتعلم والمثابرة عليها وطلب المزيد.

3- أهمية الدافعية :

تتعلق أهمية الدافعية من الإعتبارات الآتية :

- إن الدافعية ضرورية التفسير أي سلوك، إذا لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراء الدافعية.

- إن الإنسان إذا ما جعل الدوافع الخاصة به يغيره من الناس متولد له العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية و الاجتماعية.

- إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية و الاجتماعية يهتمون بالدافعية التفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين .

- نستنتج أن مما سبق يتضح دور الدافعية وأهميتها في العمليات العقلية سواء أكان ذلك في الانتباه أم في الإدراك أم في التفكير والذاكرة ويتجلى ذلك من خلال أن الدافعية تزويد من

استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع من ناحية وعلى ما يكون لدى الشخص من المعلم في لحظة معينة وبدرجة من الدقة إنما تربط باختيار الدوافع له من ناحية أخرى. (الداهري ، 1999: 97- 98)

4- تعريف الدافعية للإنجاز :

لقد تناول العديد من المفكرين والباحثين موضوع الدافعية للإنجاز بالدراسة، وسنحاول عرض التعارف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للإنجاز، حيث يمثل دافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في المنظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الاجتماعي، ويعود الاستخدام الأول لمصطلح دافع الإنجاز في علم النفس من ناحية التاريخية إلى أدلر Adler قبل استخدام موراي Muroy المصطلح الحاجة للإنجاز.(عبد الخالق، 1991: 33-47)

- موراي "Murroy": الحاجة للإنجاز تشير إلى الرغبة أو الميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة للأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ومنافسة للآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من القدرات.

وعرفها أماكلياند وزملائه الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى الاستعداد ثابت في شخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. (خليفة ، 89 - 90) 2000

ويعرفها "جولد نسون Goldenson" (1984) على أنها الحاجة الفرد الفعلية للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى مستويات مرتفعة في الأداء والسعي إلى تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومستمرة. (الأزرق، 2000:

(112)

وأما "رجاء محمود أبو علام " فتعرف الدافع للإنجاز ، بأنه الحالة الداخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو تخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى من التفوق يؤمن به ويعتقد به. (أبو علام، 1986 : 112)

ويحدد الزيات الدافعية للإنجاز في ضوء النظرية أتكينسون بأنها دافع مرتب يوجه السلوك الفرد كي يكون ناجحة بالأنشطة التي تعتبر معايير الإمتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل واضحة ومحددة فيها. (رشوان، 2006 : 200)

5-نظريات المفسرة لدافعية للإنجاز :

لقد تحولت النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الإنجازات في ثلاثة عقود الأخيرة من القرن العشرين من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة للتركيز على المتغيرات النفسية، مثل المعتقدات والقيم والأهداف، التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك، لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وأهم تلك النظريات :

5-1- نظرية سلم الحاجة الماسو (النظام الهرمي للواقع لنظرية " ماسو) :

تعتبر نظرية " أبراهام ماسو " في الدافعية من أعظم النظريات الرائدة في هذا الميدان تنتمي هذه النظرية إلى المدرسة الوظيفية . (منصور وآخرون ، 2003 : 134)

وتعد أشهر النظريات التي ناقشت موضوع الدافعية ، رغبة الفرد في سد حاجياته غير المشبعة، بناء على هذه النظرية، التي تعمل على توجيه السلوك هذه الحاجات وتأخذ شكلا هرمية تمثل القاعدة الحاجة الفردية الأكثر إلحاحا إن كانت أدنى السلم الهرمي من ناحية الأهمية والحاجات التي تليها في السلم لا يمكن استخدامها الدافع الأفراد وتوجيه سلوكهم ما لم تسند الحاجات بدرجة معقولة، في هذه الحالة لابد من أخذ الاختلافات الفردية لدى الأفراد في الحسبان، بمعنى أن المستوى الكفاية من الحاجة قد تختلف من شخص لآخر وقد تكون

من وقت لآخر لدى نفس الشخص إذا ما برزت حاجات أخرى أو حدثت متغيرات جديدة. (عودة، 1994: 185).

وقد قدم الماسلو "تنظيم هرمية للدوافع في عدة مستويات على التوالي :

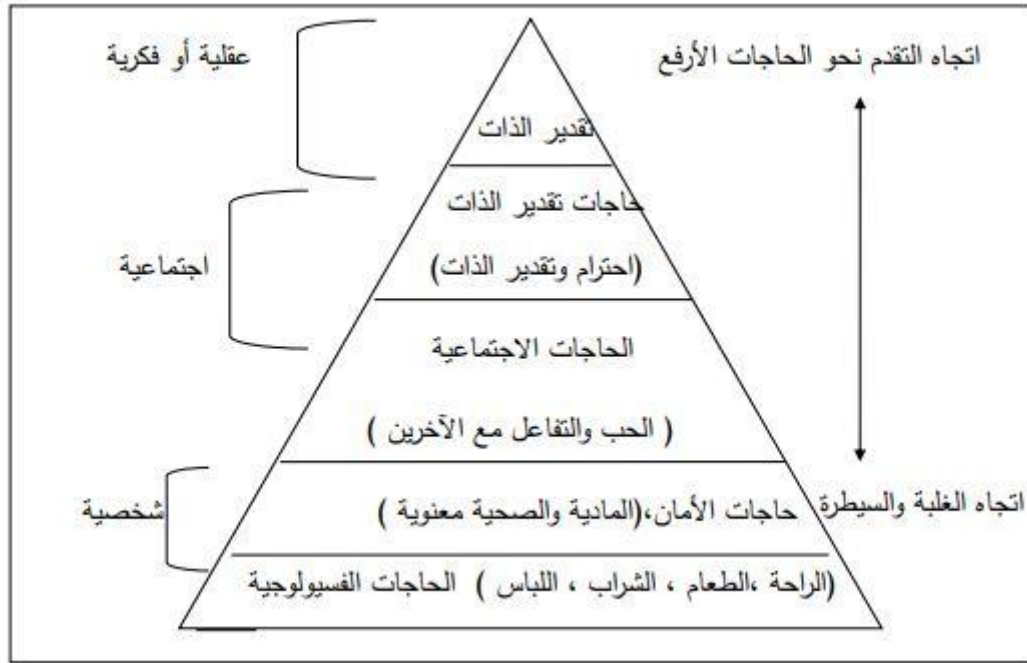
- **الحاجات الفسيولوجية** : وهي الحاجات التي تشمل المأكل والمشرب والهواء والراحة وغيرها التي تبقى الإنسان على قيد الحياة .

- **الحاجة إلى الأمان** : وتشمل بالأمان و الاطمئنان والاستقرار

- **الحاجة إلى التقدير** : أن يشعر الإنسان أن الآخرين يحترمونه ويقدرونه، والشعور بالإنجاز والثقة والاستقلالية والمركز الاجتماعي. (باهي ، 1998: 90)

- **الحاجة الاجتماع** : الإنسان اجتماعي بطبعه ولدي كل فرد حاجة إلى التفاعل الاجتماعي مع الغير لبنى جنسه إلى الحب والقبول من الغير والعضوية في الجماعات المختلفة أي أن الإنسان لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين.

- **الحاجة لتحقيق الذات** : هي الحاجة الفرد لتحقيق أعلى وأعلى أهدافه في الحياة كما يمكننا تطبيق هذه النظرية على واقعنا العلمي الميداني من خلال إسقاط هذه الحاجات على العاملين والقيام بدراسات لتحفيز العاملين واكتشاف مستوى إنجاز لديهم لإشباع حاجاتهم



الشكل 3:

يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقاً لنظرية "ماسلو" (خليفة، 2000 : 80)

المصدر : خليف ، سالم رققة (2009) / نظرية" ماكلياند Maclelland (الحاجة للإنجاز):

الدافع للإنجاز حسب" ماكلياند " يمكن تعلمه أو التخلص منه تحت الظروف معينة وبالتالي يمكن إكسابها لأهم ومجتمعات ذات خصائص مختلفة ومتعددة. (كشروده، 1995: 88)

كما يعرفها " بأنها النظام شبكي من العلاقات العرفية و الانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق، وتتبع هذه النظرية من الرغبة الكبير في اكتشاف دافع الإنجاز عند مشاهدة أفراد وهم يؤدون أعمالهم لأنه يفصح ظاهرة جديدة بالاهتمام مؤداها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها من إنجازهم لهذه الأهداف. (عياصرة ، 2006: 105)

وقد أشار ماكلياند وآخرون (1953) إلى أن هناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج فإن كانت موافق للإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد

فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات سلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

كما أكد على أن الدافعية للإنجاز تتكون من عدة عوامل بما فيها طفولة الفرد وخبراته المهنية ونوع المنشأة التي يعمل فيه. (مغربي ، 2000: 126)

5-2- نظرية العزو السببي : Attributiontheory صاغ " واينر (1972، 1986 م) نظرية العزو والتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على الخبرات النجاح والفشل وشرح السلوك والتنبؤ في مجالات الإنجاز، حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إله فهم كيف يعلل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم كيف يؤثر تعليلهم هذا دافعهم للإنجاز فيما بعد، وبمعنى آخر فإن النظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في المواقف متكررة من النجاح أو الفشل فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في المواقف المستقبلية مشابهة. (باهي 1999: 42-41)

ويوضح " واينر Weiner" نظرية الكاملة للعزو السببي في ثلاثة أنماط لتتابع الدافعية هي :

- قص الدافعية بعد الفشل
- زيادة الدافعية بعد الفشل.
- زيادة الدافعية بعد النجاح.

كما توصل " واينر إلى التحليل السببي للنجاح والفشل والذي يمكن أن يكون أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والحوافز والسمات الانفعالية، ويعتبر أنه هناك دافعتين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

الدافع الأول : حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة، وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين والسيطرة عليها.

أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف، ومن هذا المنطلق قام "واينر" وآخرون بصياغة النظرية العزوية التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على الخبرات والنجاح والفشل، وميز بين ثلاثة أبعاد السببية: (باهي وآخرون ، 1998: 40)

- **الثبات:** ويقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل أو بشكل غير مستقر.

- **السببية:** ويقصد بها العوامل الداخلية الخارجية .

- **التحكم:** ويقصد بها العوامل التي تخضع السيطرة أو التي تكون خارج النطاق السيطرة. (إخلاص ، 2004: 173)

حاول أصحاب هذه النظرية تفسير الدوافع السلوك على أساس الغرائز أن كل نشاط يقوم به الإنسان مرتبط بها .

و الغريزة كما يراها " سيغموند فريد" تصدر حالة إثارة بدنية أو دافع ملح أو توتر داخل الجسم بهدف تحقيق هدف معين لكي يحقق الإثارة والتوتر وبالتالي حدوث اللذة والإشباع فالفرد يكون مدفوعة طوال حياته بطاقة الغريزة التي أطلق عليه مصطلح "الليبيدو " . (حسين ، 1988: 52)

ترى النظرية المعرفية أن هناك تفسيرات معرفية تسلم افتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادته الحرة تمكنه من اتخاذ القرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع ،لأن النشاط العقلي للفرد يزود بدافعية دافعة متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة.

فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعة إنسانية أساسية . (مقاف ، 2007: 29)

5-3- نظرية تولمان :

لقد أوضح تولمان في نظرية حول الدافعية للإنجاز في ضوء منحنى توقع أن السلوك يتحدد من المثيرات الداخلية أو البيئية، كما أشار إلى أن الميل للأداء فعل معين هو محصلة تفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات وتتمثل فيما يلي :

- **المتغير الواقعي** : ويمكن في حاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين

- **المتغير المتوقع** : ويمثل في الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف متغير الباعث والقيمة الهدف النسبية للفرد: فالمكافأة التي يتلقاها الفرد في مؤسسة مثلا لها قيمة كبيرة في الزيادة الأداء فهي بمثابة باعثة للأداء الأفضل وبذل الجهد والمزيد منه ويرى " تولمان " أنه كلما كانت التوقعات مرتبطة ببنمية الإنجاز ضئيلة محدودة تتناقض والسلوك الموجه نحو الإنجاز للتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز في الحاجة للمعرفة كل من:

- دافعية الشخص وحاجته للإنجاز ضئيلة ومحدودة تتناقض والسلوك والموجه نحو الإنجاز في حاجة للمعرفة كل من :

- دافعية الشخص أو الحاجة للإنجاز.

- توقعه بقدرته على إنجاز في موقف معين.

حيث ركز في نظريته على منحنى التوقع وأن السلوك يتحدد من خلال مثيرات الداخلية وبيئية والميل تحصل ثلاث متغيرات الدافعية والتوقع والباعث وأنه كانت توقعات الفرد نحو الإنجاز ضئيلة التناقض سلوكه نحو الإنجاز للتنبؤ به يجب معرفة حاجات ودافعية وتوقعه بقدراته وهذا ما تركز عليه عملية التوجيه أثناء عملية الاختيار والتخصص. (إسماعيل، 90) :2008

5-4- نظرية أتكينسون (الحاجة للإنجاز):

عال أو منخفض بالنسبة تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير الحاجة للإنجاز.

ويقول " أتكينسون " أن الناس يكون مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من أجل النجاح، هذا ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح ويتجنبون الأعمال السهلة و أنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازا ، كما أن هؤلاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الالتزام مثل البدء في الأعمال الجدي . (محمود، 214: 2008)

كما قام " أتكينسون " بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أن المخاطرة الإنجاز في العمل ما تحدها أربعة عوامل :

منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد : عاملان يرتبطان بخصائص المهمة المراد إنجازها وذلك على النحو التالي :

- فيما يتعلق بخصال الفرد :

وهنا على حد تعبير " أتكينسون " نمطان من الأفراد يعملان بطريقة في مجال التوجه نحو الإنجاز.

النمط الأول : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

النمط الثاني : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

- خصائص مهمة :

بالإضافة إلى هذين العاملين الشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما بالاعتبار هما:

- العامل الأول: احتمالية النجاح وتشير إلى صعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محددات المخاطرة

- العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة، يتأثر الأداء في المهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة، في الباعث للنجاح وهو الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة بالشخص. (عثمان ، 2010 : 83 - 84)

وفي مجمل قولنا حول النظريات الدافعية للإنجاز أن هذه النظريات قد لعبت دورا متعاضدا في نظريات علم النفس من القرن العشرين، فمفاهيم والفروض الدافعية تؤلف أجزاء متكاملة مع كثير من النظريات علم النفس العام والتعلم والشخصية بخاصة، والدارس لنظريات الدافعية يجد عددا كبيرا من الاتجاهات و المدارس النظرية التي تتفاوت في تفسيراتها لقضايا متعددة وتعتبر دافعية للإنجاز واحدة من أهمها، ويختلف الأساس الذي بنيت عليه تلك النظريات فبعضها على أساس معرفي والبعض الآخر يبني على أساس سلوكي أو إنساني أو اجتماعي فمن خلال نظرية "ماكليلاند" و "ماسلو" قدم لنا أساس نظرية يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض التلاميذ، وانخفاضها لدى البعض الآخر وكذا نظرية "أتكسون" الدقة والتفصيل في العوامل المحددة لدافعية الإنجاز والمتمثلة في الميل والبلوغ النجاح، أما في باقي النظريات فهي اهتمت بكيفية إدراك الشخص أسباب سلوكه وتخطيط الأهداف التي تمكن الفرد من النجاح المناسب وتهدف هذه النظريات إلى تحقيق أعلى مستويات الدافعية بما يؤدي إلى إنجاز وكفاءة عالية للأفراد في مختلف مجالات الحياة.

6- أنواع الدافعية للإنجاز :-

ميزفيروف" (vereff ، 1969) بين نوعين أساسيين في الدافعية للإنجاز :

- دافعية للإنجاز الذاتية : Autonomous Achievement Motination

ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية الشخصية في مواقف الإنجاز، إذا يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة وهو أقرب لنمط الدافع للإنجاز الذي دعى إليه " ماكليلاند في دراسته، أو هذا الدافع الذي ينبع من الداخل الفرد وذلك بالاعتماد على خبراته السابقة حيث يجد في الإنجاز والوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهداف جديدة بإمكانه بلوغها، بحيث يجد لذة في الإنجاز الوصول إلى الهدف.(الجلالي، 2011: 229)

- دافعية الإنجاز الاجتماعية : يخضع لمعايير ومقاييس المجتمع ويبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية.

حيث يندمج الدافع الذاتي والاجتماعي لينتقل دافع للإنجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من الخبرات الناجحة الأقران لأجل الحصول على الاستحسان الاجتماعي للنجاح . (الشماع ، 1977: 163)

7- خصائص التلاميذ ذوي الدافع لإنجاز المرتفع :

-يمكن تحديد خصائص الفرد الذي يتصف بدافعية الإنجاز المرتفعة بما يأتي:

-يبدل دائما مجهودات للوصول إلى النجاح.

-يحرص على إتمام الواجبات المطلوبة منه دون تأجيل.

-يعمل دائما لكي يكون ناجحا في الحياة.

-يقوم بأعماله بنشاط وحيوية.

-ينجز واجباته مهما كانت صعبة.

-يركز اهتمامه في أداء واجباته.

-يجد متعة كبيرة عندما يضع حلولاً للمشكلات التي يصعب على الآخرين حلها.

-يشعر بالسعادة عندما يكمل عمله بالنجاح.

-يثق بقدرته دائماً في إنجاز الأعمال مهما كانت صعبة ومتعبة.

-يصل إلى مستوى ممتاز في كل ما يقوم به من الأعمال.

-يسعى دائماً لتذليل المعوقات التي تعترضه في سبيل إنجاز أعماله ومهامه.

-يسعى إلى تحقيق أهدافه دون تردد.

-يستفيد من الخبرة الآخرين من المواقف السابقة لأنها تشجعه على إنجاز أعماله.

-يعتمد في تحقيق أهدافه على قدراته العقلية وليس على الحظ.

-يصر أن يكون دائماً في مقدمة زملائه الناجحين.

-العمل بقدر كبيرة من الحماس للاعتقاد بأن نتائج. (جلالي، 2001: 229، 230)

8-أهمية الدافعية :

الدافعية الإنجاز دوراً هاماً في رفع مستوى أداء الفرد و إنتاجية في مختلف الحالات والأنشطة التي يواجهها وهذا ما أكده " ماكلياند"، حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز في أي مجتمعه و حصيلة الطريقة التي ينشئها التلاميذ في هذا المجتمع وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضاً بالنسبة للمجتمع الذي يعيش الفرد.

ولقد أشار العديد من البحوث والدراسات إلى جوانب مختلفة لأهمية الدافعية مثل ارتباطها بالنجاح، ودورها الفعال في توجيه السلوك، إضافة إلى تأثيرها الواضح على القرارات التي

يتخذها الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة وكذا ارتباط الدافعية بمجموعة من الأمور الاقتصادية و الاجتماعية والأخلاقية والعديد من المتغيرات النفسية ومن ناحية الاجتماعية تظهر الأهمية الكبيرة للدافعية من خلال الاهتمام المتزايد هذا المفهوم عند عامة الناس فنجد أولياء التلاميذ الذين كثيرا ما يتساءلون عن أسباب انخفاض دافعية أبنائهم نحو التعليم. (الكبيسي، وآخرون، 2000: 52)

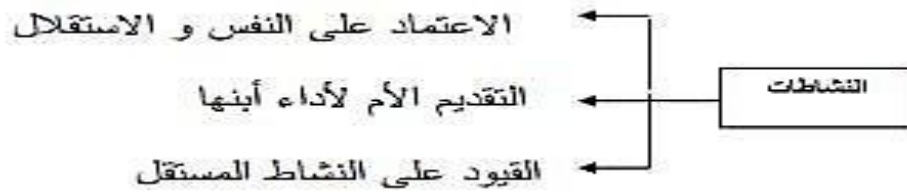
أما من الناحية التربوية فإن الدافعية تعتبر أحد أهداف التربية المهمة، وذلك من خلال سعي العملية التربوية لاستثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتوجيهها بما يحقق الأهداف النهائية لتلك العملية التربوية، وهذا بالإضافة إلى عمل المدرسة على توليد اهتمامات مختلفة لدى المتعلمين سواء المعرفية، العاطفية، الرياضية، أو فنية يستفيد منها المتعلمون حتى خارج النطاق المدرسة وتكون سندا لهم في حياتهم المستقبلية بشكل عام. (قدوري، 2012: 83)

8-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز: تنشأ دافعية الفرد للإنجاز بسبب عدة عوامل يرجع بعضها إلى الفرد نفسه، أما البعض الآخر فيرتبط ببيئة الأداء.

- **التحدي البيئي:** ذهب " ماكلياند " إلى أن الناس يظهرون خاصية الدافعية العالية ونشطة إلى إنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونوا ضحايا للتعصب الاجتماعي حيث أنهم في تلك الحالة يلجؤون للإنجاز حتى الوضع الدولي الذي فرض عليهم وتعتمد الاستجابة لمثل هذا التحدي كما يرى " ماكلياند " على المستوى الأولي للدافعية الإنجاز عند الجماعة، فإذا كانت الدافعية عالية تكون استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الانسحاب والتراجع. (الزيتي ، 2008: 180)

- **التنشئة الوالدية :** أثبتت الدراسة التي قامت بها ' تروتم " أن الأمهات الأطفال ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يشجعن أطفالهن على الاستقلالية و الاعتماد على النفس ويقمن بتقديم مكافآت كثيرة لتحقيق ذلك، هذا التدريب يكون في سن مبكر من أمهات ذوي الدافعية

المنخفضة للإنجاز، ولقد بنيت الباحثة النشاطات التي تقوم بها الأمهات الأطفال ذوي الحاجة للإنجاز أثناء تنشئتهم.



الشكل : 4 يوضح نشاطات الأم ذوي الدافعية للإنجاز (عبد العزيز ، 1994 : 224-226)

المصدر: (عبد العزيز ، 1994)

ومن المعروف أن أساليب التنشئة الطفل داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها أرائهم الدينية الإنجاز عند الأبناء. (الزلتي ، 2008 : 131)

- التنشئة الاجتماعية: أشار " داندارد" أن الدافعية للإنجاز ترتبط ارتباطا إيجابية بممارسات التنشئة الإيجابية مثل التدريب على الإنجاز لدى كل من الذكور والإناث في الدراسة أجراها الباحثان لمعرفة العلاقة بين الضغوط الاجتماعية على الأطفال ومستويات دوافعهم للإنجاز على العينة بحث مكونة من (21) تلميذا في الصف الرابع الابتدائي وأمهم فكانت النتائج كما يلي :

يوجد ارتباط بين المستويات المرتفعة لدافعية للإنجاز لدى كل من الجنين وتشجيع الإنجاز ومطالبة به.

يوجد ارتباط مرتفع بين التدريب على الاستقلال من قبل الأم والدافع للإنجاز المرتفع لدى الإناث. (رشاد ، 1994 : 334)

- البيئة الصفية: للبيئة الصفية دور حساس هو المعلم إذ يعمل على رفع وخفض الدافعية للإنجاز لدى المتعلم يمكنه من أسلوب إلقاء الدرس بجودة وكفاءة عالية وسعي لتحفيز المتعلم وكيفية تحبيبه في مادة التي يريد النجاح في فيها أو في تحصيله بشكل أشمل.

إذن يمكننا أن نستخلص أن الآباء دور مهم في منشأ الدافعية للإنجاز لدى الأبناء وذلك بإتباع أساليب معينة في التربية كالتدريب المبكر والاستقلال والاعتماد على النفس كما يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية وجميع المؤثرات الخارجية للطفل الذي سوف يصبح تلميذا ما، فإن كانت البادئ والأسس التي يقوم عليها المجتمع تدعو إلى العمل والمثابة والاجتهاد، وهذا ينعكس على البيئة الصفية بالتحمل والمثابة والطموح والتحصيل الذي من دوره يؤدي بالضرورة إلى النجاح الأكاديمي للتلاميذ وبالتالي نقول أن التلميذ يتمتع بدافعية الإنجاز مرتفعة.

10- طرق قياس الدافعية للإنجاز:

نتبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين وهما:

الفئة الأولى: المقاييس الاسقاطية.

الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية.

1. المقاييس الاسقاطية : يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات أن يستجيب إلى منبه غامض لكي ليستشف الباحث من هذه الاستجابة نوع الدوافع التي توجد عند المفحوص والمسلمة التي تحكم استخدام مثل هذه الاختبارات هي أن دوافعنا تؤثر في العمليات غير الشعورية التي تؤثر بدورها على السلوك. (حسين ، 1982: 134)

مقاييس الإنجاز لمكلياند وزملاؤه (1935): تقديم الصور والتخيلات أعده لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربعة صورتم توليد بعضها اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده اموراي " في (1938)، كما صمم " ماكلياند البعض الآخر خصيصا لقياس الدافع للإنجاز، يتم عرض كل صورة في أثناء الاختيار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تخطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة والأسئلة هي :

• ماذا حدث ومن هم الأشخاص ؟

• ما الذي أدى إلى هذا الموقف، بمعنى ماذا حدث من الماضي

• ما محور التفكير؟ وما المطلوب أدائه ؟ ومن يقوم بهذا الأداء؟

• ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يجيب عن هاته الأسئلة في مدة لا تزيد على أربع دقائق وسيستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة، عشرين دقيقة ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري من خلال تحليل نواتج التخيلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى .

- مقياس الاستبصار لفرانش " 1958:

قامت " فرانش " بوضع مقاييس الاستبصار على ضوء أساس النظري الذي وضعه أماكلياند التقدير الصور وتخيلات الإنجاز حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لهذا المفحوص باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسير للمواقف السلوكية اشتمل عليه البند. (عبد الباسط ، 1999: 23)

- مقياس التعبير عن الرسم (IE GA) أرونسون " Aronson صمم هذا المقياس لقياس الدافعية للإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن الاختبار " ماكلياند " وزملائه، وكذا اختبار فرانش " للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرونسون " التصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال وذلك لتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المخيفة لدافع الإنجاز. (رشاد، 1994: 2522)

المقاييس الموضوعية : حاول الباحثون تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز متجنبين الأخطاء التي احتوتها المقاييس الاسقاطية من بينهم مايلي:

• اختبار الدافع للإنجاز لهرما تس" (1970) حاول " هرمانس " بناء اختبار الدافع بعيدا عن نظرية "أتكسون " وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين وقد انتقلت منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي:

2-مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطر، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، السلوك التعرف، سلوك الإنجاز .

ويتكون هذا الاختبار من 29 عبارة متعددة الاختيارات. (مجدي ، دس :188)

• مقياس التوجه نحو الإنجاز الإيزنك ويلسون (1985):

ضمن اختبار يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي ويتكون المقياس من 30 بنداً، يجاب عنها (ينعم، غير متأكد، لا).

كما قام " إبراهيم قشقوش " 1975 بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز و واستند فيها إلى نفس مفهوم أماكلياند وزملاؤه عن دافع الإنجاز واعتمد الباحث على صدق المحكمين إعادة إجراء التحقيق من صدق الثبات الأداة. (قشقوش ، 1979: 94).

خلاصة الفصل :

تم في هذا الفصل عرض بعض المفاهيم الخاصة بالدافعية ثم التطرق إلى أنواعها وأهميتها و وظائفها، وكذلك لموضوع الدافعية وبعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين ثم الإجماع على أن الدافعية هي حالة داخلية وظروف خارجية تستثير سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وذلك بهدف تحقيق الاعتبارات الذات كما تعرفنا على بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز وصفات الأشخاص ذوي الدافعية للإنجاز وطرق قياس.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج

2. مجتمع و عينة البحث

3. أدوات الدراسة

4. الدراسة الإستطلاعية

5. تطبيق الدراسة

6. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تناولنا الجانب النظري نتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية حيث نتطرق إلى توضيح الخطوات المبدئية للبحث من اختيار المنهج المتبع و الأدوات التي سوف تطبق و الدراسة الاستطلاعية التي من خلالها نقوم بدراسة الخصائص السيكومترية للأدوات ثم نتناول الدراسة النهائية حيث يتم فيها توضيح العينة النهائية المعتمدة و كذا المعالجة الإحصائية للبيانات.

1-المنهج:

إن الدراسة التي بين أيدينا تهدف إلى الكشف عن وجود علاقة بين متغيرين، وإذا كانت توجد فهل هي طردية أو عكسية و لذلك اعتمدنا المنهج الوصفي ولارتباطي منه بالأخص المناسب لدراسة العلاقات (بوحوش، 1989، 138)

يعتبر البحث الارتباطي مفيدا بصفة خاصة في مجال العلوم الاجتماعية و النفسية، حيث يسمح بدراسة متغيرات متعددة معا وفي أن واحد وهذا يتماشى مع طبيعة هذه العلوم و التي تحكمها العلاقة الشبكية أكثر من كونها تخضع للعلاقة السببية (علاوي و راتب، 204، 1999)

رغم أن البحث الارتباطي هدفه الكشف عن العلاقة إلا أنه يمكن الاستفادة منه للنتبؤ بالسبب لكننا لا نستطيع أن نجزم إلا باستعمال منهج آخر و لهذا قد يستعمل في الكشف الأولي عن أسباب بعض الظواهر (العساف، 260، 1989)

2- مجتمع وعينة الدراسة:

في هذه الدراسة مجال بحثها ينحصر في تلاميذ ثانوية السعيد عبد الحي وبعد اتصالنا بإدارة الثانوية وافقتا بان عدد التلاميذ المسجلين في الثانوية للسنة الدراسية 2018/2019 هو

520 تلميذ منقسم على الشعب جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب وفلسفة وتسيير واقتصاد.

وحاولنا أن نجمع معطيات التلاميذ وتوزيعهم على الشعب و المستويات وعدد الذكور و عدد الإناث وعدد الأفواج و لخصناها في الجدول التالي :

جدول رقم(01): يبين توزيع مجتمع البحث على أقسام الثانوية

عدد الأفواج	عدد التلاميذ	
7	210	سنة أولى
4	140	سنة ثانية
5	170	سنة ثالثة
16	520	المجموع

في دراستنا نجمع البيانات من جزء فقط من مجتمع الدراسة وهو العينة التي يتم اختيارها بطرق مختلفة وهي جزء من الكل ممثل له ويكون حجمها وفق التجانس مجتمع الدراسة ومنهج البحث المستخدم والدقة المراد بلوغها(بوعلاق، 2009، 23)

طريقة اختيار العينة هي الطريقة الطبقيّة العنقودية على اعتبار ان مجتمع الدراسة يتكون من مجموعات وتحوي كل مجموعة على مفردات المجتمع هذه المجموعات تكون ما يسمى بالعناقيد (بوعلاق، 2009، 21)

وفي حالتنا الأفواج الدراسية وهذا لسهولة الاتصال بالتلاميذ عن طريق الأفواج ونختار عدد من الأفواج بطريقة عشوائية بسيطة واستعمال المعاينة الطبقيّة وهي المعاينة النسبية نسحب من كل طبقة عددا تناسب مع نسبة عدد أفراد الطبقة على المجتمع (ابوعلام، 1998، 163)

فنسحب من كل قسم عددا من الأفواج يتناسب مع نسبة عدد الأفواج إلى المجتمع أي نستعمل المعاينة الطبقية و العنقودية أو ما يسمى تركيب المعاينات (انجرس،2006، 317)

تتكون العينة من 15% من 16 فوج أي 8 أفواج مقسمين في الجدول التالي :

جدول رقم (02): يبين توزيع العينة الأساسية على أقسام الثانوية

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأفواج في العينة
سنة أولى	50	37.6	2
سنة ثانية	45	33.8	2
سنة ثالثة	38	28.6	2
المجموع	133	100.0	8

وعملنا بعد توزيع الاستبيان وفقا لهذا الجدول و جمع الإجابات استطعنا أن نتحصل على 133 إجابة نظرا لغياب بعض التلاميذ أو عدم الإجابة الكاملة وهذا العدد الذي يمثل العينة الأساسية كافي للدراسة كما ذكرنا أنفا.

جدول رقم (03) : توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
إناث	95	71.4
ذكور	38	28.6
مجموع	133	%100

نلاحظ من الجدول (03) ان عدد الذكور أقل من عدد الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور 28.6% أما نسبة الإناث بلغت 71.4% وعليه فإن نسبة الإناث تمثل الأغلبية في عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم(04) توزيع العينة حسب العمر كالتالي :

المتوسط الحسابي	العدد	
17.01	133	السن

نلاحظ أن توزيع العينة حسب العمر يتناسب مع توزيع مجتمع البحث

3- أدوات الدراسة :

يتعامل الباحث مع موضوع بحثه من خلال البيانات التي يجمعها من الميدان ويستخدم في جمع هذه البيانات عدة أدوات منها الاستبيان الذي هو الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة والمزودة بإجابيات أو آراء محتملة أو بفراغ للإجابة ويطلب من المجيب عليها الإشارة إلى ما يراه مهما أو ما ينطبق عليه منها أو ما يعتقد انه هو الإجابة الصحيحة (صالح العساف ، 1989 ، ص 342)

وفي كثير من الدراسات يكون الاستبيان هو الوسيلة الأنسب التي تصلح لجمع البيانات والتحقق من بعض الفروض

وفي دراستنا اخترنا هذه الأداة التي نراها انسب ولذا اعدنا استبيان يشمل مقياسين لمتغيري الدراسة وفيما يأتي نقوم بعرضهما وعرض خلاصة آراء المحكمين والخصائص السيكو مترية للمقياسين.

4- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ضرورية و مرحلة في البحث لا يمكن الاستغناء عنها فمن خلالها وبناء عليها يتضح لنا الطريق و نكتشف الصعوبات التي قد تصادفنا فيه وما يظهر من نواحي تستوجب التفسير و بالتالي فإنه يتسنى لنا القيام بالمراجعة النهائية لخطوات و إجراءات البحث. (خليفة، 76، 1984)

فلما قمنا بدراسة استطلاعية حققنا من خلالها:

- . تعرفنا على ميدان و مجتمع الدراسة و حددنا بناء على ذلك طريقة اختيار العينة الأساسية
- . تدريبنا على استخدام أدوات جمع البيانات و الملاحظات و وقفنا على الصعوبات التي يمكن أن نصادفها عند تطبيقنا للدراسة كعدم استرجاع استمارات الاستبيان و لذلك زدنا من عدد العينة الأساسية بحيث نضمن أن لا تقل الاستمارات المسترجعة عن العدد المحدد
- . قمنا بالتحقق من مدى ملائمة أدوات الدراسة من خلال وضوح التعليمات و سهولة فهم أفراد العينة لأدوات الدراسة و كيفية الإجابة عليها بطريقة مناسبة
- . قمنا بتحديد عينة استطلاعية مناسبة تمثلت في اختيار ثانوية السعيد عبد الحي بالوادي وقد تم الاختيار بطريقة قصدية مع مراعاة التنوع في الجنس و المستوى و الشعب وكان عددها 35 استمارة و استرجعنا 30 منها
- . قمنا بإعداد الصورة النهائية و تجريب أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية و التأكد من خصائصها السيكمترية على النحو الذي سيرد تفصيله في أدوات الدراسة
- . تحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية و تم اختيار فترة قبل العطلة الربيعية

4-1- وصف المقياسين:

4-1-1- وصف مقياس الدافعية الانجاز : يتكون مقياس دافعية الانجاز من 50 بند التي تغطي مختلف صور دافعية

الانجاز بأبعادها الخمسة في مواقف انجاز الفرد ويحدد المجيب على المقياس في ضوء ملاحظته لنفسه في المواقف المختلفة موقفه من كل بند باختيار بديل واحد فقط من أربعة بدائل بما يوضح ما إذا كان السلوك الذي يتضمنه هذا البند يحدث بالنسبة له : لا - قليلا - متوسطا - كثيرا

وقد اقتبسنا مقياس من مقياس دافعية الانجاز من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة (معمرية ، 2012، ص367)

جدول رقم (05) يوضح البنود عوامل مقياس الدافعية للانجاز وأرقام البنود المكونة لها:

عوامل مقياس الدافعية للإنجاز	أرقام البنود
العامل الأول: الشعور بالمسؤولية	1 6 11 16 21 26 31 36 41 46
العامل الثاني: السعي نحو التفوق والطموح	2 7 12 17 22 27 32 37 42 47
العامل الثالث: المثابرة	3 8 13 18 23 28 33 38 43
العامل الرابع: الشعور بأهمية الزمن	4 9 14 19 24 29 34 39 44
العامل الخامس: التخطيط للمستقبل	5 10 15 20 25 30 35 40 45

4-1-2- وصف مقياس التفكير ما وراء المعرفي: يتكون مقياس تفكير ما وراء المعرفي من 40 بند التي تغطي مختلف صور تفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة في مواقف تفكير الفرد ويحدد المجيب على المقياس في ضوء ملاحظته لنفسه في المواقف المختلفة موقفه من كل بند باختيار بديل واحد فقط من خمسة بدائل بما يوضح ما إذا كان السلوك الذي يتضمنه هذا البند يحدث بالنسبة له : دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - مطلقا

وقد اقتبسنا المقياس من دراسة بلم عصام (2014) بعنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي

4-2- مراجعة المقياسين

بعد إعداد هذين المقياسين تم عرضهما على 5 محكمين من أساتذة الجامعة (قائمة الملحق) حيث وفونا بجملة من الملاحظات والتعديلات تم أخذها كلها بعين الاعتبار ومن ذلك :

- كثرة بنود المقياسين خاصة مقياس الدافعية للإنجاز الذي كان يحتوي على 50 بندا وقلصناه بعد الدمج إلى 47 بندا .

- تصحيح لغوي أو إعادة صياغة بعض البنود لزيادة في الوضوح .

- اتفاق المحكمين على وضوح التعليمات وملاءمتها .

- البدائل المقترحة لكلا لمقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس الدافعية للإنجاز كانت محل قبول جل المحكمين .

- البيانات الشخصية كانت محل اتفاق من طرف المحكمين .

- اضطررنا لحذف بعض البنود وهذا من اجل تقليص عددها وأبقينا إلا البنود التي كانت محل اتفاق في أنها تقيس .

4-3- تصحيح المقياسين:

- يتكون مقياس دافعية الانجاز من 47 بندا وفق 4 مستويات حيث نعطي 4 علامات على "كثيرا " و3على "متوسطا " و2 على "قليلًا " و1 على "لا " مع ملاحظة أن هناك بنود في الاتجاه السلبي للسمة فيكون التنقيط بالعكس.

- يتكون مقياس التفكير ما وراء المعرفي من 40 بنداً وفق 5 مستويات حيث نعطي 5 علامات على "دائماً" و 4 على "غالبا" و 3 على "أحيانا" و 2 على "نادرا" و 1 على "مطلقا" مع ملاحظة ان هناك بنود في الاتجاه السلبي للسمة فيكون التنقيط بالعكس.

فالمقياس الجيد هو الذي يتمتع بالخصائص السيكمترية الجيدة لذلك كان من الضروري علينا حساب صدق وثبات المقياسين المطبقين في هذه الدراسة .

-الصدق :

ويقصد بالصدق أن يقيس المقياس فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه

4-4- الخصائص السيكمترية للمقياسين:

4-4-1- الخصائص السيكمترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي:

- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة 30، مجموعة عليا تكونت من 9 فردا وأخرى دنيا تكونت من 9 فردا، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06) : قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	الدالة الإحصائية
المجموعة العليا	9	178.66	11.31	10.41	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	9	125.22	10.44		

قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي يعبر عن ما مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الجدول رقم (07) يوضح قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

البعد	قيمة معامل ارتباط	الدالة
تنظيم المعرفة	0.910	دالة عند 0.01
معرفة المعرفة	0.920	دالة عند 0.01
معالجة المعرفة	0.845	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (07) الذي يلخص النتائج التي أعطاها البرنامج SPSS أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 أي أن هناك ارتباطا إيجابيا بين الأبعاد و المقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس في اتساقه الداخلي.

- الثبات : هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

- طريقة التجزئة النصفية :

نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف المقياس، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات المقياس

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS

والجدول التالي يلخص ذلك:

جدول رقم (08) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان

براون

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
30	40	0.93

من الجدول رقم (08) تم حساب ثبات المقياس بتطبيق معادلة سبيرمان - براون بلغ معامل الارتباط (0.93) وهذا معامل ثبات مقبول ومطمئن لتطبيق المقياس على عينة الدراسة الحالية.

- طريقة معامل ألفا-كرونباخ: نحسب معامل ألفا للمقياس:

جدول رقم (09) معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
30	42	0.91

من خلال عرض الجدول (09) تم حساب قيمة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الارتباط (0.91) وهذا معامل ثبات معقول ومطمئن وتظهر أنها مقبولة إحصائياً لتطبيق المقياس على عينة الدراسة .

4-4-2- الخصائص السيكومترية للمقياس الدافعية للإنجاز:

- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة 30، مجموعة عليا تكونت من 9 فرداً وأخرى دنيا تكونت من 9 فرداً، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10) قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	الدالة الإحصائية
المجموعة العليا	9	111.66	7.88	8.10	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	9	71.66	12.53		

يتضح من الجدول (10) أن قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق

تميزي عال

صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي يعبر عن ما مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الجدول رقم (11) يوضح قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الأبعاد	قيمة معامل ارتباط	الدالة
الشعور بالمسؤولية	0.856	دالة عند 0.01
السعي نحو التفوق والطموح	0.750	دالة عند 0.01
المثابرة	0.840	دالة عند 0.01
الشعور بأهمية الزمن	0.762	دالة عند 0.01
التخطيط للمستقبل	0.750	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (11) الذي يلخص النتائج التي أعطاها البرنامج spss أن كل

معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 أي أن هناك ارتباطا إيجابيا بين الأبعاد و المقياس

ككل مما يدل على صدق المقياس في اتساقه الداخلي.

- **الثبات:** هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

- **طريقة التجزئة النصفية :**

نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف المقياس، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات المقياس

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS والجدول التالي يلخص ذلك :

جدول رقم (12) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان

براون

عدد العينة	عدد البنود	قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية
30	47	0.92

من الجدول رقم (12) تم حساب ثبات المقياس بتطبيق معادلة سبيرمان - براون بلغ معامل الارتباط (0.92) وهذا معامل ثبات معقول ومطمئن لتطبيق المقياس على عينة الدراسة الحالية. نلاحظ أن معامل ثبات المقياس مقبول.

- طريقة معامل ألفا-كرونباخ: نحسب معامل ألفا للمقياس:

جدول رقم (13) معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ
30	47	0.91

تشير البيانات في الجدول رقم (13) إلى قيم معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وتظهر أنها مقبولة إحصائياً.

5- تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية الأدوات وتحديد مجتمع وعينة الدراسة قمنا بتطبيق الدراسة الميدانية خلال شهر مارس 2019 قبل استئناف العطلة الربيعية تم توزيع أداتي الدراسة

على عينة الدراسة مع التأكيد عليهم أن يملا البيانات الشخصية والإجابة على كل الأسئلة قبل جمعها وبعد ذلك استخدمنا الحاسوب في تفريغ البيانات وفق الأساليب المتعارف عليها لتحليلها والوصول إلى نتائج وتمت عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية حيث أدخلت البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتتم معالجتها إحصائياً

6- الأساليب الإحصائية :

انه لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها ذلك أنها الوسيلة التي تمده بالوصف الموضوعي الدقيق أن الطرق والأساليب الإحصائية هي الأداة التي يستدل بها الباحث ويعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصبغة العلمية وبناء على هذا فقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

6-1 -معامل ارتباط بيرسون: في دراستنا هذه نبحت في الكشف عن العلاقة الموجودة بين ظاهرتين أو متغيرين لمعرفة درجة ونوع الارتباط بينهما وهناك عدة طرق يمكن خلالها حساب هذا الارتباط من بينها معامل ارتباط بيرسون الذي يعد أحد المؤشرات الإحصائية البار مزية لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميين (بوعلاق، 2009، 79)

ويستخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميين ،ومعامل ارتباط سبيرمان لقياس قوة الارتباط بين متغيرين ترتيبيين (الزعي والطلافة، 2003، 223) وفي حالتنا نستعمل معامل ارتباط بيرسون لان المتغيرين كميين.

6-2- أساليب إحصائية للتأكد من صدق وثبات المقياسين

استعملنا عدة أساليب للتأكد من صدق وثبات المقياسين.

- النسب المئوية للتأكد من صدق المحكمين.

- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي.

- اختبارٌ ت مع اختبار ليفين للتأكد مع الصدق التمييزي.

- معامل الفا كرو نباخ لحساب الثبات.

- استخدام معادلة سبيرمان براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

3-6- استعمال برنامج spss.

تسهيلا للعمليات الحسابية يمكن حساب معامل الارتباط بيرسون باستعمال برنامج (spss (statistical package for social science والتي تعني الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية - إذ يمكن للبيانات أن يكون إدخالها مباشرة بتعريف المتغيرات والتفريغ أو ملخصة بشكل تقاطعي أو بشكل جدول تكراري ، ونعلم البرنامج ان يتعامل معها خلال عمليات التحليل الإحصائي كأنها بيانات خام على شكل تكرارات مرتبة بشكل مصفوفة مكونة من أعمدة (متغيرات) وصفوف (حالات) (العقيلي و الشايب ، 1998، 246)

وقد استعملنا هذا البرنامج في حساب الارتباط باستعمال معامل بيرسون في الدراسة الأساسية وكذلك في حساب صدق الاتساق الداخلي ومعامل الثبات باستعمال التجزئة النصفية ومعامل الفا كرو نباخ واختبار ت وهذا من اجل التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياسين.

خلاصة الفصل

اتبعنا في دراستنا خطوات إجرائية تمثلت في تحديد المنهج المستخدم الذي هو المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لمثل هاته الدراسة واختيار العينة عن طريق أسلوب العينة الطبقية العنقودية من مجتمع الدراسة وتناولنا الدراسة الاستطلاعية واستخدمنا أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياسي التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي حيث تأكدنا من صدقهما وثباتهما بطرق مختلفة وتعرضنا إلى الأساليب الإحصائية المستعملة وقد وظفنا برنامج الحزم الإحصائية SPSS من أجل تفريغ البيانات ومعالجتها وستعرض نتائج ما توصلنا إليه في الفصل القادم.

الفصل الخامس : عرض وتحليل نتائج الدراسة و تفسيرها

- 1- عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية العامة
 - 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى
 - 3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية
 - 4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
 - 5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
 - 6- عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
 - 7-مناقشة النتائج
 - 8-الاستنتاج العام
 - 9-اقتراحات
- خلاصة الفصل

تمهيد

بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياسي التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز من خلال استبيان وزع على عينة الدراسة المقدرة بـ 133 تلميذ وبعد جمع البيانات وتقريرها قمنا بحساب معاملات الارتباط بالاعتماد على برنامج SPSS في ضوء الفرضيات ونعرض النتائج مع التحليل والمناقشة والتفسير كما يلي:

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية العامة التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الثانوية".

وقمنا بدراسة بين العلاقة التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي بحساب معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يبين النتائج:

جدول رقم (14): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي

المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي	133	0.190	دالة عند 0.05

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.190) وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز وهي دالة عند 0.05، وبما أن إشارة معامل الارتباط موجبة فإن العلاقة طردية فكما كان التفكير ما وراء

المعرفي مرتفعاً كانت الدافعية للإنجاز الدراسي مرتفعة والعكس كلما انخفض التفكير ما وراء
المعرفي انخفضت الدافعية للإنجاز الدراسي وعليه فقد تحققت الفرضية العامة للدراسة وهي:
توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز
لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

2- عرض الفرضيات الجزئية

2-1- عرض الفرضية الجزئية الأولى

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية
ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ المرحلة
الثانوية

وقمنا بدراسة العلاقة بين الشعور بالمسؤولية والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ
المرحلة الثانوية من خلال معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (15) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية

المتغيران	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	133	0.140	غير دالة عند 0.05
الشعور بالمسؤولية			

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.140) وهي غير
دالة عند 0.05، ونقبل بالفرضية الصفرية وهذا يعني أن ليست هناك علاقة ارتباطية بين

التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية وعليه فان الفرضية غير محققة وهي لا توجد علاقة بين الشعور بالمسؤولية والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- عرض الفرضية الجزئية الثانية

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الجزئية الثانية وهي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين السعي نحو التفوق والطموح والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

وقمنا بدراسة العلاقة بين التفوق نحو الطموح والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال معامل الارتباط بيرسون فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(17): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين التفكير ما وراء المعرفي والسعي نحو التفوق والطموح

المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	133	0.176	دالة عند 0.05
السعي نحو التفوق والطموح			

من خلال الجدول رقم(17) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.176) وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباطية بين السعي نحو التفوق والطموح والتفكير ما وراء المعرفي وهي دالة عند 0.05، وهي علاقة طردية نظرا لإشارة معامل الارتباط، فكلما كان السعي نحو التفوق مرتفع كان التفكير ما وراء المعرفي مرتفع والعكس كلما كان السعي نحو التفوق والطموح منخفض كان التفكير ما وراء المعرفي منخفض وعليه فان الفرضية متحققة وهي: توجد علاقة بين السعي نحو التفوق والطموح والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- عرض الفرضية الجزئية الثالثة

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الجزئية الثالثة وهي توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقمنا بدراسة العلاقة بين المثابرة والتفكير ما وراء المعرفي من خلال معامل الارتباط بيرسون فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(18): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين التفكير ما وراء المعرفي والمثابرة

المتغيران	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	133	0.112	غير دالة عند 0.05
المثابرة			

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.112) ، وهي غير دالة عند 0.05، ونقبل بالفرضية الصفرية وهذا يعني أن ليست هناك علاقة ارتباطية بين المثابرة والتفكير ما وراء المعرفة وعليه فان الفرضية غير متحققة وهي لا توجد علاقة بين المثابرة والتفكير ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

5- عرض الفرضية الجزئية الرابعة

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الجزئية الرابعة وهي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بأهمية الزمن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقمنا بدراسة العلاقة بين الشعور بأهمية الزمن والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال معامل الارتباط بيرسون فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(19) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بأهمية الزمن

المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	133	0.177	دالة عند 0.05
الشعور بأهمية الزمن			

من خلال الجدول رقم(19) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.177) وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباطية بين الشعور بأهمية الزمن والتفكير ما وراء المعرفي وهي دالة عند 0.05، وهي علاقة طردية نظرا لإشارة معامل الارتباط، فكلما كان الشعور بأهمية الزمن مرتفع كان التفكير ما وراء المعرفي مرتفع والعكس كلما كان الشعور بأهمية الزمن منخفض كان التفكير ما وراء المعرفي منخفض، وعليه فان الفرضية متحققة وهي: توجد علاقة بين الشعور بأهمية الزمن والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6- عرض الفرضية الجزئية الخامسة:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الجزئية الرابعة وهي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير ما وراء المعرفي و التخطيط للمستقبل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقمنا بدراسة العلاقة بين التخطيط للمستقبل والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال معامل الارتباط بيرسون فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(20): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين التفكير ما وراء المعرفي والتخطيط للمستقبل

المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	133	0.216	دالة عند 0.05
التخطيط للمستقبل			

من خلال الجدول رقم(20) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.216) وهذا يعني ان هناك علاقة ارتباطية بين التخطيط للمستقبل والتفكير ما وراء المعرفي وهي دالة عند 0.05، وهي علاقة طردية نظرا لإشارة معامل الارتباط، فكلما كان التخطيط للمستقبل مرتفع كان التفكير ما وراء المعرفي مرتفع والعكس كلما كان التخطيط للمستقبل منخفض كان التفكير ما وراء المعرفي منخفض، وعليه فان الفرضية متحققة وهي: توجد علاقة بين التخطيط للمستقبل والتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7- مناقشة نتائج الفرضيات

تحقق الفرضية العامة التي مفادها أنها توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا الارتباط طردي كما هو واضح من الإشارة الموجبة في معامل بيرسون وهذا مؤشر على انه كلما كان التفكير ما وراء المعرفي مرتفع تكون الدافعية للإنجاز الدراسي مرتفعة وهذه النتيجة متوقعة على ضوء ما ورد في الفصول النظرية وهذا ما جاءت مؤكدة عليه نظرية بياجيه هو النظر إلى المتعلم على انه نشط تجاه المعرفة التي تشير إلى أن التفكير ما وراء المعرفي تتدخل فيها كثيرة من العوامل الوسيطة التي من بينها الدافعية للإنجاز وهذا ما أورده العديد من الباحثين الذين تحدثوا عن التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز.

إذ تعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط ومراقبة وتقويم من القدرات العقلية التي يستخدمها المتعلم في تحسين نوعية التعلم لديه، والقدرة على التمييز الفعال بين المعلومات التي يعرفها والتي لا يعرفها في ضوء فاعليته الذاتية ودافعية الانجاز، التي من خلالها يستطيع التلميذ بان يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه.

وهو يتوافق مع النظريات المفسرة للتفكير المعرفية، بأن التفكير ما وراء المعرفة ودافعية للإنجاز الدراسي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما لهم من أهمية في تحسين طريقة تفكير ودافعية المتعلمين، فالتفكير يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه فالتلميذ يفكر تفكيراً معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو أثناء الموقف التعليمي حيث

يقوم بدور مولد ومنظم للأفكار ومعرفتها ومعالجتها لمدى التقدم ودعم لفكرة معينة، إما الدافعية للإنجاز فتتمثل احد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميت الشخصية والسلوك.

وهذه النتيجة تتوافق أيضا مع الدراسات السابقة التي تعرضنا لها ومنها "عبد الناصر الجراح" وعلاء الدين عبيدات" ودراسة "بلم عصام" ودراسة "رشيد دحده ودراسة سيانوف synnove وأيضا دراسة دراسة آدمز adams"

وهي تخالف نتائج دراسات منها دراسة " أنيسة بنت محمد يونس محمد علي علي "

زيادة في الإيضاح في إطار الفرضية العامة قمنا بدراسة علاقة التفكير ما وراء المعرفي بأبعاد الدافعية للإنجاز الدراسي المتمثلة في بعد الشعور بالمسؤولية، وبعد السعي نحو التفوق والطموح، وبعد المثابرة، وبعد الشعور بأهمية الزمن، وبعد التخطيط للمستقبل فكانت نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على انه لا توجد علاقة التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة "سعد الله ودخان"(2014) والتي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر العاملين حيث توصلت الدراسة إلى انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الدراسي، وتتوافق أيضا مع دراسة دراسة آدمز (adams،1976) حين أوضحت نتائج دراستها عن انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للإنجاز حيث يعود سبب ضعف أو عدم وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و الشعور بالمسؤولية إلى عدة عوامل ولعل من بينها عدم التزام وجدية التلاميذ إثناء تأديته لمهام محددة.

كانت نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على انه يوجد علاقة ارتباطيه بين السعي نحو التفوق والتفكير ما وراء المعرفي وهي تتوافق مع نتيجة الفرضية العامة للدراسة التي تؤكد أن بعد تنظيم المعرفة السعي نحو التفوق يصب في الدافعية للإنجاز ككل واحد عناصره المؤثرة

في التفكير ما وراء المعرفي، وان كلما تكون لديهم دافعية للإنجاز تكون لديهم قدرة في التفكير ما وراء المعرفي أكثر وأحسن

هذه النتيجة موافقة لما جاءت به نظرية بياجيه وهي أن الفرد يأخذ الخبرة الجديدة ويدمجها مع ما لديه من أبنية معرفية، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة "بلم عصام" (2014) حيث توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهارى الخططي الهجومي في تخصص كرة القدم وهي نتيجة منطقية في ظل تأكيد معظم الدراسات أهمية اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على عملية التحصيل

وكانت نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه ألا توجد علاقة ارتباطية بين المثابرة والتفكير ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث تتفق هذه الدراسة مع دراسة "صلاح عبد السميع باشا" (2000) حيث توصلت إلى مجموعة من النتائج منها عدم وجود علاقة بين الدافع للإنجاز ومستوى تقدير الذات

ويمكن إرجاع عدم وجود العلاقة بين المتغيرين إلى عدة عوامل منها عدم توافر التحفيزات المادية و التشجيعات المعنوية وعدم الاهتمام من طرف الأولياء كما يمكن إرجاعها إلى المثبرات الداخلية أو البيئية للتلميذ باعتباره أن المثابرة هي المواظبة على فعل الشئ والتصميم عليه انطلاقاً من الرغبة الذاتية.

أما نتائج الفرضية الجزئية الرابعة والخامسة التي تنص على وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل فهذه العلاقة ذات الدلالة الإحصائية تتوافق مع الفرضية العامة التي تؤكد أن هناك علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز الأكاديمي، وهي تتوافق أيضاً مع نتيجة الفرضية الجزئية الثانية، التي تبين أن السعي نحو التفوق والطموح له علاقة بالتفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثانوية، حيث توافقت هذه النتيجة مع اتجاه النظرية معالجة المعلومات تحدث معالجة المعلومات في مرحلة كوسيط استقبال المثير وإصدار الاستجابة، التي تمثل النتيجة الطبيعية لمعالجة المعلومات

وأيضاً نتيجة هذه الفرضيات تتوافق مع نتائج دراسة "حسين" (2013) حيث توصلت الى مجموعة من النتائج منها حصلت مهارة التخطيط على نسبة (50.8)، ومهارة المراقبة والتحكم على نسبة (31.2)، ومهارة التقويم على نسبة (18) من مجمل التكرارات في محتوى منهاج علوم الصف العاشر الأساسي.

وتتوافق ايضاً مع دراسة رينسون (robinson 2001) التي توصلت الى مجموعة من النتائج منها وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي ، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ودافعية للإنجاز لدى طلاب المدارس الابتدائية.

ويمكن القول أن هذه الفرضيات تحققت من وجود علاقة وهذا راجع إلى أن التلاميذ كلما كان تفكيرهم مرتفع تكون دافعتهم متزايدة للإنجاز.

8- الاستنتاج العام:

إن الهدف من إجراء هذه الدراسة هو الكشف عن وجود علاقة من عدمها بين الدافعية للإنجاز الدراسي و التفكير ما وراء المعرفي وبعد عرض وتحليل البيانات المتحصل عليها ميدانيا ومناقشتها توصلنا إلى جملة من النتائج :

- انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز الدراسي والتفكير ما وراء المعرفي .

-انه توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ المرحلة لثانوية.

-انه توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والسعي نحو التفوق والطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

-انه توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

-انه توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والشعور بأهمية الزمن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

-انه توجد علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتخطيط للمستقبل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

9- اقتراحات:

في ضوء ما استقرت عنؤه نتائج الدراسة الميدانية للعلاقة بين الدافعية للإنجاز الدراسي والتفكير ما وراء المعرفي عند الطلبة الجامعيين نخلص إلى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات نجملها في ما يلي:

- إجراء دراسات ميدانية تكشف العلاقة السببية زيادة على العلاقة الارتباطية بين دافعية للإنجاز الدراسي والتفكير ما وراء المعرفي.

- بناء برامج إرشادية لرفع الدافعية للإنجاز الدراسي تعتمد على تنمية التفكير ما وراء المعرفي.

- بناء أدوات أكثر عمقا وضبطا لقياس الدافعية للإنجاز الدراسي والتفكير ما وراء المعرفي.

- الكشف عن العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء التحقق من فرضياتها حيث توصلنا إلى الاستنتاج العام للدراسة من خلال تحقق الفرضية العامة للدراسة بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز الدراسي والتفكير ما وراء المعرفي عند تلاميذ المرحلة الثانوية بمختلف مستوياتهم مع تفصيل في التحقق من عدمه لباقي الفرضيات الجزئية لنخلص إلى الاستنتاج العام وجملة من الاقتراحات للباحثين والقائمين على العمل التربوي بصفة عامة وإلى التلاميذ المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

- ابو جادو، صالح محمد علي ونوفل محمد بكر (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار المسيرة.
- ابو علام، رجاء محمود (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، مصر، دار النشر للجامعات
- إخلاص، محمد عبد الحفيظ (2004). علم النفس الرياضي، مبادئ وتطبيقات العلمية ، دار النشر للجامعات (القاهرة).
- الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين، ط2، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- بالراح، محمد (2011). الدافعية الإنسانية، د ط، مكتبة غريب للنشر والتوزيع (القاهرة).
- باهي، مصطفى حسين وأمينه إبراهيم شلبي (1998). الدافعية نظريات تطبيقات، د ط، مركز الكتاب للنشر والتوزيع (الأردن).
- بلم، عصام (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي، دراسة ميدانية على مستوى أقسام رياضة ودراسة للطور الثانوي بولاية برج بوعريريج، جامعة الشلف، مذكرة ماجستير معهد التربية البدنية والرياضية
- بوعلاق، محمد (2009). الموجه في الإحصاء الوصفي و الاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، الجزائر، دار الأمل
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع

- جلاي، لمعان مصطفى (2011). التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع (الأردن).
- خليف، سالم رفقة(2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية، مجلة البحوث التربوية النفسية.
- دحده، رشيد (2016). سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى متربصي التكوين المهني، جامعة الوادي، مذكرة ماستر تخصص ارشاد و توجيه.
- راجح، أحمد عزت (1967). أصول علم النفس، ط7، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع (القاهرة).
- رشاد، علي عبد العزيز موسى(1994). علم النفس الدافعي، ط، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع (القاهرة).
- رشوة، الطيب عصام علي وريع عبده(2006). علم النفس المعرفي، الذاكرة والتشغير المعلومات، ط2، دار علم الكتاب للنشر والتوزيع (مصر).
- زامل، مجدي علي ويوسف ذياب عواد (2006). التعلم الفعال مواد تدريبية ارشادية، فلسطين:مركز الاعلام والتنسيق التربوي.
- الزعبي، محمد بلال، الطلافحة، عباس (2003). النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية ،ط2 ، عمان الأردن، دار وائل للنشر
- زغلول، عماد عبد الرحيم وعلي فالح الهنداوي، (2014). مدخل الى علم النفس، ط2، دار الكتاب الجامعي (الإمارات العربية المتحدة).
- الزيتي، محمد فتحي(2008). أساليب التنشئة الإجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز الدراسية، مجلس الثقافة العامة.

- ساكر، رشيدة(2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، رسالة ماستر غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة حمه لخضر الوادي.
- سعادة، جودت، فواز عقل، زامل مجدي، جميل اشتية، هدى ابو عرقوب (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السلمي، علي(1997). إدارة السلوك الإنساني، دار الغريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الشاذلي، محمد عبد الحميد(2001). علم النفس العام، ط2، المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع (الإسكندرية).
- صالح أبوجادو، محمد بكر نوفل (2007). تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دارا لمسيرة للنشر و التوزيع
- صلاح، حسن احمد الداھري، هيب مجيد الكبيسي (1999). علم النفس العام ، دار الكندي للنشر والتوزيع (الأردن).
- العتوم ، عدنان يوسف (2014). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط3، مزينة ومنقحة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- العتوم عدنان، علاونة شفيق، الجراح عبد الناصر، ابو غزال معاوية(2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، ط 1، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- عثمان ، مريم(2010). الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية للإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة.
- العساف، صالح بن حمد(1989). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.

- العقيلي، صالح ارشيد او الشايب، سامر محمد (1998). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، ط 1، عمان الأردن، دار الشروق.
- علاوي ، محمد حسن، راتب أسامة كامل (1999). البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عياصرة، على أحمد عبد الرحمان (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع(الأردن).
- قدوري، خليفة(2012). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو.
- قشقوش، إبراهيم وطلعت منصور(1979). دافعية للإنجاز وقياسها، مكتبة أنجلو المصرية للنشر والتوزيع.
- قطامي نايفة (1998). علم النفس المدرسي، دط، دار الشروق، عمان الأردن.
- قطامي، نايفة (1999). علم النفس المدرسي، دط، دار الشروق ، عمان ، الأردن.
- قنوعه عبد اللطيف(2014). التفكير المركب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، جامعة الاغواط، مذكرة ماجستير تخصص علم النفس التربوي.
- الكبسي عبد الواحد(2000). القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، ط1، دار الجريري للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- كشروده، عماد الطيب (1995). علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث ، مفاهيم ونماذج، خان يونس للنشر والتوزيع(ليبيا).
- ماهر، أحمد (1999). السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات، ط7، المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع(مصر).
- محمود، طاهر الكدالة، (2007). تنمية إدارة الموارد البشرية، دار الثقافة للنشر والتوزيع (عمان).

- المطيري، المعصومة سهيل (2005). الصحة النفسية، مفهوما واضطراباتها، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- المظفر، الشيخ محمد رضا(2006). المنطق، ط1، دار التعارف للمطبوعات.
- معتز، عبد الله(1990). الدافعية في علم النفس، دط، مكتبة غريب للنشر والتوزيع (القاهرة).
- مغربي، محمد كامل (2006). السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والسلوك الفرد الجماعة في التنظيم. دط، دار الفكر للنشر والتوزيع (الأردن).
- منصور طلعت وآخرون (2003). علم النفس العام، دط، مكتبة أنجلو مصرية للنشر والتوزيع (القاهرة).
- موريس، أنجريس (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية ،ط2، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبع ،الجزائر ،دار القصة
- وجيه، إبراهيم محمود(دس). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع (مصر).

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

-FLAVELL.JOHN , H.(1979).Metacognition and cognitive Monitoring A New Area of cognitive –DevelopmentalInquiry,Academic journal AMERICAN PSYCHOLOGIS PUblished by the American psychological Association. Vol.34 No. 10.906-91

الملاحق

ملحق رقم (1)
قائمة المحكمين

اسم الأستاذ	التخصص	المكان
قنوعة عبد اللطيف	علم النفس التربوي	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
د. باللموشي عبد الرزاق	علوم تربية	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
د. مصطفى منصور	علوم تربية	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
د. فارس إسعادي	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
د. بن خليفة إسماعيل	علم النفس العيادي	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية

استبيان

التلميذ الفاضل/ التلميذة الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته!!!

يقوم الطلبة بإجراء دراسة في إطار إعداد مذكرة التخرج استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة ماستر تخصص الإرشاد والتوجيه ، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صُمم هذا الاستبيان الذي يحوي مجموعة من العبارات والأسئلة التي تتعلق بالأحداث والخبرات اليومية التي يمكن أن يمر بها الفرد.

نرجو منك التكرم بقراءة كل فقرة بعناية، ثم تحديد مدى ظهورها لديك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة؛ التي تصف حالتك. فإذا شعرت بأن فقرة تناولت موقفاً لم يسبق لك أن مررت فيه فقدر تصرفك على أساس خبرتك الفعلية في مواقف مماثلة.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، عليك فقط أن تجيب كما تشعر وتتصرف فعلاً...

ولكم خالص الشكر سلفاً على تعاونكم معنا

البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر () أنثى ()

2- السن: () سنة

3 المستوى الدراسي : أولى ثانية ثالثة

4- الشعبة :

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي امنح نفسي وقتا كافيا					
2	أضع خطة قبل أن ابد بمهمة ما					
3	احدد أهدافا قبل البدء بالمهمة					
4	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة					
5	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة					
6	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه					
7	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل					
8	الخص ما قمت به من مهام					
9	اسأل نفسي عن مدى انجاز للأهداف عندما انهي المهمة					
10	اسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة					
11	استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة					
12	اقرأ التعليمات بدقة قبل أنابدأ بالمهمة					
13	اسأل نفسي فيما إذا كان مل أقرؤه ذو علاقة بالمكتسبات القبلية					
14	أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة					
15	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما اعمل عندما أتعلم شيئا جديد					
16	اسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما انهي المهمة					
17	أقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر					
18	أعيد قراءتي عندما لا أجد المعلومات الكافية					
19	استخدم استراتيجيات عدة في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي					
20	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية					
21	اعرف ما نوع المعلومات المهمة في صنع القرار					
22	استخدم موقف استراتيجي متنوع لحل المشكلة					

					لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرار	23
					احفز نفسي على التعلم عندما احتاج ذلك	24
					احدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات	25
					استثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي	26
					أركز على أهمية المعلومات الجديدة	27
					أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء	28
					أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي	29
					أضع اقتراحات كثيرة لحل مشكلة قبل أن أجيب	30
					أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد	31
					أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة	32
					أضع هدفا محددا بكل إستراتيجية استخدمها	33
					استخدم الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة	34
					أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات أكثر وضوحا	35
					أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي	36
					أحاول صياغة المعرفة الجديدة بتفكيري الخاص	37
					أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع	38
					أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع	39
					أحول العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها	40

الرقم	العبارات	قليلا	متوسطا	كثيرا
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه			
2	اشعر ان التفوق هدف في حد ذاته			
3	ابذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد			
4	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها			
5	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي و الحاضر			
6	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه			
7	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث			
8	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال			
9	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني			
10	أفكر في إنجازات المستقبل			
11	أكون حساسا جدا اذا فشلت في أداء عمل ما			
12	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة			
13	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه			
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين			
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لنفاذ الوقوع في المشكلات			
16	أرى أن العمل الجدي هو اهم شيء في الحياة			
17	أحاول دائما الاطلاع و القراءة			
18	عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه			
19	عندما أحدد مواعيد للعمل أتخلي عن مشاغل و ظروف أخرى			
20	من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال			
21	التزم بالدقة في ادائي لاي عمل من الاعمال			
22	أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة			
23	شعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة			
24	أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق			
25	أتجنب الفشل في أعمالي لأنني أخطط لها قبل البدء فيها			
26	أتضايق اذا انجزت شيئا ما بطريقة رديئة			

27	أُسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي		
28	أُتقانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت		
29	المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي		
30	أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى		
31	اعطني اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها		
32	أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري		
33	إن الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية		
34	عندما أحدد موعدا فإنني أحضر في الوقت المحدد بالضبط		
35	أُتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث		
36	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة		
37	أُسْتزِيد من المعلومات و المعارف باستمرار		
38	لمثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة		
39	تعامل مع الوقت بجدية تامة		
40	يُزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل		
41	أُستمتع بالموضوعات و الأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة		
42	أُشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني		
43	أُنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت		
44	أُشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها		
45	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة		
46	يُزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي		
47	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت و الجهد		