

جامعة الجزائر 2
-أبو القاسم سعد الله-
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي ومستوى
الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي
-دراسة مقارنة بين المتفوقين وغير المتفوقين-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

تحت إشراف :

أ.د. عبودة محمد

إعداد الطالب(ة) :

بكير مليكة

السنة الدراسية: 2015 / 2016

الإهداء

أهدي هذا الإنجاز العلمي إلى أعز ما يملك قلبي أبي وأمي
وإلى أختي الكريمتين وإخوتي الأعزاء، وحبوبتي الصغيرة "إيمان"
وأخيها "محمد أنيس" والعنقود الصغير "إسماعيل" وإلى عائلتي
أجمعين.

و أهديه خاصة إلى كل الذين ساهموا من قريب أو بعيد في تقديم
العون من أساتذة وزملاء عمل وطلبة علم.
كما أهديه خاصة إلى إخوتي في الإيمان الذين منحوني السلام
والرعاية والأمان، وتحقيق الأمنيات الرسالية والطموحات العلمية
المستقبلية خيرا للعباد وازدهارا للبلاد.

إليهم جميعا أهدي هذه الأطروحة العلمية عسى أن تكون مرجعا
مستنيرا للموضوعات العلمية المتناولة مستقبلا ...

الباحثة

شكر وتقدير

أشكر الله عز وجلّ على تحقيقه لي هذا الطموح الدراسي الذي طالما حلمت به كثيراً لتكملة دراساتي العليا ، وأيد لي من خلقه من وقفوا معي لم يد العون في مساراتي البحثية والحياتية.

وأشكر والديّ على دعمهم ومنحهم لي الثقة الكاملة في كل خطواتي . كما أتقدم بخالص الشكر إلى أستاذي الفاضل والتقدير المشرف على هذه الرسالة الدكتور "عبورة محمد" الذي منحني الكثير من وقته وعلمه وأفكاره القيمة بكل تواضع وتفان. كما لا يسعني إلا أن أقدم خالص الشكر والإمتنان للأستاذ القدير الدكتور "طعيلي الطاهر" على ما قدّمه لي من نصائح وتحفيزات مستمرة. وأتقدم أيضاً بالشكر الوافر إلى كل من الأساتذة الأفاضل الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث في أقصر وقت ، والأستاذ الفاضل "علي عبيد الوهاب" الذي كرس لي وقتاً في تحكيم أدوات الدراسة وتقديم نتائج الدراسة في وقت قصير ، وأشكر كل من مديرة مركز التوجيه المدرسي والمهني طالبة الدكتوراه "نماري فوزية" على تطبيقها لمقاييس الدراسة في المؤسسات التربوية (الثانويات)، وكذلك لمستشارة التوجيه "فتيت فضة" على مساعدتها في كتابة البحث واسترجاع وتفريغ المقاييس. وأشكر كل من قدّم يد العون لإنجاز هذه الدراسة من أساتذة الجامعة تيبازة وبوزريعة وزملاء آخرين من مستشاري التوجيه والإرشاد ، وطلبة علم النفس .

إليهم جميعاً أهدي باقة ورد يفوح منها عطر المحبة والإخلاص والثقة .

الباحثة

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة : الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة

الثانية من التعليم الثانوي (دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين)

مشكلة الدراسة :

تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى عينة الدراسة ؟
- 2- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة ؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة؟.

- 4- ما مستوى رضا التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين عن دراستهم؟.
- 5- ما مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا ؟.
- 6- ما طبيعة مستوى طموح التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا؟.
- 7- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية؟.

- 8- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية؟.

- 9- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية؟.

- 10- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في رضاهم عن دراستهم تعزى لمتغير الجنس؟.

- 11- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في رضاهم عن دراستهم تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي)؟.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة الأساسية من 530 تلميذ منهم المتفوقون (256) بحيث بلغ

عدد الذكور (128) والإناث (128)، وغير المتفوقين (274) منهم الذكور (147) والإناث (127)

الذين يدرسون في الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر. وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية

بسيطة باستخدام جداول الأرقام.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة في هذه الدراسة بإعداد مقياسي الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي، واستخدمت مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح الذي تم تعديله وحساب صدقه وثباته من طرف الباحثة "زينب بن بريكة"، ثم قيام الباحثة بإعادة صياغة بعض عباراته وحساب خصائصه السيكمترية لاعتمادها على صدق المحكمين فقط.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، ومعامل ارتباط "بيرسون" بنوعيه الثنائي والمتعدد.

نتائج الدراسة :

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى عينة الدراسة.

2. توجد علاقة ارتباطية موجبة ومنخفضة بين الرضا عن الدراسة و مستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

3. توجد علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين الرضا عن الدراسة وكل من الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

4. يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى رضا مرتفع عن دراستهم.

5. يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى دافع معرفي مرتفع.

6. يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى طموح مرتفع.

1.7. نتائج دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين وفقا لأبعاد مقياس الرضا عن الدراسة:

أ. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس" لصالح المتفوقين.

ب. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة" لصالح المتفوقين.

ت. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج" لصالح المتفوقين.

ث. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن التخصص الدراسي" لصالح المتفوقين.

ج. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن عملية التقويم وأساليبه" لصالح المتفوقين.

ح. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية" لصالح المتفوقين.

1.7. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة.

1.8. نتائج دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين وفقا لأبعاد مقياس الدافع المعرفي:

أ. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "السعي للمعرفة" لصالح المتفوقين.

ب. لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "حب الاستطلاع".

ت. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرغبة في الفهم" لصالح المتفوقين.

ث. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الانشغال بالتفكير والاستمتاع به" لصالح المتفوقين.

ج. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "صياغة المشكلات وحلها" لصالح المتفوقين.

ح. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الاكتشاف والارتياح" لصالح المتفوقين.

2.8. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي لصالح المتفوقين.

1.9. نتائج دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين وفقا لأبعاد مقياس مستوى

الطموح:

أ. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ" لصالح غير المتفوقين.

ب. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس" لصالح المتفوقين.

ت. لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الميل إلى الكفاح".

ث. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "المثابرة" لصالح غير المتفوقين.

ج. لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "النظرة إلى الحياة".

ح. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الاتجاه نحو التفوق" لصالح المتفوقين.

خ. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "تحديد الأهداف والخطة" لصالح المتفوقين.

2.9. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "مستوى الطموح" لصالح المتفوقين.

1.10. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في رضاهم عن دراستهم.

2.10. لا توجد فروق بين التلاميذ غير المتفوقين وغير المتفوقات في رضاهم عن دراستهم.

1.11. لا توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

2.11. لا توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ غير المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

التوصيات: توصي الباحثة أن يؤخذ رضا التلاميذ بالحسبان كأحد مكونات الجودة والتنمية، وأن تسعى الهيئات التربوية ومتخذي القرار إلى سد احتياجات التلاميذ، وتلبية توقعاتهم من أجل زيادة دافعهم المعرفي ومستوى طموحهم.

Abstract:

Study Title : study satisfaction and its relationship to cognitive motive and the level of aspiration among students of the second year of secondary school (a comparative study between talented and non- talented students).

Problem of study:

The problem of study is focused on giving an answer to following questions:

1. Is there any correlation between study satisfaction and cognitive motive among the sample of study?.
2. Is there any correlation between study satisfaction and the level of aspiration among the sample of study?.
3. Is there any correlation between study satisfaction and cognitive motive and the level of aspiration among the sample of study?.
4. What the level of study satisfaction among talented and non-talented students?.
5. What the level of cognitive motive among talented and non-talented students?.
6. What the level of aspiration among talented and non-talented students?.
7. Are there any differences between talented and non-talented students in the level of study satisfaction, according to the dimensions of the scale and the total score?.
8. Are there any differences between talented and non-talented students in the level of cognitive motive according to the dimensions of the scale and the total score?.
9. Are there any differences between talented and non-talented students in the level of aspiration according to the dimensions of the scale and the total score?.
10. Are there any differences between talented and non-talented students in study satisfaction according to the variable of gender?.
11. Are there any differences between talented and non-talented students in study satisfaction according to the variable of specialization (scientific, literary)?.

Study Sample: The basic sample of study consist on (530) students, from them (256) talented, so that the number of males (128) and female (128); and (274) non-talented, so that the number of males (147) and female (127). the sample represent students of secondary schools belonging to circumscription of algeriers educational direction. the sample has been selected in random simple method by using schedules numbers.

Tools of the study: The researcher made in this study two measurements, one is “study satisfaction” and other is “cognitive motive” and used also the measure of “level of aspiration” for “Camellia Abdel-Fettah” which was calculated its validity and reliability by researcher “Zineb Benbrika”. but the present researcher modified its sentences and calculated its psychometric characteristics because she adopted only the validity of arbitrators.

Statistical methods used: frequencies, percentages, means, standard deviations, test "T" and the coefficient of correlation "Pearson" in both bilateral and multiple.

Results of the study:

1. There is a positive and medium correlation between study satisfaction and cognitive motive among sample of study.
2. There is a positive and lower correlation between study satisfaction and level of aspiration among sample of study.
3. There is a positive and medium correlation between study satisfaction and cognitive motive and level of aspiration among sample of study.
4. Talented and non-talented students have high level in their study satisfaction.
5. Talented and non-talented students have high level in their cognitive motive.
6. Talented and non-talented students have high level in their aspiration.
- 7.1. The results of study about differences between talented and non-talented students according to the dimensions of the scale of study satisfaction.
 - a. There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘satisfaction with educational performance of teachers’ for the benefit of talented.
 - b. There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘satisfaction with the contributions of colleagues in the study’ for the benefit of talented.
 - c. There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘satisfaction with the scientific content of the program’ for the benefit of talented.
 - d. There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘satisfaction with academic specialization’ for the benefit of talented.

e.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘satisfaction with the effectiveness of school activities’ for the benefit of talented.

7.2.There are differences between talented and non-talented students in total score to the scale of study satisfaction for the benefit of talented.

8.1.The results of study about differences between talented and non-talented students according to the dimensions of the scale of cognitive motive.

a.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘the pursuit of knowledge’ for the benefit of talented.

b.There are no differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘curiosity’.

c.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘the desire to understand’ for the benefit of talented.

d.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of “thinking occupation and enjoying it” for the benefit of talented.

e.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘formulation of the problems and solve them’ for the benefit of talented.

f.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of ‘discovery and Leadership’ for the benefit of talented.

8.2.There are differences between talented and non-talented students in total score to the scale of cognitive motive for the benefit of talented.

9.1.The results of study about differences between talented and non-talented students according to the dimensions of the scale of level of aspiration:

a.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of “present situation of satisfaction and belief in luck” for the benefit of talented.

b.There are differences between talented and non-talented students in ‘take responsibility and self-reliance’ for the benefit of talented.

c.There are no differences between talented and non-talented students in the dimension of “the tendency to struggle”.

d.There are differences between talented and non-talented students in the dimension of “the perseverance” for the benefit of non-talented.

e.There are no differences between talented and non-talented students in the dimension of “outlook to life”.

f. There are differences between talented and non-talented students in the dimension of the “trend towards superiority” for the benefit of talented.

g. There are differences between talented and non-talented students in the dimension of the “set goals and plan” for the benefit of talented.

9.2. There are differences between talented and non-talented students in total score to the scale of level of aspiration for the benefit of talented.

10.1. There are differences between talented male and talented female in their study satisfaction for the benefit of talented male.

10.2. There are no differences between non-talented male and non-talented female in their study satisfaction

11.1. There are no differences between talented students in their study satisfaction due to the variable specialization (scientific, literary).

11.2. There are no differences between non-talented students in their study satisfaction due to the variable specialization (scientific, literary).

Recommendations:

The researcher recommends that students' satisfaction have been taken into account as one of the components of quality and development, and that the educational authorities and decision-makers realize the needs of students and meet their expectations in order to increase their cognitive motive and their level of aspiration.

المحتويات

أ	الإهداء.....
ب	شكر و تقدير
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية
ز	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
ر	فهرس الجداول
ر	فهرس الأشكال والرسوم البيانية.....
ش	فهرس الملاحق
1	مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

5	1.الإشكالية.....
18	2.الفرضيات.....
19	3.أهمية الدراسة.....
20	4.أهداف الدراسة.....
21	5.التحديد الإجرائي للمفاهيم.....
22	6.دراسات سابقة.....
60	7.تعقيب على الدراسات السابقة.....

الفصل الثاني: الرضا عن الدراسة

تمهيد

1. مفهوم الرضا عن الدراسة..... 68
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالرضا..... 71
3. أهمية دراسة الرضا عن الدراسة..... 74
4. ديناميكية الرضا..... 75
5. العوامل المؤثرة في الرضا عن الدراسة..... 75
6. مظاهر الرضا عن الدراسة 92
7. النظريات التي تناولت الرضا عن الدراسة أو المهنة..... 95
8. أنواع مقاييس الرضا..... 99

خلاصة

الفصل الثالث: الدافع المعرفي

تمهيد

1. مفهوم الدافعية..... 104
2. المفاهيم المرتبطة بالدافعية..... 106
3. وظائف الدافعية..... 110
4. تصنيفات الدوافع..... 111
5. طرق وأساليب قياس الدافعية 115
6. علاقة الدافعية بالعمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية..... 116
7. مفهوم الدافع المعرفي..... 117
8. لمحة تاريخية عن ظهور مفهوم الدافع المعرفي..... 119

120	9. مجالات الدافع المعرفي.....
133	10. النظريات المفسرة للدافع المعرفي.....
137	11. أهمية الدافع المعرفي في العملية التعليمية.....
138	12. خصائص ذوي الدافع المعرفي المرتفع.....
138	13. العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي.....
143	14. أساليب إثارة وزيادة الدافع المعرفي عند المتعلمين.....

خلاصة

الفصل الرابع: مستوى الطموح

تمهيد

146	1. مفهوم مستوى الطموح.....
150	2. نمو مستوى الطموح.....
151	3. طبيعة مستوى الطموح.....
153	4. الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح.....
154	5. مستويات الطموح.....
155	6. خصائص الفرد الطموح.....
155	7. أنواع الطموح.....
158	8. المراهقة والطموح.....
158	8. العوامل المحددة لمستوى الطموح.....
171	9. النظريات المفسرة لمستوى الطموح.....
173	10. قياس مستوى الطموح.....

خلاصة

الفصل الخامس : خصائص المتفوقين وغير المتفوقين

في مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد

179	1. مفهوم التعليم الثانوي.....
180	2. أنماط التعليم الثانوي في الجزائر.....
181	3. خصائص التعليم الثانوي.....
182	4. مفهوم المراقبة ومراحلها.....
183	5. مفهوم التحصيل الدراسي.....
184	6. مستويات التحصيل الدراسي.....
186	7. مفهوم التفوق الدراسي.....
188	8. محكات تعريف التفوق وتقديره.....
190	9. المفاهيم المتداخلة مع مفهوم التفوق
192	10. خصائص المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين.....
196	11. حاجات المراهقين المتفوقين.....
198	12. مشكلات المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين.....
200	13. النظريات المفسرة للتفوق.....
204	14. العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.....
210	15. الرعاية التربوية للمتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.....

خلاصة

الجانب الميداني

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

214	1. الدراسة الاستطلاعية.....
269	2. الدراسة الأساسية.....
269	2 . 1 . منهج الدراسة.....
270	2 . 2 . مجالات الدراسة.....
270	2 . 3 . مجتمع الدراسة.....
271	2 . 4 . عينة الدراسة الأساسية.....
273	2 . 5 . أدوات الدراسة.....
279	2 . 6 . أساليب المعالجة الإحصائية.....

خلاصة

الفصل السابع: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

282	1. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....
284	2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....
287	3. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....
289	4. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....
292	5. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....
295	6. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة.....
299	7. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السابعة.....
309	8. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثامنة.....

319	9. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية التاسعة
327	10. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية العاشرة
331	11. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشر
335	 خلاصة و استنتاج عام
349	 خاتمة
350	 توصيات
351	 دراسات مقترحة
353	 مراجع
	ملحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
215	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعب والجنس	01
219	يوضح التعديلات الذي أدخلت على بعض بنود مقياس الرضا عن الدراسة	02
220	يوضح التعديلات الذي أدخلت على بعض بنود مقياس الدافع المعرفي	03
221	يوضح التعديل الذي أدخل على بعض بنود مقياس مستوى الطموح	04
223	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس وبنوده في التطبيقين.	05
224	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة وبنوده في التطبيقين.	06
224	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج وبنوده في التطبيقين	07
225	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن التخصص الدراسي وبنوده في التطبيقين	08
226	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وبنوده في التطبيقين	09
226	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية وبنوده في التطبيقين	10
227	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وبنوده في التطبيقين	11
228	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين	12
229	قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين	13
231	معاملات الصدق الذاتي لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده	14
232	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وبنوده في التطبيقين	15
233	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين	16
234	اختبار كايزر – ماير – أولكين (KMO) Kaiser – Mayer – Olkin لكافة المصروفة خاص بمقياس الرضا عن الدراسة	17

236	مصفوفة تشبعت فقرات مقياس الرضا عن الدراسة على عواملها الستة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة الفارماكس.	18
238	صدق المحك الخارجي لمقياس الرضا عن الدراسة	19
239	قيم معامل ثبات الاستقرار لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده	20
240	قيم معامل الثبات جوتمان لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني	21
242	قيم معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني	22
244	قيم معاملات الارتباط بين بعد السعي للتعلم وبنوده في التطبيقين	23
245	قيم معاملات الارتباط بين بعد حب الاستطلاع وبنوده في التطبيقين	24
245	قيم معاملات الارتباط بين بعد الحاجة إلى الفهم وبنوده في التطبيقين	25
246	قيم معاملات الارتباط بين بعد الانشغال بالتفكير والاستمتاع به وبنوده في التطبيقين	26
247	قيم معاملات الارتباط بين بعد معالجة المشكلات و حلها وبنوده في التطبيقين	27
247	قيم معاملات الارتباط بين بعد حب الاستكشاف وبنوده في التطبيقين	28
248	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وبنوده في التطبيقين	29
249	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيقين	30
250	قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيقين	31
252	معاملات الصدق الذاتي لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده	32
253	مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الدافع المعرفي	33
255	مصفوفة تشبعت فقرات مقياس الدافع المعرفي على عواملها الستة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة الفارماكس	34
257	يوضح معامل صدق المحك الخارجي لمقياس الدافع المعرفي	35
258	قيم معامل ثبات الاستقرار لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده	36
259	قيم معامل الثبات جوتمان لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني	37
261	قيم معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني	38
263	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ وبنوده	39

40	قيم معاملات الارتباط بين بعد تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وبنوده	263
41	قيم معاملات الارتباط بين بعد الميل إلى الكفاح وبنوده	264
42	قيم معاملات الارتباط بين بعد المثابرة وبنوده	265
43	قيم معاملات الارتباط بين بعد النظرة إلى الحياة وبنوده	265
44	قيم معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو التفوق وبنوده	266
45	قيم معاملات الارتباط بين بعد تحديد الأهداف والخطوة وبنوده	267
46	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح وأبعاده في التطبيق الأول	268
47	يبين نتائج حساب معامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ .	269
48	توزيع أفراد العينة حسب الجنس ودرجة التحصيل الدراسي	272
49	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	273
50	أبعاد مقياس الرضا عن الدراسة وأرقام بنوده في صورته النهائية	274
51	يوضح درجات مقياس الرضا عن الدراسة وفق البدائل الخمسة الخاصة بالبنود لإيجابية والسلبية	275
52	أبعاد مقياس الدافع المعرفي وأرقام بنوده في صورته النهائية	277
53	أبعاد مقياس مستوى الطموح وأرقام بنوده في صورته النهائية	278
54	نتائج معامل الارتباط بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي.	283
55	نتائج معامل الارتباط بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح.	285
56	نتائج معامل الارتباط المتعدد بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على كل من مقياس الدافع المعرفي ومستوى الطموح.	287
59	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الافتراضي على مقياس الرضا عن الدراسة.	290
60	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الافتراضي على مقياس الدافع المعرفي.	292
61	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الافتراضي على مقياس مستوى الطموح.	295

299	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده	62
310	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده	63
319	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس مستوى الطموح وأبعاده	64
327	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور المتفوقين وأقرانهم الإناث المتفوقات على مقياس الرضا عن الدراسة	65
329	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور غير المتفوقين وأقرانهم الإناث غير المتفوقات على مقياس الرضا عن الدراسة.	66
331	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين الأدبيين وأقرانهم المتفوقين العلميين على مقياس الرضا عن الدراسة.	67
333	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ غير المتفوقين الأدبيين وأقرانهم غير المتفوقين العلميين على مقياس الرضا عن الدراسة.	68

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

الرقم	عنوان الشكل والرسم البياني	الصفحة
01	شكل (1) يوضح نموذج (غيريال) حول المكونات النفسية للتفوق الدراسي	203
02	الرسم البياني رقم (1) يمثل المحركات المعتمدة في تحديد عدد العوامل المستخرجة لمقياس الرضا عن الدراسة	235
03	الرسم البياني رقم (2) يمثل المحركات المعتمدة في تحديد عدد العوامل المستخرجة لمقياس الدافع المعرفي	254

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	أسماء لجنة المحكمين لمقياس الرضا عن الدراسة ومقياس الدافع المعرفي التي استعانت بهما الباحثة للتحقيق من صدق المقياسين
02	نماذج لخصص مديريات التربية الثلاث بالجزائر متعلقة بالتطبيق الميداني للدراسة
03	نموذج لمقياس الرضا عن الدراسة النهائي.
04	نموذج لمقياس الدافع المعرفي النهائي.
05	نموذج لمقياس مستوى الطموح لكامليليا عبد الفتاح
06	يوضح التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الرضا عن الدراسة
07	يبين صدق المحك الخارجي (التلازمي) لمقياس الرضا عن الدراسة
08	يوضح التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الدافع المعرفي
09	يبين صدق المحك الخارجي (التلازمي) لمقياس الدافع المعرفي
10	يوضح نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة و الدافع المعرفي.
11	يوضح نتائج الفرضية الثانية: العلاقة الارتباطية بين الرضا عن الدراسة و مستوى الطموح.
12	يوضح نتائج الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة وكل من الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي
13	يوضح نتائج الفرضية الرابعة: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى رضا منخفض عن دراستهم.
14	يوضح نتائج الفرضية الخامسة: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى دافع منخفض.
15	يوضح نتائج الفرضية السادسة: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى طموح منخفض.
16	يوضح نتائج الفرضية السابعة: توجد التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس و الدرجة الكلية.

17	يوضح نتائج الفرضية الثامنة:توجد التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.
18	يوضح نتائج الفرضية الثامنة:توجد التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.
19	يوضح نتائج الفرضية العاشرة:توجد فروق في الرضا عن الدراسة بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين تعزى لمتغير الجنس:
20	يوضح نتائج الفرضية الحادية :توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في رضاهم عن دراستهم، تعزى لمتغير التخصص (الأدبي ، العلمي).

مقدمة

مقدمة

يعد النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات الحجر الأساسي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية وحتى باقي المجالات الحيوية الأخرى. لذا فإن كل الدول تسعى حاليا ويرتكز اهتمامها أكثر بتطوير العنصر البشري، حيث أن الموارد البشرية في كل عملية تنموية حقيقية تأتي في المقام الأول. وتعد المدرسة على رأس قائمة المهتمين بتحقيق تلك التنمية والأهداف المرغوب فيها بالنسبة للمتعلم ، وذلك عن طريق تهيئة البيئة الدراسية الملائمة حسب قدراته وحاجاته واهتماماته وميوله. وتزيد هذه المهمة تعقيداً كلما ارتقى المتعلم إلى الأعلى في السلم التعليمي، ذلك أنّ المواد الدراسية تزداد تنوعاً وصعوبة وتتعدّد مطالبها، كما أنّ التعامل مع المتعلم يكون أيضاً ضمن مرحلة بالغة الحساسية والخطورة وهي مرحلة المراهقة، حيث بروز الشخصية الاستقلالية، ومحاولة تحقيق الذات، والتفكير العميق في المستقبل، وبروز المنافسة القوية مع الآخرين، وما يرافق ذلك في العادة كثير من النجاحات أحيانا والإحباطات والفشل أحيانا أخرى، مما يضاعف من تعقيد دور المدرسة عند التعامل معهم.

وعلى هذا الأساس فإن النجاحات الدراسية والتفوق الدراسي لا ينطلق من فراغ بل من عوامل عدة موجودة في الوسط المدرسي الذي يلعب دورا كبيرا في تغذية هذه النتائج المعرفية وتطويرها للحفاظ على المستويات النوعية وتحسين الأداءات الرتيبة. ويعد رضا التلاميذ عن دراستهم أحد العوامل الأساسية في جودة التعليم ككل، وفي تطوير النشء النوعي، ذلك أن له دور في زيادة التحصيل الدراسي واستثارة الدافع المعرفي، والتطلع إلى تحقيق مستوى طموح عالي بما يحقق الكفاءة النوعية، وبالتالي تحقيق التفوق في كل المجالات والنجاح فيها باستمرار.

ولا يخفى أن الشعور بالرضا ينطلق من خبرات التلميذ التي يمر بها خلال مساره الدراسي، واحتكاكه بالعناصر البشرية بنسبة كبيرة كعلاقتهم بالأساتذة الذين يتخذونهم كنموذج يقتدون به في حياتهم، فهم مصدر المعرفة التي يتلقونها بمختلف الطرق والأساليب التي يوظفها الأساتذة لتكون أقرب وأسهل للفهم، والأقران الذين يتعاملون معهم باستمرار ويتبادلون معهم الخبرات والمعلومات والمساعدات الدراسية، كما أن تحقيق رغبة التوجيه يساهم بشكل كبير في دفع التلميذ إلى الاستزادة المعرفية وتحقيق الطموح الدراسي والمهني، إلى جانب مدى الإشباع الذي يحقق له برنامج دراسته في حياته اليومية والمستقبلية. بالإضافة إلى طبيعة أساليب التقويم وكيفية إجراءاتها ومدى نجاعتها، والأنشطة المدرسية الإثرائية التي إذا ما تم الإعداد لها إعدادا محكما من حيث الوسائل والأشخاص، وروعي في تنظيمها

خطوات منهجية مدروسة، وكفاية منفذها ستؤدي إلى تحسين المردود الدراسي. وبذلك فإن كل هذه العوامل تلعب دوراً جوهرياً في تنمية الإحساس بالرضا عن الدراسة، وبالتالي فإنها تجعل التلميذ يباشر دراسته في ظروف جيدة مما يدفعه ويزيد نشاطه في التعلم والبحث عن المعرفة بشتى الطرق لتحقيق الكفاءة الذاتية. فلا تعلم بدون وجود دافع، والدافع المعرفي ضروري في حياة التلميذ الدراسية، إذ أنه يحرك ويستثير الذات لتنفيذ النشاط عن طريق حب الاستطلاع والمخاطرة والقراءة الجيدة والفهم المستمر وحب الاكتشاف والاهتمام بالمواضيع العلمية التي تثري وتجدد معارفه، وتجعله رهن الاستجابة لأي موقف تعليمي. ومنه فإن تحقيق الفرد لنجاحاته الدراسية في ظل الشعور بالرضا، يؤدي به إلى وضع مستويات طموح عالية لتحقيق أهدافه سواء على المستوى القريب أو البعيد. فالفرد لا يستطيع أن يعيش دون أن يكون له طموح معين في هذه الحياة، والأمر نفسه عند المتعلم، فالحياة الدراسية مقترنة بتحديد مستويات طموح معينة بنا على قدراته وإمكاناته إلا أن هذا الطموح قد تعارضه أسباب مدرسية عديدة تعيقه في تحديد تلك المستويات.

وبناء على هذا الطرح قامت الباحثة بتقسيم الدراسة إلى جانبين، فأما الأول فيشمل الجانب النظري وأما الثاني فيشمل الجانب الميداني والذين بدورهما ينقسمان إلى إحدائيات جزئية، إذ أنه في الجانب النظري الذي شمل خمسة فصول تطرقت الباحثة في الفصل الأول وهو مدخل إلى الدراسة الذي يتضمن الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة وأهدافها، التحديد الإجرائي للمفاهيم، ودراسات سابقة والتعقيب عليها. وتناولت أيضاً في الفصل الثاني موضوع الرضا عن الدراسة وحددت فيه الباحثة المفهوم اللغوي والاصطلاحي للرضا والمفهوم في التراث الإسلامي، والمفاهيم المرتبطة به، إلى جانب أهمية دراسة الرضا عن الدراسة، ودينامكية الرضا، والعوامل المؤثرة في الرضا عن الدراسة، ومظاهر الرضا عن الدراسة، والنظريات التي تناولت الرضا عن الدراسة أو المهنة، أنواع مقاييس الرضا، وفي الأخير أنواع مقاييس الرضا واستخداماتها. وبالنسبة للفصل الثالث فقد عرجت الباحثة إلى موضوع الدافع المعرفي الذي حددت فيه مفهوم الدافعية، والمفاهيم المرتبطة بالدافعية، وظائف الدافعية، وتصنيفات الدوافع، وطرق وأساليب قياس الدافعية، وعلاقة الدافعية بالعمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية، ومفهوم الدافع المعرفي، ولمحة تاريخية عن ظهور مفهوم الدافع المعرفي، ومجالات الدافع المعرفي، والنظريات المفسرة للدافع المعرفي، وأهمية الدافع المعرفي في العملية التعليمية التعلمية، وخصائص ذوي الدافع المعرفي المرتفع، وأساليب إثارة وزيادة الدافع المعرفي عند المتعلمين.

إلى جانب الفصل الرابع المتعلق بموضوع مستوى الطموح ويشمل مفهوم مستوى الطموح، ومفهوم مستوى الطموح، ونمو مستوى الطموح، وطبيعة مستوى الطموح، والجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح، ومستويات الطموح، وخصائص الفرد الطموح، وأنواع الطموح، والمراقبة والطموح، والعوامل المحددة لمستوى الطموح، والنظريات المفسرة لمستوى الطموح، وقياس مستوى الطموح.

وأما الفصل الخامس فقد شمل خصائص المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي، ويتضمن مفهوم التعليم الثانوي، أنماط التعليم الثانوي في الجزائر، خصائص التعليم الثانوي، مفهوم المراقبة ومراحلها، ومفهوم التحصيل الدراسي، ومستويات التحصيل الدراسي، ومفهوم التفوق الدراسي، ومحكات تعريف التفوق وتقديره، المفاهيم المتداخلة مع مفهوم التفوق، وخصائص المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين، وحاجات المراهقين المتفوقين، ومشكلات المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين، والنظريات المفسرة للتفوق، والعوامل المؤثرة في التفوق الدراسي، والرعاية التربوية للمتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

أما فيما يخص الجانب الثاني والمتمثل في الدراسة الميدانية فقد تعرضت الباحثة إلى الأسس المنهجية المتبعة للتحقق من فرضيات الدراسة بداية من الدراسة الاستطلاعية التي تم من خلالها بناء الإشكالية ومقاييس الدراسة، وعلى إثر ذلك تم حساب الخصائص السيكومترية المتعلقة بها. ثم تطرقت الباحثة إلى تحديد منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وتحديد أدوات الدراسة التي من خلالها تم تبويب المعلومات والبيانات المستقاة من هذه العينة في جداول بسيطة ومركبة قصد تبيان مختلف العلاقات الإحصائية، وبالتالي العلاقات السببية بين متغيراتها ومؤشراتها لكي يتسنى لنا في الأخير الخروج بجملته من الاستنتاجات، وخاتمة الدراسة التي حاولت فيها التركيز على نقاط عملية، وتوصيات التي تأمل الباحثة أن يكون لها صدى على المدى القريب أو البعيد.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1- الإشكالية:

ينتقل الطالب بنجاح من صف دراسي إلى آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى في ضوء رعاية مستمرة، وخدمات جلية ومتنوعة من جانب جهات، ومؤسسات وأفراد وجماعات تتعاون مع بعضها بطريقة أو بأخرى لتحقيق أهداف تربية ووطنية منشودة.

وتعد المدرسة أساس تحقيق تلك الأهداف، فهي المؤسسة الأولى في إنتاج المعرفة وتقديمها للتلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية، وخاصة مرحلة التعليم الثانوي التي تعد الأساس التكميلي للإعداد الجامعي للمتعلمين، بما تتميز به من خصائص ومطالب تستوجب تلبية حاجات المراهقة النفسية والتعليمية بما يتفق مع نمو الشخصية نموا متكاملا.

وبالرغم من اعتماد نسبة كبيرة من الجهود البحثية المتعلقة بتقييم المؤسسات التربوية على مستوى التحصيل الأكاديمي، تبين أن التحصيل ليس هو المؤشر الوحيد والفاعل المناسب لذلك الغرض (النبهان، 2001:125)، بل هناك مؤشرات أخرى لها تأثير في ذلك، إذ يعد الرضا عن الدراسة أحد المؤشرات الجيدة والدالة على كفاءة وفاعلية البرامج المقدمة للتلاميذ، كما أنه يلعب دورا في زيادة الإنتاجية، وتطوير الأداء في المؤسسة. (العمرات والثوابية، 2011: 84)

وانطلاقا من ذلك لا ينبغي إهمال أدوار المتعلمين وآرائهم وحاجاتهم باعتبارها أحد عناصر العملية التعليمية بهذه المؤسسة، وأن معرفة رضاهم عن دراستهم ليس تقويما لهم فحسب، بل تقويم للعملية التعليمية بهذه المدرسة وما تشمله من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والمناهج والمقررات والبرامج والأنشطة، والتدريبات وأساليب التقويم.

وعليه فإن موضوع الرضا عن الدراسة يعد أحد الموضوعات المهمة ذات الصلة بالتنمية البشرية، وأحد المؤشرات الحقيقية لتقويم قيمة وقوة أية مؤسسة تعليمية في أي نظام تعليمي وفي أي مجتمع، وذلك باعتباره معيارا للتنبؤ باستمرار هذه المؤسسات التعليمية بما يحقق مفهوم الجودة في التعليم التي من أهدافها تحسين رضا التلاميذ وزيادة ثقتهم. (حسن، 2006 : 83)

ويرتبط رضا الفرد بخبراته السابقة فإذا ما كانت خبراته ناجحة وسليمة فإن ذلك يؤدي إلى وجود مواقف مستقبلية سارة يمكن اعتبارها الدعائم الأساسية التي تبنى عليها توجهات الفرد، ورغباته فيحيا

حياة صحيحة سعيدة ممتعة ويكون قادرا على ممارسة أعباء حياته اليومية بطريقة أفضل. (الشيخو وحسين، 2002: 114)

وفي ذلك يرى سلوان Sloan أن الرضا يعني نجاح التلاميذ في دراستهم، وإحساسهم بالارتياح تجاه خبراتهم. (Abou Naaj & al, 2012)، كما نجد في دراسة (Yamamura, Eiji (2013 أن هناك علاقة إيجابية بين الخبرة والرضا عند الفائزين، في حين أن هناك علاقة سلبية كبيرة عند الخاسرين.

ولا شك أن رضا المتعلمين عن دراستهم، قد ينبع من عوامل عديدة منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه كمستوى ذكائه، ومستوى تحصيله، أو مدى ملاءمة الدراسة في إشباع حاجاته النفسية، وربما ترتبط حالة الرضا أيضا بعوامل عديدة في المؤسسة التعليمية، مثل التدريس ومن يقوم به وكيفية تقديمه أو طرق تقويم أعضاء هيئة التدريس للطلبة (النبهان، 2001: 125-126)

وتتصل أيضا بطبيعة البرنامج أو التخصص الذي يدرس فيه، وأساليب التقويم والامتحانات، ومدى تقييمها للأداء الفعلي للتعلم، والأنشطة الثقافية والعلمية. وقد أظهرت دراسة فيصل الزراد (1987) عن وجود علاقة دالة إحصائية بين كم ونوع المشكلات المدرسية مثل صعوبة المقررات وسوء معاملة الأساتذة، وعدم ملاءمة محتوى البرامج وما يعانيه التلاميذ من إحباط وعدم الرضا عن حياتهم. (السادة والبوهي، 1995: 179-180)

ويعد المدرس أحد هذه العوامل لأن مستوى أدائه للمهام والمسؤوليات التربوية التي يتوجب عليه إنجازها يسهم كثيرا في مستوى العملية التربوية في المجتمع، بحكم أن المدرسين يشكلون مصدرا من أهم مصادر المدخلات التربوية في أي نظام تعليمي، وأحد أبرز العناصر في نجاحه وبلوغ مقاصده وغاياته، إذ يشير محمد غنيمه (1996: 19) إلى أن أهم الأدوار الوظيفية التي يمارسها المعلم هي القيام بتربية متوازنة لرعاية التطور والنماء العقلي والنفسي والبدني للتلميذ، فالمعلم يكسب التلاميذ المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات اللازمة لهم في حياتهم، فضلا عن مساعدتهم على التكيف الاجتماعي والتأقلم مع ظروف الحياة الواقعية، وكذلك إرشادهم وتوجيههم علميا وعمليا وقيادة تقدمهم؛ وفي ظل هذا الدور الكبير الذي يقوم به المعلم فلا غرو من أن يتبوأ مكانته المتميزة في النظام التربوي. (مسمار، 2002: 28)

ويضاف إلى ذلك أن المدرس وأسلوب قيادته يلعب دورا هاما في وصول الفرد إلى خبرات سارة ومرضية، فإذا ما أَلَمَ التدريس إماما تاما بأحسن طرق التعليم، فإن هذا ادعى إلى اقتصاد الجهد والوقت، ويحقق نتائج أحسن ،وسيحصل المتعلم على خبرة تعليمية شاملة وسارة. (الشيخو وحسين ، 2002: 114)

وقد أوضحت الدراسات أن أسلوب المدرسين في التدريس يؤثر في اتجاهات تلاميذهم نحو المدرس وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، حيث كشفت دراسة فاروق السعيد جبيري(1990) عن وجود علاقة بين السلوك القيادي (المؤيد-الموجه) وبين كل من تحصيل التلاميذ ورضاهم عن الفصل في حالة وضوح الدور(المرتفع-المنخفض).(حسين، 2006: 91)

وبمراجعة عدد كبير من الدراسات وجد أن التدريس الفعال يؤثر على التلاميذ من الناحية الانفعالية والسلوكية والمعرفية، إذ تبين أن قدرات التلاميذ المعرفية والنمائية والدافعية، وكذلك حجم عملية التعليم وفاعليتها والبيئة المحيطة سواء الأسرية أو الصفية المدرسية أو الأقران، تعتبر مجالات تؤثر على مدى تعلم التلميذ.(النهار، 2001: 196)

كما أن نجاح العلاقة بين المدرس وتلاميذه يساهم في تثبيت دعائم التعلم وحب الدراسة. وسوء هذه العلاقة ينفر التلاميذ من الدراسة، ونقص الرغبة في التعلم وكراهية الجو الدراسي والمدرسة ككل. فقد بينت دراسة تحسين علي(1979) أن مشكلات الطلبة والطالبات تتركز في الدراسة والتحصيل، والعلاقة بين الطالب والأستاذ وعدم التمكن من اللغة مما يسبب عدم الرضا والفشل المدرسي. ويرى تنتو، وباسكاريلا وتيرنزيني، وآستن(1993; Asten, 1991; Tinto , Pascarella & Terenzini) أن عملية التواصل مع الطالب تعتبر عملية جوهرية تحدد مدى نجاحه على المدى البعيد.الصارمي وزايد(2006)

وعلى اعتبار المدرس أحد العناصر الأساسية في نجاح العملية التعليمية التعلمية، فإن دور زملاء الصف لا يستهان به في تحقيق ذلك النجاح، فكل الأدوار التي يقوم بها التلاميذ فيما بينهم خلال عملية التفاعل الصفّي من حوارات ونقاشات ومنافسات، وتبادل في الآراء له تأثير في مشاعرهم ورضاهم عن الدراسة مما يزيد في رغبتهم لمواصلة الدراسة والإقبال عليها بكل تقان وحبور.

فمن الطبيعي أن تتأثر حاجات النمو والتطور لدى الطفل والمراهق بالرفاق والبيئة المدرسية التي يترددون عليها يوميا، ولسنوات عديدة حيث يظل الرفاق والأقران المرجعية الأولى لهم في الجوانب المختلفة من حياتهم الاجتماعية والانفعالية واللغوية والمعرفية. ويزداد تأثير الأقران في بداية المراهقة لأنهم يقضون معظم الأوقات معا ويتقاسمون بذلك أسرارهم وتجاربهم ومشكلاتهم في الحياة ، فهم بذلك من أهم مصادر الدعم الانفعالي والسند الاجتماعي.

وفي هذا الصدد يذكر "كفاي" (1997) أن الطفل يتعلم كثيرا من الأدوار الاجتماعية في إطار جماعة الرفاق فهو يتعلم كيف يكون قائدا، كما يتعلم كيف يكون مقودا، وكيف يقنع الآخرين وكيف يقتنع بوجهة نظر الآخرين ، وكيف يخضع لرأي الأغلبية. ويفهم الطفل نفسه على نحو أفضل عندما يتعاون مع أقرانه، ويشعر بالإنجاز عندما يحقق مكانة عندهم . وبذلك تعد جماعة الأقران مجالا حيويا يمكن أن يكسب فيه الطفل الثقة في نفسه، وينمي فيها تقديرا لذاته.(غماري ، 2015 : 7-8)

ولا يكتمل نجاح النظام التعليمي ورضا المتعلمين إلا بتحقيق المنهاج، والبرامج لحاجاتهم التعليمية. فارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعداداتهم تجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما تضمنه هذا المحتوى من معلومات وأفكار، كما أن ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دوافعهم لدراسة هذا المحتوى، ويجعلهم مقبلين على دراستهم بنشاط وحيوية، مما يؤثر في عملية التعلم تأثيرا إيجابيا. أما عدم ارتباط المحتوى بميول التلاميذ وحاجاتهم يؤدي إلى عدم إقبال التلاميذ على الدراسة بشغف واهتمام، كما يؤدي في بعض الأحيان إلى نفورهم منها.(جامل، 2000 : 118) ، فدرجة رضا الطالب عن برنامج دراسته ينعكس بالسلب، أو الإيجاب على مستوى إنجازه الدراسي.(العمرات والثوابية، 2011: 85)

وكشفت أيضا دراسة إلهام عبيد (1988) أن فشل المنهج الدراسي في إحداث التوازن بين الدراسة النظرية والدراسة التطبيقية يجعل الطالب يفقد رغبته وحماسه للاستمرار في الدراسة.(السادة والبوهي، 1995: 175)

ومن المؤكد أنَّ اختيار نوع الدراسة الذي يناسب التلميذ ويتيح له استغلال ما يملك من قدرات وإمكانيات ويسمح له بالوصول إلى ما يطمح إليه خاصة عند الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، يتوقف على مدى قدرة التوجيه المدرسي من خلال القائمين به على التوفيق بين حاجات كل تلميذ

ورغباته وميوله الدراسية والمهنية وما يتمتع به من قدرات وإمكانات عقلية وبدنية عند توجيهه. (براك، 2008: 24)

والرضا عن التخصص الدراسي الموجه إليه التلاميذ يسهم في تطوير وتحسين الأداء المدرسي، ذلك أن تحقيق الرغبة الدراسية يدفع بالتلاميذ إلى المثابرة والاجتهاد المتواصل للوصول إلى مستوى النبوغ والتفوق. لكن هذا التوجيه لا يرضي الجميع، بل يتسبب في إعاقة طموحات الكثير من التلاميذ الذين لم يطابق توجيههم ما تم اختياره في المرتبة الأولى على بطاقة الرغبات والذي لم يكن متوقعا بالنسبة لهم، مما يشعرهم أنهم أقحموا في دراسة تخصص ليس بينه وبين ميولاتهم واستعداداتهم أي صلة، وقد ينتج عن ذلك حالة اضطراب يعيشها التلميذ بين ما كان يطمح إليه وينظره وبين ما هو واقع ومحتم، فيشعر بحالة من العجز واليأس، وهي مؤشرات لحالة إحباط قد يستجيب لها التلميذ باستجابات تنعكس سلبا على توافقه الشخصي الدراسي. (بلحسيني، 2002 : 15)

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم، هو إهدار لطاقتهم وتقليص لإمكاناتهم في النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل. وهكذا يمكن أن نشير إلى أن التوجيه إلى تخصص معين عن رغبة وميل لا يضمن للأفراد أفضل مستوى تحصيلي فحسب، بل يضمن لهم إمكانية الاستمرار في هذا التخصص، وهو ما أشار إليه سيد خير الله (1990) إذ اعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان، ويؤدي إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما، ومدى ارتباطه للاستمرار فيها. (قدوري ، 2012 : 46)

وتعددت التخصصات العلمية في هياكل التعليم المنظمة، مما نجد اختلاف الرؤى والمشاعر تجاه الدراسة من حيث الرضا بين ذوي الاختصاص العلمي لنظرائهم ذوي الاختصاص الأدبي. إذ كشفت دراسات عديدة منها دراسة إبراهيم محمود (1976) إلى وجود فروق دالة في درجة رضا الطلبة لصالح أولئك الذين ينتمون إلى القسم العلمي في تخصصات كلية التربية (النبهان، 2001 : 130)، وفي دراسات أخرى توصلت إلى نتيجة منافية لها كدراسة إبراهيم وجيه (1986) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي والقسم الأدبي في الرضا عن الدراسة.

أما في مجال نظام التقويم والاختبارات، فإن هناك مجموعة عوامل تؤثر في مستوى الرضا عن الدراسة تتمثل في مراعاة المدرس للعدل والموضوعية والإنصاف في عمليات تقييم أداء الطلبة بغض

النظر عن معتقداتهم واتجاهاتهم الفكرية، والحرص خلال الامتحانات، والحزم والجدية في تنفيذها، وعدم تغاضي المدرسين عن عمليات الغش في الامتحانات، ومنح الطالب ذي الشخصية المحبوبة لديهم علامات إضافية، إضافة إلى تأثير المدرس في تقييمه للطلبة بالعوامل الجغرافية، والإقليمية، والفئوية، ودرجة القرابة.

وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لتقويم تحصيلهم، وبصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقاً صريحاً للمبادئ، كما تشير بعض الأبحاث السابقة (Cross & Frary, 1996 إلى أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيراً ما يكون متخبطاً وعشوائياً يخلط بين مجهود الطالب الشخصي واتجاهه نحو المقرر وتحصيله الدراسي وتؤثر نتائج هذه الاتجاهات السلبية نحو الأساليب المستخدمة في التقويم على مفهوم الذات واتجاهات الطلبة نحو أنفسهم. (الظفري وآخرون، 2011: 516)

إن من متعة التعلم وفاعلية التعليم أن يقترن بنشاط تربوي يخرج من قاعة الصف إلى رحابة الحياة. والنشاط المدرسي يضيف إلى التعلم حيوية وحركة وواقعية، ويكسب المتعلم خبرات وفوائد وآداباً وأخلاقاً تشبع رغباته وتلبي احتياجاته وتنمي اهتماماته، إضافة إلى تأثيره المباشر أو غير المباشر في التحصيل الدراسي. (النصار، 2008: 1)

وتبدو أهمية النشاط المدرسي أيضاً في أنه يساعد المتعلم على بناء خبرات حياتية تسهم في بناء المعرفة، وإعطاء قيمة للتعلم والاستفادة من هذه الخبرات في مواجهة الحياة وتيسير الصعوبات وحل المشكلات المختلفة. (المرجع السابق : 6)، والرضا عن الدراسة أو الأداء يجعل من الفرد محباً للأنشطة التي يؤديها مستقبلاً عليها، وبذلك تتحقق رغباته وطموحاته. (الشيخو وحسين، 2002: 111-112)

إن الرضا عن الدراسة بشكل عام يختلف من تلميذ إلى آخر بحسب الخبرات التي يمر بها التلميذ في مدرسته، وفي ذلك أظهرت دراسة مجدى عبد الكريم حبيب (1990) وجود فروق في الرضا عن الدراسة سواء للطلبة أو الطالبات، وفي مقابل ذلك كشفت دراسة حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1995) عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا عن الدراسة لدى طلاب.

وقد يختلف الرضا عن الدراسة من ذكر إلى أنثى، وذلك من خلال ما نجده من بعض الدراسات التي قامت حول مدى وجود الفروق الجنسية في الرضا عن الدراسة، وبينت في إطار ذلك أن عامل الرضا يختلف من الذكور عن الإناث، إذ توصلت دراسة كل من إبراهيم وجيه (1986) بوجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي البنين والبنات في الرضا عن دراستهم، ودراسة بندق عبد الخالق أحمد إبراهيم (2007) التي بينت وجود فروق معنوية واضحة بين طلاب وطالبات القسم العلمي بكلية التربية بينها في الرضا عن الدراسة .

فكل تعليم جيد يقتضي بيئة نوعية تحقق الجودة فيه، وخاصة وأن هذه المدرسة تحمل تلاميذ على اختلاف قدراتهم ومهاراتهم في اكتساب العلوم والمعارف، وبالتالي فإن نتائج التعلم لدى التلميذ المتفوق غير نتائج التعلم لغير المتفوق. فنجد تلاميذ متفوقين وآخرين غير متفوقين في نفس المناخ الدراسي، وفي وسط ينقصه الإثراء والتنوع، قد يؤدي هذا إلى إطلاق نسب عديدة من التراجع والانحدار. كما نجد أغلب الناجحين في التحصيل الدراسي والتفوق هم فئة الإناث، وهذا راجع إلى كون المرأة مجال إثبات وإبراز لوجودها وفعاليتها في المجتمع، والوصول إلى المكانة اللائقة هو تفوقها في الدراسة. فالقيم والثقافة السائدة في بيئة معينة تلعب دورا في تفجير النخبة من المتفوقين والمتفوقات.

فالتفوق الدراسي أساس استمرار التنمية وتواصلها في إحداث مختلف النتائج التعليمية وإبداعاتها، فهناك كثير من الدراسات التي أثبتت علاقة التفوق الأكاديمي بعملية رضا الفرد عن الدراسة، فبدون الرضا يكون أداء التلاميذ ضعيف ويشعرون أنهم ليسوا طرفا في تعلمهم. (Matana, Intakong, 2009, 35)

وقد توصلت دراسة يو.جي.لي (Yu, Je, Lee, 2008) إلى وجود علاقة موجبة بين الرضا عن التعلم والتحصيل الدراسي. كما دلت نتائج الدراسة التي قامت بها سهام الحطاب على تلاميذ المدرسة الثانوية وتلميذاتها، على أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة والتحصيل، حيث وجدت الباحثة أن التلاميذ الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلًا من التلاميذ الأقل رضا، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات الأكثر رضا، والأقل رضا في مستوى التحصيل. عبد اللطيف (2011)

وبين التحليل الإحصائي لدراسة نارام.مارتروزيان وآخرون (2014: Nara M. & al Martirosyan) أن التلاميذ الذين يحملون رضا منخفضا فإن أداءهم الأكاديمي منخفض. وأظهرت كذلك دراسة إبراهيم وجيه (1986) وجود ارتباط بين درجات الرضا عن الدراسة ودرجات التحصيل بمعامل ارتباط (0.64) وهو عامل دال إحصائياً عند مستوى 0.01 .

إن الشعور بالرضا يدفع التلميذ ويحفزه للاستمرار والجدية في اكتساب المعارف، وتحقيق التفوق والنجاح. وفي ذلك يشير (Chute, Thompson, & Hancock, 1999; Donahue & Wong, 1997) أن رضا التلميذ مهم لأنه يؤثر في مستوى دافعيته، وهو حسب منظور (American Psychological Association, 1997) يعد عاملا نفسيا مهما في نجاح التلميذ. (Abou Naaj & al(2012

إن التفوق الدراسي لا يتوقف فقط على إمكانيات الفرد العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية، والانفعالية والاجتماعية. وفي ضوء ذلك بينت دراسة جابر عبد الحميد حول المقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسيا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر في الدافعية والاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية، أن الطلاب المتفوقين قد حصلوا على درجات أعلى من أقرانهم، وذلك لأنهم يحبون العمل بدرجة أكبر ولديهم قدرة على الانجاز، ويحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب استطلاع عقلي.(لعجال،2015: 127)

وقد أوضح علماء النفس والتربية أن كل سلوك وراءه دافع، وبهذا يعتبر موضوعا متميزا وفريدا، حيث استحدثت اهتمامات الباحثين لما للدافع من تأثير بالغ على تحديد نشاط الكائن الحي كما وكيفا.

فالدوافع هي التي تعمل على زيادة استثارة الفرد ليسلك سلوكا معينا، هذا وتعتبر من العناصر الأساسية في عملية التعلم والتي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها،أو تحصيل المعلومات والمعارف،أو حل المشكلات.

وتعتبر الدوافع أيضا من القوى المؤثرة على العمليات العقلية المعرفية للفرد، وهي ذات صبغة نسبية تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهداف والأهمية. وفي هذا المضمار يقول الزيات(1996) أن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري

للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد، ومن ثم يمكن القول أن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد. السليمانى والجفري (2000)

وقد أظهرت نتائج دراسة إيفانز وكيربي وفابريجار (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة، والمرونة الإستراتيجية لدى طلاب الجامعة، وأن الطلبة بحاجة إلى المعرفة بدرجة مرتفعة عند استخدام استراتيجيات التعلم وضبط التعلم. وكشفت أيضاً دراسة كاثرين (Kathrin, 1984) عن وجود علاقة بين أسباب النجاح ودرجة الدافعية للتعلم حيث أن خصائص الدافعية تعطي فرصاً عالية وبدرجات مرتفعة للتفوق العلمي. (المشهوراوي، 2010: 61)

لقد أبرز العديد من علماء النفس أهمية الدافع المعرفي في السلوك الإنساني لارتباطه الوثيق بتحقيق أو إشباع الكثير من الدوافع الأخرى. ففي هذا الصدد يرى موراي (Murray) أن الدافع المعرفي والحاجة إلى التحصيل من أهم الدوافع الإنسانية، إذ يجعل من الفرد رائداً ومكتشفاً ومجرباً، ومن خلاله تتحقق العديد من الدوافع الأخرى. ويرى Sun & Zhang أن الجانب المعرفي لدى المتعلم وخبراته السابقة لهما دور فعال في توليد الأفكار الجديدة التي تسهم في الوصول إلى حلول غير تقليدية ومقترحة للمشكلة. الحازمي (2015)

وأشار شعلة (1999) إلى أنه إذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة في عملية التعلم، فإن امتلاك أحد هذه الدوافع وهو الدافع المعرفي الذي عن طريقه تتكون البنية المعرفية لدى الفرد، والتي يستخدمها في توضيح الغموض أو حل المشكلات أو أوجه التناقض، لذا يجب الاهتمام بهذا النوع من الدوافع من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء في المدرسة أو الأسرة. إذا فمعرفة الدافع المعرفي عملية تساعد في معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد في تفسير الكثير من الفروق الفردية التي تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية. السليمانى والجفري (2000)

ويعتبر الدافع المعرفي ذو أهمية كبيرة، حيث الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان العمل وصياغة المشكلات، وحلها والاهتمام العميق بالتفكير والاستمتاع به يعد أقوى أنواع الدوافع في التعليم المدرسي.(المشهوراوي، 2010: 3)

كما أن التعرف على مستوى الدافع المعرفي للتلاميذ يعتبر ذا قيمة تربوية، وإن المساهمة في تنميته وتشجيعه يساعد في تحسين التحصيل الدراسي والتعلم والإبداع. ولكي تقوم المدرسة بأداء مهامها الأساسية لابد من الاهتمام بدوافع الطلبة ونمو وبناء قدراتهم المعرفية وتحسين العملية التعليمية ويجب أن تحظى الناحية المعرفية من حياة التلميذ باهتمام كبير من قبل كل المسؤولين والمدرسين في كل المؤسسات التربوية. (أياد، 2010: 84)

ويمكن للمدرس أن يعلم التلاميذ استراتيجيات تعليمية جديّة ومتقنة، ولكن يبقى أمر بالغ الأهمية هو الدافع نحو التعلم والمعرفة، هل لدى المتعلم حب الاستطلاع والبحث عن الجديد ومعرفته والاهتمام بها؟ فالدافعية هامة جدا في عملية التعلم الدراسي والتعلم المستمر، وهناك سؤال يطرح باستمرار من قبل المدرسين والآباء هو كيف نستطيع كمربين أن نستثير دافعية التلاميذ والطلاب للتعلم وحب المعرفة والاطلاع؟

وكثير من الباحثين يرون أن إتاحة الفرصة للطلاب ليستطلعوا ويستكشفوا هو أهم جانب في تعزيز دافعيتهم للتعلم، ويرى فيدلر (Vidler,1977) أنه إذا لم تكن البيئة الدراسية متغيرة ومتنوعة فإنها ستكون مملة وتبعث على التسرب منها، ولذلك ينبغي أن يكون في البيئة الدراسية نوع من التجديد والتغيير باستمرار لنتثير في الطلاب حب الاستطلاع والرغبة في الاستكشاف. فالفرد يشعر بالسرور البالغ من ممارسة الأنشطة العقلية حين يقرأ الأشعار أو يحل الألغاز أو يقرأ القصص أو يضيف الجديد من المعلومات إلى معارفه السابقة عن طريق الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة.(الخليفي، 2000: 14)

وقد يختلف مستوى الدافع المعرفي بين التلاميذ سواء أكانوا متفوقين أو غير متفوقين، كما قد يختلف من ذكر إلى أنثى، وفي ذلك تشير نتائج دراسة واجمان (Wagman,1991) إلى أن الطلبة المتفوقين يتميزون بدافعية معرفية عالية نحو التعلم، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث.(المشهوراوي، 2010: 61)

وتوصلت أيضا نتائج دراسة (Cacioppo & Petty & Morris , 1983) إلى أن الأشخاص ذوي الحاجة إلى المعرفة يتذكرون قدرا أكبر من المعلومات لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر، ويطور من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها، بينما يركز من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك. فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا في ظروف خاصة، كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات، يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير مركز على وجهة النظر بعينها، بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية . جرادات وعلي(2010)

ومما لاشك فيه أن التلاميذ يختلفون في نظرتهم إلى المستقبل وفي تحقيق أهدافهم، وقد يتحدد مستوى طموحهم بناء على قدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم. وفي ذلك أشارت دراسة إبراهيم على متولي الكيلاني (1985) إلى وجود فروق بين طلاب القسمين لصالح طلاب القسم العلمي في أبعاد الطموح الآتية: النظرة إلى الحياة -الاتجاه إلى التفوق وتحديد الأهداف - تحمل المسؤولية والمثابرة. وعدم وجود فروق بين طلاب القسمين في الميل إلى الكفاح وكذلك في الإيمان بالخط. (عبد الخالق، 108:2008)

وفي مقابل ذلك بينت دراسة الدوري (1980) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني بين الحضرين والريفين.

ولا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق، والامتنياز والتفرد. وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات حيث أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطية دالة وموجبة بين مستوى التحصيل، ومستوى الطموح.

عبد اللطيف(2011)

فالطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق.(الأسود، 2009: 339)

والتفوق الدراسي يؤهل الفرد لأن يكون من أفضل زملائه، وأن يحقق الاستمرار في التحصيل، وأن يحصل على المكان الفائق والمرموق في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة . وهذا هدف كل من الطالب والطالبة خلال مسارهم الدراسي.(حسن، 2006: 84)

ويتوقف مستوى الطموح على رضا التلميذ عن أدائه، ومدى إشباع احتياجاته النفسية والتعليمية، فكلما كان الفرد راضيا عن أدائه وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدد فإن هذا ينعكس إيجاباً نحو ذاته وبالتالي توقع الفرد على أهمية ذاته. الجبوري (2013)

وقد أظهرت بعض الدراسات علاقة الرضا بمستوى الطموح ومدى تشكله وتحديدده لذلك المستوى، حيث كشفت دراسة العزب (1981) أن الطالبات الأكثر رضا أكثر طموحا من الطلاب.

وغالبا أيضا ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته، فإن كان وراء الفرد في سعيه للوصول إلى هدفه دافع قوي أو حاجة ملحة فلن يقف في سبيله أي عامل آخر. فالنجاح كهدف يسعى الفرد لتحقيقه لإشباع حاجة أساسية يصبح الفرد معها أكثر وثوقا في ذاته وقدراته. وقد بينت دراسة أجراها عدد من العلماء أنه كلما كان الدافع قويا أدى إلى احتفاظ الأفراد بمستوى طموح مرتفع.

ويؤكد التحليل الأكثر عمقا لتلك النتيجة أن النجاح الدائم يؤدي إلى الرفع من مستوى الطموح، في حين الإحباط المتكرر يؤدي إلى الخفض منه بمعنى أن النجاح في الوصول إلى الهدف يعبر عن التناغم بين الطموح من جانب وقدرات الفرد ودوافعه من جانب آخر ، وذلك لأن كل من الطموح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الطموح. (الناطور، 2008: 12)

وفي إطار ذلك أشارت دراسة ابراهيم قشقوش (1979:175) إلى أن هناك علاقة بين مستوى الطموح لدى الشباب الجامعي ودافعية الانجاز، حيث تميز الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة عن نظرائهم من ذوي مستويات الطموح المنخفضة من حيث شدة الدافع للانجاز. كما توصلت كل من دراسة محمود عبد القادر (1978)، ودراسة بلكر وآخرون (Plucker, 1996)، ودراسة صابر حجازي وعبد اللطيف عمارة عن وجود علاقة بين دافعية الانجاز ومستوى الطموح. (سالم، 2004: 147)

فمن خلال الممارسة الميدانية للعمل الإرشادي والتوجيهي في الوسط المدرسي، والاتصال المباشر بالتلاميذ عن طريق إجراء مقابلات إرشادية معهم لطرح الانشغالات والمشكلات النفسية والاجتماعية والمدرسية، لاحظت الباحثة استياء التلاميذ من الوضع الدراسي وتراجعا أحيانا في مستوى التحصيل الدراسي لبعض التلاميذ ومنهم المتفوقين الذين يعدون الشريحة النادرة في المجتمع التي إذا لم تستغل إمكانياتها سيؤدي إلى دفن قدراتها ومواهبها الإبداعية، ويفقد بذلك المجتمع ثروته البشرية الهائلة. ونفس الأمر بالنسبة للتلاميذ غير المتفوقين الذين يمثلون الشريحة الأكبر في منظومة التعليم

والمجتمع. فعدم تحسين مستواهم سيؤثر حتما على الأداء والإنتاج المجتمعي. فكان من جملة عدم الرضا لهؤلاء التلاميذ بصفة عامة نقص في كفاءة المدرس ومهاراته وأسلوب تعامله مع التلاميذ، وطبيعة **محتوى** البرامج الدراسية **الذي** قد لا ينسجم وحاجاتهم، وتوتر العلاقة مع الزملاء ونقص إسهاماتهم ، وكذلك عدم توافق التخصص المزاوّل فيه الدراسة مع ميولاتهم وطموحاتهم ، وإلى وجود خلل في أساليب التقييم والامتحانات وعدم نجاعتها، وانعدام الأنشطة بالمدرسة أو رداءة نوعيتها.

كل هذه العوامل تساهم بشكل كبير في توفير بيئة تعليمية غير محفزة للتعلم والاستزادة المعرفية أو تكون عكس ذلك إذا ما توفرت جميعها وخطط لها تخطيطا علميا. فعدم الشعور بالرضا يؤدي إلى نقص الدافعية المعرفية لدى التلميذ ويؤدي أيضا إلى ضيق النظرة نحو الحياة وعدم التفاؤل ونقص المثابرة وعدم وضوح الأهداف، ويصل بذلك المتعلمين إلى انخفاض مستوى طموحهم.

ومن هنا تبرز أهمية إجراء الدراسة الحالية للتعرف بشكل واضح ودقيق على مستوى رضا التلاميذ عن دراستهم في مرحلة التخصص النهائي في التعليم الثانوي، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ومستوى الطموح، وكذلك إجراء المقارنات بين المتغيرات السابقة في فئتين تختلفان من حيث نوعية التحصيل (المتفوقون وغير المتفوقين)، لاسيما وأن تلاميذ هذه المرحلة سيكونون في المستقبل القريب إطارا في مختلف التخصصات والمكانات الاجتماعية، والكشف عن رضاهم سيساهم في إمكانية وضع توصيات علمية مناسبة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى عينة الدراسة ؟
- 2- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة ؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة؟.
- 4- ما مستوى رضا التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين عن دراستهم؟.
- 5- ما مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا ؟.
- 6- ما طبيعة مستوى طموح التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا؟.
- 7- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ؟.

- 8- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية؟.
- 9- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية؟.
- 10- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في رضاهم عن دراستهم تعزى لمتغير الجنس؟.
- 11- هل توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في رضاهم عن دراستهم تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي)؟.

2- فرضيات الدراسة:

- 1- توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى عينة الدراسة.
- 2- توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.
- 3- توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة .
- 4- يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى رضا منخفض عن دراستهم.
- 5- يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى دافع معرفي منخفض.
- 6- يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى طموح منخفض.
- 7- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.
- 8- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.
- 9- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.
- 10- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في درجة رضاهم عن دراستهم تعزى لمتغير الجنس.

11-توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في درجة رضاهم عن دراستهم تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

3- أهمية الدراسة :

1.3.الأهمية النظرية :

ترجع أهمية الدراسة في تناولها موضوع الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في السنة الثانية من التعليم الثانوي. وهو موضوع من الموضوعات المهمة المرتبطة بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم، وقضية التنمية البشرية والتي تعد من أهم القضايا الخاصة في مجال التعليم، انطلاقاً من أن الرضا عامل أساسي في إحداث التطورات والتغييرات المرجوة من العملية التعليمية. ووجود عامل الرضا يسهم في دفع المتعلمين نحو التعلم والمثابرة في الحصول على المعرفة بكل أشكالها، وكذا يبعث في ذواتهم حب الحياة والتفاؤل بالمستقبل والنظرة الايجابية والأمل في وضع وتحقيق مستويات عليا من الطموح البناء الذي يحقق ذاته ويطور مجتمعه.

وتتبع أهمية دراسة الرضا كذلك من منطق أن ارتفاع درجة الرضا عن الدراسة في الثانوية مؤشر على مستوى الأداء المدرسي في بناء القوى البشرية المؤهلة لمهنة المستقبل، كما أن انخفاض مؤشر الرضا عن الدراسة مرتبط بدرجة معقولة بارتفاع مستوى الخوف والاضطراب وضعف الإنتاج والقلق والفشل الدراسي.

2.3.الأهمية التطبيقية:

- لهذه الدراسة أهمية تطبيقية - فيما تصل إليه من نتائج - فهي تمكن المسؤولين والمعنيين بأمر هؤلاء التلاميذ بضرورة وضع الحلول واتخاذ القرارات، وإيجاد أفضل الطرق المناسبة لدعم عوامل الرضا عن الدراسة بما يتناسب مع متطلبات العصر، ويساعد على زيادة كفاءة العملية التعليمية.

- تمثل خطوة لكثير من الدراسات في مجال الرضا عن الدراسة، خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات المحلية حول هذا الموضوع وهذه الدراسة تغطي جانباً من هذا المجال.

- تفيد هذه الدراسة ميدان التعليم في الإثراء المعرفي عن ظاهرة تعالج متغيرات لها صلة قوية في تحسين المردود التربوي، وبالتالي في تثبيت دائم للإصلاح الذي سطرته المنظومة التربوية.

- تناولها فئة من التلاميذ وهم تلاميذ السنة الثانية ثانوي من مختلف التخصصات، فئة المراهقة المتأخرة، الذين يحتاجون إلى دعم نفسي وتربوي مستمر من طرف الأعضاء الموجودين بالمدرسة، وفي توفير بيئة دراسية ملائمة لتلبية حاجاتهم من أجل تحسين مردودهم الدراسي.

- ستكشف هذه الدراسة عن درجة رضا التلاميذ عن دراستهم في التعليم الثانوي، الأمر الذي قد يساعد صناع القرار والعاملين فيها من إداريين وأعضاء هيئة تدريس على اتخاذ القرارات المناسبة في تعميق عناصر القوة وتدعيمها، والوقوف على عناصر الضعف ومعالجتها من أجل تعميق رضا التلاميذ؛ وتوفير مناخ دراسي يدعم إعدادهم وتعلمهم، ويعمل على زيادة دافعية التلاميذ نحو المعرفة، وتشجيعهم من أجل النجاح والتطلع إلى تحديد مستوى طموح يستجيب مع القدرات والواقع وإلى تحقيق طموح عالي يستجيب ومتطلبات التنمية .

- قد يستفيد من هذا البحث واضعو المناهج بغية تسطير البرامج الدراسية بمراعاة الخصائص العقلية للمتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وحاجاتهم التعليمية.

4- أهداف الدراسة :

تهدف الباحثة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- إيجاد العلاقة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى عينة الدراسة .
- 2- إيجاد العلاقة بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة .
- 3- إيجاد العلاقة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.
- 4- التعرف على مستوى الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين.
- 5- التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين.
- 6- التعرف على طبيعة مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين.
- 7- إيجاد الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

8- إيجاد الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

9- إيجاد الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

10- إيجاد الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في الرضا عن دراستهم وفقاً لمتغير الجنس.

11- إيجاد الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في الرضا عن دراستهم وفقاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

أ- الرضا عن الدراسة : Study Satisfaction

يمكن تعريف الرضا عن الدراسة إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الرضا عن الدراسة الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية من خلال الأبعاد المكونة له والمتمثلة في الأداء التعليمي لهيئة التدريس، وإشباع المقررات الدراسية لحاجاتهم في التخصص، وتقبله للتخصص الدراسي، ومدى إسهام الزملاء، وأساليب التقويم والامتحانات، والرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية (العلمية والثقافية)... الخ،

ب- الدافع المعرفي: Cognitive Motive

الدافع المعرفي هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المتفوق وغير متفوق دراسيا على مقياس الدافع المعرفي الذي أعدته الباحثة وفقا للأبعاد التالية: السعي للمعرفة أو للحصول على المعرفة، وحب الاستطلاع، والرغبة في الفهم، وميل الفرد للاهتمام العميق أو الانشغال بالتفكير والاستمتاع، وصياغة المشكلات وحلها، وحب الاكتشاف والارتياح.

ج- مستوى الطموح: Level of Aspiration

هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مستوى الطموح الذي عدلته الباحثة والمتضمن الأبعاد التالية: الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، الميل إلى الكفاح، المثابرة، النظرة إلى الحياة، الاتجاه نحو التفوق، تحديد الأهداف والخطوة.

د- المتفوق دراسيا: School Talented

هو تلميذ بمرحلة التعليم الثانوي من الشعب العلمية والأدبية، الحاصل على معدل يساوي أو يفوق 15 بتقدير " جيد " فأكثر أي بمجموع درجات تعادل 70 % في امتحان الانتقال في نهاية الفصل أو العام الدراسي من جميع المواد المدروسة أو معدل المواد الأساسية في التخصص. وبعبارة أخرى هو التلميذ الذي يتحصل على معدل يساوي أو يفوق 20/15 في المعدل الفصلي أو السنوي والحاصل على إحدى التقديرات التالية :امتياز، تهنئة.

هـ - غير المتفوق دراسيا: School non-Talented

هو التلميذ الذي يحصل على تقدير "متوسط" أي مجموع درجات تعادل 50 % في امتحان الانتقال في نهاية الفصل أو العام الدراسي من جميع المواد المدروسة أو معدل المواد الأساسية في التخصص. وبعبارة أخرى هو التلميذ الذي يتحصل على معدل يتراوح ما بين 10 و 11 في المعدل الفصلي أو السنوي.

6 - دراسات سابقة :

إن الإثراء المعرفي المدعم بالدراسات السابقة ومنها حديثة التناول، يبعث على تجديد المعارف وصياغتها في قالب بحثي نوعي يعزز مخرجات الدراسة الحالية. وبالنظر إلى موضوع دراستنا الذي يتعلق بالرضا عن الدراسة وعلاقتها بالدافع المعرفي في التربية والتعليم، فإنّ جلّ الدراسات أشارت من خلال البحث في التراث العلمي العملي ، تؤكّد أنّ هذا الموضوع اختلف فيه التناول في بيئات غير محلية بالنسبة للمتغير الأول . أما بالنسبة للدراسات المحلية، لم نعثر إلا على بحث واحد يتناول متغير الرضا عن الدراسة كمغير تابع ولم يسهب في تناوله. لذا سنتطرق الباحثة إلى جملة من

الدراسات العربية والأجنبية التي تلمّ بموضوع الدراسة الحالية أو تمس جانباً من جوانبها من أجل خدمة موضوع الدراسة الحالية.

أ- دراسات حول الرضا عن الدراسة:

تناولت دراسة فرغلي وحسن (1985) مؤشر الرضا لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في ممارسة الأنشطة الرياضية. وقد هدفت التعرف على مؤشر الرضا الحركي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، واشتملت عينة الدراسة (3600) طالب وطالبة من محافظة الإسكندرية. استخدم الباحثان مقياس تتر للرضا، وأشارت النتائج إلى أن مؤشر الرضا يتجه نحو السلبية بوجه عام. (الحسني، 2009: 295)

كما تناولت دراسة مجدى عبد الكريم حبيب (1990) الرضا عن الدراسة بكلّيات التربية وحب التعليم كمهنة لدى طلاب وطالبات شعبة التعليم الفني والإبداعي.

وقد هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا عن الدراسة لدى طلاب الأقسام المختلفة بشعبة التعليم الفني والتعليم الأساسي بالمقارنة بالشعب العادية، والتعرف على درجة حب طلاب الأقسام المختلفة للتعليم كمهنة بالمقارنة بطلاب الشعب العامة، والكشف عن الفروق في درجة حب التعليم كمهنة بين مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الدراسة بكلّيات التربية، وأيضاً الكشف عن الدراسة بكلّيات التربية وحب التعليم كمهنة. وبلغت عينة الدراسة (250) طالباً وطالبة بكلّيتي التربية بطنطا وكفر الشيخ، ومن الأدوات المستخدمة: اختبار الرضا عن الدراسة بكلّية التربية من إعداد الباحث، واختبار الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد عنايات زكي، واختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيرى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين الأقسام الأربعة في الرضا عن الدراسة سواء طلبة أو طالبات.

- الإناث أكثر رضا عن الدراسة بكلّيات التربية بالمقارنة بالذكور في الأقسام المختلفة، وهن أكثر إيجابية من الطلاب في الاتجاه نحو مهنة التدريس. (عبد الخالق، 2008 : 129-130)

ودراسة حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1995) تحت عنوان العلاقة بين الرضا عن الدراسة والانجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلّية التربية جامعة البحرين، التي هدفت إلى

قياس العلاقة بين الرضا عن الدراسة كما تبينه أداة الدراسة التي صممها الباحثان والانتجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية (دبلوم تدريس، دبلوم مصادر التعلم، دبلوم إدارة مدرسية)، كما يعكسه المعدل التراكمي للمقررات الدراسية في هذه البرامج، بالإضافة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على درجة الرضا (الجنس، السن، نوع الدراسة). ولتحقيق ذلك اختيرت عينة من الطلاب والطالبات الدارسين والدارسات بالبرامج الثلاث موضع الدراسة. ولقد بلغ حجم العينة 134 طالب وطالبة يمثلن 81.79 % من مجموع الدارسين بهذه البرامج في العام الجامعي 1994/93. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا عن الدراسة لدى طلاب البرامج الثلاث (تدريس ، دبلوم مصادر التعلم ، دبلوم إدارة مدرسية) وعليه فنوع الدراسة لا يؤثر في مستوى الرضا طلاب عن الدراسة .

- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا بين الإناث والذكور لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى رضا الدارسين والدارسات في البرامج الثلاث من الفئتين العمريتين (34-38) و (39-53) موضع الدراسة .

- وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الرضا عن الدراسة لدى طلاب البرامج الثلاث (تدريس، دبلوم مصادر التعلم ، دبلوم إدارة مدرسية) والمعدلات التراكمية لانجازهم الدراسي.

وقام لآل (1999) بدراسة سعت للكشف عن رضا بعض الطلبة عن الدراسة في بعض كليات التربية في بعض الجامعات السعودية عن برامج الدراسات العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة في ثلاثة تخصصات مختلفة في ثلاث كليات من ثلاث جامعات سعودية ، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الرضا عن الدراسة، والتخصص على الدراسة في البرنامج.(العمرات والثوابية، 2011: 87)

وهدف دراسة موسى النبهان (2001) إلى تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، والتحقق من مدى اختلاف تلك الدرجة بدلالة كل من جنس الطلبة والبرنامج الدراسي (بكالوريوس ،دبلوم، ماجستير) والسنة الدراسية. وقد جرى فعلا تطوير أداة تتألف

من 33 فقرة توزعت على أربعة أبعاد وتتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجعل من استخدامها في أغراض بحثية وتقييمية أمرا ممكنا.

إذ جرى تحليل عاملي على فقرات المقياس من ناحية، والتأكد من إجراءات صدق المحك التلازمي وصدق المحكمين، وتحليل إجمالي للمقياس وحساب معامل ثبات الاستقرار وثبات الاتساق الداخلي له ككل ، ولأبعاده الأربع من ناحية أخرى. وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة رضا الطلبة عن الدراسة في كليات العلوم التربوية متوسطة، وترتبط ضعيفا وذات دلالة بمستوى تحصيلهم في الجامعة. كما أشارت النتائج أيضا إلى أن درجة رضاهم لا تختلف باختلاف الجنس أو المرحلة الدراسية.

دراسة **Verkuyten & Thijs (2002)** حول الرضا عن مدرسة المرحلة الابتدائية: دور الأداء، علاقات الأقران، العرق والجنس.

وبحثت هذه الدراسة في الرضا عن المدرسة وعلاقته بالنسق المدرسي لدى 1090 طفل هولندي من أقليات عرقية الذين تتراوح أعمارهم ما بين عشر واثني عشر. وتم جمع البيانات من 51 صف دراسي من 26 مدرسة. وأظهرت النتائج أن الأداء التعليمي ورضا الأقران عن المدرسة له ارتباط وسيطي بين الكفاءة المدرسية وتقدير الذات الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، كانت جماعات الأقليات العرقية أكثر رضا نحو المدرسة من التلاميذ الهولنديين، كما كانت الفتيات أكثر رضا من الفتيان. كما بينت النتائج أن الرضا المدرسي مرتبط بنسق الفصل الدراسي. فالمناخ الأكاديمي والاجتماعي في الغرفة الصفية له تأثير على مستوى الرضا نحو المدرسة.

دراسة **ريشاردسن وسوان (2003) Richardson & Swan** حول اختبار الحضور الاجتماعي في دروس الإنترنت وعلاقته بإدراك الطالب ورضاه عن التعلم .

وكشفت هذه الدراسة دور الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم عبر الإنترنت وعلاقته بتصورات الطلاب عن التعلم والرضا عن المدرس . وكان المشاركون في هذه الدراسة الطلاب الذين أتموا دورتهم التعليمية في دورات التعلم عبر الإنترنت في ربيع عام 2000 بالكلية. وتكونت عينة الدراسة من 97 طالبا. وتم إجراء مسح مع نهاية الفصل الدراسي. ووجدت هذه الدراسة أن إدراكات الطلاب عالية حول الحضور الاجتماعي ، فهي أيضا عالية من حيث إدراك التعلم والرضا عن المدرس. (Richardson)

& Swan,2003:68

ودرس **وليد الأنصاري (El Ansari, 2003)** أثر المتغيرات الشخصية مثل (الجنس، والعمر، الفصل الدراسي) والمعالجة الفيزيائية عند الطلبة في بريطانيا في درجة رضاهم وأثر ذلك في أدائهم الدراسي، وقد بينت البيانات التي جمعها بواسطة 300 استبانة وزعت على الجامعات البريطانية أن مستوى الرضا عالٍ، وقد وجد أنه لا توجد هناك فروق في مستوى الرضا تعود إلى المتغيرات الشخصية، باستثناء : الجنس والعمر والدرجة، إن المرأة أكثر رضا من الرجل، وكبار السن أكثر رضا من الشباب، أما مستوى العلامات فكان تأثيرها طفيفاً في مستوى الرضا.

وهدف دراسة **محمد (2004)** إلى معرفة الرضا الدراسي لطلاب كلية التربية في جامعة آب باليمن للاستفادة منها في تقييم أنشطة الأقسام العلمية المختلفة في الكلية وقد تكونت عينة الدراسة من (149) فرداً من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطلاب من مختلف الأقسام كان رضاهم الدراسي عالياً وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرضا للدارسي بينهم. (العمرات والثوابية، 2011: 87)

وهدف دراسة **لوكا بترولزا وآخرون (Luca Petruzzellis & al, 2006)** حول رضا الطلاب وجودة الخدمة في الجامعات الإيطالية، إلى تقييم أداء الجامعات من خلال اختبار رضا الطلاب بشأن الخدمات المقدمة وجودتها وأسباب التحاق الطلاب بجامعة باري، ومحاولة تزويد الجامعات ببعض الحلول لتحسين أدائها. وتم ذلك من خلال مقابلة عينة عشوائية، على 1147 طالب مرتبة وفقاً لعدد من الطلاب المسجلين في اثني عشر جامعة من جامعة باري، وتم استخدام أداة تتعلق باستبيان جودة الخدمة. وتوصلت النتائج إلى ضرورة تركيز الجهود على تحسين جودة التعليم في الجامعات والخدمات غير التعليمية، من أجل الاستجابة الفورية وتعزيز علاقة أقوى مع النظم الاقتصادية والإنتاجية. وأن رضا الطلاب في جامعة باري أعلى عند الطلبة الذين يعملون دون الاهتمام بالخدمات الإضافية.

دراسة **Suk-Un & Sidney (2006)** حول الصحة النفسية والرضا عن المدرسة لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً في المدرسة العليا للعلوم بكوريا.

وكان الغرض من هذه الدراسة البحث فيما إذا كان المراهقون المتفوقون أكاديمياً الذين يحضرون الدروس في المدرسة الثانوية للعلوم في كوريا، لديهم مستويات مختلفة من الصحة النفسية أو الرضا عن الحياة المدرسية من أقرانهم ذوي القدرات العالية في المدارس الثانوية العادية. وتمثلت العينة في

مشاركة الطلاب ذوي القدرات العالية (ن=299) في السنة الثانية من المرحلة الثانوية وكانوا يحضرون إما في مدرسة الثانوية للعلوم (ن=111) أو المدارس الثانوية العادية (ن = 188) في نفس محافظة كوريا. فكل من المجموعتين أكملت الإجابة على مقياس الصحة النفسية لريف (Ryff, 1989) وسلم الرضا عن الحياة المدرسية.

وقد أجاب طلبة المدرسة العليا للعلوم عن أسئلة مفتوحة تعبر عن تجاربهم في المدرسة الثانوية للعلوم. وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية، ولكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة المدرسية لصالح مجموعة المدرسة الثانوية للعلوم. وأشارت استجابات عينة المدرسة الثانوية للعلوم على الأسئلة المفتوحة التي أعربوا عن تقديرهم للمناهج المتقدمة وخبرات معلمهم. كما أشاروا إلى وجود علاقات مرضية مع المعلمين والأقران. وعموماً أشارت الدراسة إلى أن المدرسة الثانوية للعلوم تلبي الحاجات التعليمية لهؤلاء الطلاب الكوريين المتفوقين أفضل من المدارس العليا التقليدية. ومع ذلك، لا يمكن لهذه الدراسة أن تؤكد التوقع الأساسي على أن التعليم المتخصص للطلاب المتفوقين من شأنه أن يعزز الصحة النفسية .

دراسة عبد الحافظ والبحيري(2006) حول الرضا عن الخدمة التعليمية لدى طلاب كلية التربية "مدخل للإدارة بالجودة الشاملة"

وهدفَت الدراسة التعرف على مدى رضا طلاب كلية التربية جامعة الأزهر عن الخدمة التعليمية جوانبها المختلفة، وأولويات ذلك، ومدى وجود اتفاق أو اختلاف في الرضا عن الخدمة التعليمية، كما استهدفت الدراسة التعرف على جوانب الخدمة التعليمية التي تحتاج إلى الدعم والتطوير للارتقاء بجودتها وزيادة رضا الطلاب عنها ومتطلبات تحقيق ذلك، كمدخل للإدارة للجودة الشاملة. وأسفرت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج التي يمكن عرض أهمها على النحو التالي:

1-نتائج متحصل عليها من استخدام أداة الوزن النسبي:

-جوانب في الخدمة التعليمية يرتفع رضا الطلاب عنها وهي:الأنشطة والخدمات الطلابية، العلاقة بالزملاء،العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس،القيادة الأكاديمية.

-جوانب في الخدمة التعليمية ينخفض رضا الطلاب عنها:أساليب التقويم والامتحان،العلاقة بالجهاز الإداري، الموارد والإمكانات .

2- نتائج متحصل عليها من استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة:

أ- نتائج متحصل عليها وفقاً لمتغير التخصص الدراسي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي في الرضا عن الخدمة التعليمية ككل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، حول الرضا عن العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، وأساليب التقويم والامتحان.

ب- نتائج متحصل عليها وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى إلى متغير التحصيل، حول الرضا عن الخدمة التعليمية ككل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى إلى متغير التحصيل، حول الرضا عن العلاقة بالزملاء، والرضا عن النظام الدراسي. عبد الحافظ والبحيري (2006)

وهدفنا دراسة **بندق عبد الخالق أحمد إبراهيم (2007)** معرفة رضا طلبة كلية التربية بينها عن الدراسة وعلاقة ذلك بميولهم المهنية. وشملت عينة الدراسة (771) طالبا وطالبة من كلية التربية بينها بفرقتها الأربعة (بالنسبة للجنس (386) طالبا و(385) طالبة ، بالنسبة للتخصص الدراسي (أدبي- علمي)، وشملت (395) طالب وطالبة من القسم الأدبي، وشملت(376) طالب وطالبة من القسم العلمي) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. لا توجد فروق معنوية بين الطلاب وبين طالبات كلية التربية بينها في الرضا عن الدراسة وهذه النتيجة لا تحقق صحة الفرض الأول.
2. لا توجد فروق معنوية واضحة بين طلاب وطالبات القسم العلمي و طلاب وطالبات القسم الأدبي بكلية التربية بينها في الرضا عن الدراسة وهذه النتيجة لا تحقق صحة الفرض الثاني.
3. توجد علاقة بين الرضا عن الدراسة لطلاب وطالبات كلية التربية بينها وبين الميول المهنية هذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث.

ودراسة **علي شير (2009) Ali Sher** التي بينت أهمية تفاعل التعلم عند الطالب ورضاه من خلال برامج التعلم الإلكتروني على قاعدة الويب. وشملت عينة الدراسة الطلبة الآتون من مختلف

الهيئات الأكاديمية التابعة لجامعة خاصة بواشنطن بمنطقة ميتربوليتان. وصممت أداة البحث لقياس خصائص الطلبة، وإدراكاتهم حول التعلم والرضا عنه، ومدى تفاعل الطالب مع الطالب، وكذلك تفاعل الطالب مع المعلم. وأظهرت النتائج من خلال استخدام أسلوب التحليل الانحداري، أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفاعل بين الطالب مع الطالب وتفاعل الطالب مع المعلم وتساهم في تحقيق تعلم الطالب ورضاه.

وهدفت دراسة **P. Nuangchalen & B. Thammasena (2009)** التحقق من فعالية معيار التعليم من خلال التعليم المسند إلى موقع، ومقارنة التفكير التحليلي قبل وبعد تعلم الطالب من خلال نشاط التعلم المسند إلى موقع ؛ ودراسة رضا التعلم عند الطلبة بعد تعلمهم من خلال نشاط التعلم المسند إلى موقع .وشملت عينة الدراسة 10 طلبة في المستوى الثاني . وتمثلت أدوات البحث في 8 مخططات الدروس، و20 فقرة من اختبار الإنجاز، و20 فقرة من اختبار التفكير التحليلي، 15 فقرة من استبيان حول رضا التعلم . وبينت النتائج كالتالي:

- نشاطات التعلم عبر الموقع ذات فعالية معيارية من 82.50 على 84.46 % .
- مؤشر الفعالية لنشاطات التعلم عبر الموقع هو 0.52 %.
- درجات الاختبار البعدي في اختبار الإنجاز أعلى من درجاتهم قبل الاختبار عند مستوى الدلالة 0.05.
- يتميز الطلبة بمستوى رضا عالي عن التعلم نحو نشاطات التعلم المسندة إلى موقع.

دراسة ماريا جيانوزي وآخرون **Maria Giannousi & al (2009)**

كان الغرض من هذه الدراسة هو التحقق من فعالية التعلم المختلط من حيث رضا الطلاب نحوه. فكان عدد المشاركين (61) طالبا وطالبة في المرحلة الجامعية للدورة الأولى، تتراوح أعمارهم بين 17-24 عاما. وقد بلغت نسبة 44,3 % من المشاركين من الذكور ونسبة (55.7%) من الإناث لجمع البيانات في نهاية الدراسة، وقد أكمل الطلاب ملء الاستبيان الذي يحتوي على قسمين، حيث شمل القسم الأول البيانات الديموغرافية الشخصية للطلاب، والقسم الثاني يتعلق بتقييم رضا الطلاب حول مسار التعلم المختلط. وصرح الطلاب عن رضاهم بأنه عامل مهم لتقدير فعالية الدروس وخاصة المختلطة. وكشف تحليل البيانات أن رضا المتعلم كان أعلى من المتوسط لرضا الطلاب من خبرة التعلم بشكل عام.

دراسة جان هير وو وآخرون (2010) **Jen –Her Wu & al** التي هدفت إلى اختبار رضا التعلم عند الطالب حول بيئة نظام التعلم الإلكتروني المختلط استنادا إلى نظرية المعرفة ، واستخدم في البحث استبيان مسحي طبق على عينة قوامها 212 طالب.

وتم اعتماد التحليل العاملي وطريقة التجزئة النصفية لاختبار الصدق والثبات. وتوصلت النتائج إلى أن فعالية الذات نحو الحاسوب، توقعات الأداء، وظيفة النظام، معالم الرضا، التفاعل، مناخ العلم، هي محددات أولية للرضا عن التعلم عند الطالب في بيئة نظام التعلم الإلكتروني المختلط. كما بينت أن مناخ التعلم وتوقعات الأداء تؤثر على رضا التعلم ، وكذلك فعالية الذات نحو الحاسوب، وظيفة النظام، معالم الرضا، والتفاعل بينها.

دراسة (2010) **Maria Navarro-Paniagua & al** حول تأثير الاختيار المدرسي على رضا الطالب. وقد هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير الدراسة في مدرسة عمومية أو في مدرسة خاصة على رضا الطالب. وشملت عينة الدراسة طلبة المدرسة العليا في ثلاث مناطق بإسبانيا. وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة المتمدرسين في مدرسة عمومية أكثر رضا عن التعليم الذي يتلقونه. ولم يتم تحليل كل الرضا ولكن في مجالات الرضا الأخرى كالرضا عن التعلم ، نجد الطلاب سواء تعلموا أو استمتعوا في المركز ، فهم فخورون بالدراسة في مركزهم أو يفكرون بأن الدراسة فيه جيدة.

دراسة مشعل محمد عوض الغنزي وآخرون (2010) حول أثر تصميم حقيبة إلكترونية على التحصيل الدراسي ودرجة رضا الآباء والتلاميذ عنها في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف هذه الدراسة إلى قياس أثر تصميم واستخدام حقيبة إلكترونية في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية على التحصيل الدراسي ودرجة رضا الآباء والتلاميذ عنها. واستخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي للتحقق من صحة الفروض. وتكونت عينة الدراسة من 49 تلميذا في مدرستي المثني وأحمد الخميس الابتدائيتين للبنين التابعتين لمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010/2009 ، وكانت المجموعة التجريبية مكونة من 24 تلميذا في مدرسة المثني، أما الضابطة فكانت من 25 تلميذا في مدرسة أحمد الخميس. وتم قياس التحصيل الدراسي عن طريق الاختبار التحصيلي وطبق على المجموعتين، أما رضا الآباء فتم تقديره عن طريق مشاركتهم في المنتدى المخصص وأيضا عن طريق خطاب موجه لهم، ورضا التلاميذ عن طريق

مقياس يشتمل على ثلاثة أبعاد وهي: الرضا عن المادة التعليمية والرضا عن تجربة التعلم باستخدام الحقيبة الإلكترونية والرضا عن دور المعلم .

وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقيبة الإلكترونية، ووجد مستوى رضا عال ذو دلالة إحصائية عند تلاميد المجموعة التجريبية فيما لم تجد الدراسة مستوى رضا مرتفع عن الحقيبة الإلكترونية لدى الآباء.

وهدف **دراسة تغريد مالك جليدان (2010)** إلى وصف الحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة. وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإحصائي، وتم التطبيق على عينة عشوائية مكونة من (307) طالبة جامعية من مختلف الكليات والتخصصات والمستويات بالجامعة. وقد تم تطبيق مقياس مقنن (م ح ت) يهدف لقياس الحاجات التعليمية للطالبة الجامعية، كما يهدف إلى قياس مدى الرضا من وجهة نظرها عن الحاجات التعليمية المتضمنة في عبارات المقياس.

وقد تم بناء المقياس ثم التحقق من صدقه وثباته وتم إجراء التحليل العاملي، وقد أسفرت هذه العملية عن ظهور ثلاثة من العوامل الأساسية ذات تأثير على درجة الرضا لدى المتعلمة والمرتبطة بتحقيق الحاجات المتضمنة في عبارات المقياس، وهي الحاجة إلى الأنشطة الجماعية والشعور بالانتماء، الحاجة إلى تنمية الذات في ظل حرية فكرية، والحاجة إلى المساندة الحانية. وأظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لمؤشر الرضا على جميع العبارات بلغ (1,74) وانحراف معياري (1,65) أي أن مستوى الرضا على مدى إشباع الحاجات المتضمنة في المقياس لم يكن مرتفعاً، بمعنى أن هناك حاجة إلى زيادة الاهتمام بالحاجات التعليمية التي تعبر عنها الطالبات نظراً لأهميتها في تحقيق الجودة في التعليم الجامعي لأنه كما تبين من نتائج الدراسة الحالية عدم ارتفاع نسبة الرضا العام من قبل أفراد العينة عن الحاجات التعليمية الهامة والتي ينبغي أن تتوفر في أجواء التعليم الجامعي.

(جليدان، 2010: 381)

ودراسة **الظفري وآخرون (2011)** حول الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس .

وقد استهدفت التعرف على درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، بلغ عدد أفراد العينة (387) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة استبياناً لقياس درجة الرضا يتكون من (79) فقرة توزعت على خمسة أبعاد، وبعد تحليل النتائج خلصت الدراسة إلى أن الطلبة أبدوا متوسط استجابات رضا تزيد على المتوسط النظري في (64) فقرة من فقرات الاستبيان، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الرضا تعزى إلى متغيري الجنس أو المؤهل الأكاديمي أو التفاعل بينهما، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرات التي اكتسبها الطلبة حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغير النوع أو المؤهل الأكاديمي. (الظفري وآخرون، 2011 : 513)

وهدف دراسة **عبدون أمل علي أبنعوف (2011)** حول "الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم وعلاقته بالصحة النفسية" إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم، ومعرفة الفروق الفردية في كل من الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية بين طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الأدبية ببعض جامعات ولاية الخرطوم، ومعرفة الفروق في كل من الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية بين الذكور والإناث. وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، وتكونت العينة من (300) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية يدرسون بخمسة جامعات في ولاية الخرطوم، هي: جامعة الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جامعة النيلين، جامعة أم درمان الإسلامية وجامعة الرباط الوطني.

وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومن خلاله تم تحليل البيانات التي تحصلت عليها الباحثة من مقياس الرضا عن التخصص الدراسي ومقياس الصحة النفسية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS). ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها :

- يتميز طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم بمستوى مرتفع من الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الصحة النفسية لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الصحة النفسية ومستوى الرضا عن التخصص لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم لصالح الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الكليات العلمية وطلاب وطالبات الكليات الأدبية في مستوى الصحة النفسية ومستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم لصالح طلاب وطالبات الكليات العلمية.

ودراسة (Nadia Ayub & Shahid Iqbal,2011) حول رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني المحرز في باكستان، التي هدفت إلى قياس مستوى رضا الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في التعليم العالي ، واستخدم في إطار ذلك استبيان تقييمي. وتكونت عينة الدراسة من 100 طالب مسجل في مختلف برامج التعلم الإلكتروني بما في ذلك 30 % في قسم الشؤون الاقتصادية ، و 20 % من قسم الإعلام، و 10 % من قسم التربية البدنية، و 20 % من قسم علم الاجتماع، و 20 % من قسم الرياضيات. وتراوحت أعمارهم بين 24 و 45 سنة وكان متوسط أعمارهم 34.92 %. وبينت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب عبروا عن رضاهم نحو برامج التعلم الإلكتروني.

دراسة (Afzaal Ali,Israr Ahmed,2011) التي بحثت عن اختبار العلاقة بين رضا الطلاب والمتغيرات التابعة لبيئة التعلم عن بعد (أداء المعلم ، تقويم الدروس، تفاعل المتعلم مع المعلم). وتكونت عينة الدراسة من 245 طالب بالجامعة المفتوحة "ألما إقبال" بالباكستان. وأظهرت نتائج الدراسة وجود رضا لدى الطلاب من خلال المتغيرات التالية :

- وجود بعض التفاعلات قائمة بين الطلاب والمعلمين.
- الدروس اليومية مفهومة.
- هيئة التدريس ذات كفاءة ودافعية في التعليم.
- ترسل الجامعة الدروس عن بعد بحسب حاجات الطلاب بالنظر إلى تفاعل الطالب والمعلم ، أداء المعلم وتقويم الدروس. (Afzaal & Israr,2011 :120)

دراسة إيبسوس موري (Ipsos Mori,2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى رضا المتعلمين عن التعليم والخبرة .وتوصلت النتائج إلى مايلي:

1- بالنسبة للرضا عن خبرة التعلم:

- يوجد 9% من 10 أي بنسبة 91 % راضين عن تجربتهم التعليمية، بما في ذلك 19% من هم راضون للغاية ، فقط 6% من هم غير راضين.
- والرضا عند المتعلمين يرتبط بطريقة أو أسلوب التعليم ، ومستوى الدعم لهم ، والدرس في حد ذاته (مهم ، مسير جيد، الإجابة عن التوقعات).
- وعدم الرضا يرتبط أكثر بالاتجاهات السلبية نحو المعلم ، تنظيم غير جيد ونقص الدعم.

2- الرضا عن التعليم والقائم به:

- الغالبية العظمى من المتعلمين بنسبة 89% راضون عن جودة أو نوعية التعليم أو التدريب فقط منهم غير راضين.
- والمتعلمون راضون عن جوانب خاصة في التعليم، وعلى وجه الخصوص توظيف القدرات لجعل الموضوع مثير الاهتمام وممتع ، وكيفية ترغيب التعلم للمتعلمين.

3- بالنسبة لمن المتعلم أكثر رضا والأقل رضا:

- المتعلمون المبتدئون أو ذوي مؤهلات من المستوى الأول يعبرون عموماً عن رضا عال.
- المتعلمون الأكبر سناً (25 سنة فأكثر) يميلون إلى أن يكونوا أكثر إيجابية نحو خبرتهم التعليمية، ورضاهم أعلى من المتعلمين البيض من بين المجموعات العرقية ، ومع ذلك فإنهم أقل رضا مما تلقوه من معلومات عن اختيار الدروس والتسجيل.

وهدفنا دراسة محمد سالم العمرات وأحمد محمد الثوابية (2011) إلى بناء أداة تتمتع بخصائص سيكومترية عالية لقياس درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيفة التقنية. والتحقيق من مدا اختلاف تلك الدرجة بدلالة كل من النوع الاجتماعي. والمستوى الدراسي، والكلية. وقد تم بناء أداة مكونة من 47 فقرة توزعت على 5 مجالات. وتم استخراج دلالات صدق الأداة باستخدام التحليل العاملي وصدق المحكمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا الطلبة العام عن الدراسة في جامعة الطفيفة التقنية يقع في مستوى متوسط، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات إحصائية تعزاً لمتغير النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي في تقدير درجة الرضا ، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الخدمات ولصالح طلبة كلية العلوم وكلية التربية. وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لأثر تفاعل المستوى الدراسي مع الكلية ولصالح طلبة السنة الأولى في كلية الآداب في مجالي أساليب التدريس والخدمات ولصالح طلبة السنة الرابعة في كلية الآداب في مجال الإرشاد الأكاديمي.

دراسة (Zullig, Keith J & al (2011) حول العلاقة بين مجالات المناخ المدرسي والرضا عن المدرسة.

بحثت الدراسة في مدى وجود العلاقة بين مجالات مناخ المدارس الثمانية والرضا الدراسي العام بين 2049 من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية. وأجريت اختبارات لتحديد ما إذا كان حجم العلاقة بين مجالات المناخ المدرسي يختلف عن الرضا عن المدرسة من خلال الجنس ، المستوى ، السن ، GPA ، SES. وتحليل الانحدار المتعدد بين أن مجالات المناخ المدرسي الخمس ذو ارتباط دال مع الرضا عن المدرسة. ($P < 0.01$) ، الدعم الأكاديمي (وزن بيتا = 0.17)، العلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم (0.12)، التعلق المدرسي (0.11)، النظام والانضباط (0.13) ، والرضا الأكاديمي (0.12) بالإضافة إلى ذلك، أهمية متغيرات المناخ المدرسي لرضا المدرسة الطلاب ظهرت ثابتة عبر المتغيرات الديموغرافية ومستويات الأداء الأكاديمي. فإدراج المناخ المدرسي والتدابير المتعلقة بالرضا المدرسي قد تشكل أساسا لتقييم أكثر شمولاً لفهم ورصد تجارب الطلاب في المدارس.

وتهدف دراسة نيس حكيمة (2012) حول الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل من الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي من جهة وبين التوافق النفسي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى، وكذا الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة فضلا عن الكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من الحاجات الإرشادية والتوافق الجنسي والرضا عن الدراسة. وشملت عينة الدراسة 150 تلميذا وتلميذة في السنة الأولى ثانوي منهم 83 من شعبة علوم و67 من شعبة آداب. واستخدمت في إطار ذلك مقاييس متعلقة بمتغيرات الدراسة. وتوصلت النتائج إلى مايلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي لصالح الإناث.
- توجد فروق بين ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي لصالح الإناث.
- توجد بين الجنسين فروق في الرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي لصالح الذكور.

وأنجزت دراسة **Mahmoud Abou Naaj & al (2012)** في كلية الإعلام التكنولوجي لتقييم مستويات رضا الطالب في التعليم المختلط ، وتطوير والتحقق من صحة أداة يمكن استخدامها لقياس رضا الطلاب نحو التعلم المختلط واستكشاف أيضا ما إذا كان الرضا يختلف بين الجنسين. تكونت عينة الدراسة من 153 طالبا من مجموعة من الطلاب الجامعيين المسجلين في دورات التعلم المختلط في فصل الخريف 2010 من قبل كلية تكنولوجيا الإعلام. واستخدمت أداة مسحية على طريقة سلم ليكرت . وتشير النتائج أن أشكال المسح المستخدمة حول رضا الطلاب هي قياسات صادقة عن رضا الطلاب. وتظهر أيضا أن الطلاب راضون عن جميع المكونات، غير أن مستوى الرضا يختلف تبعا للجنس.

ودراسة **Tae, In, Han (2012)** حول مقارنة رضا التعلم بين فئة التعلم بتكنولوجيا الإعلام (IT) وفئة التعلم العادي بطريقة التدريس وجها لوجه.

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة الاختلاف في رضا التعلم بين طريقة التدريس وجها لوجه وبين طريقة التعلم المختلط في قسم تكنولوجيا التعليم. وتم اختيار عينة مكونة من 87 طالب. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الرضا عن التعلم لدى المجموعة التي استخدمت التعلم بالتكنولوجيا عال بالمقارنة مع المجموعة التي استخدمت طريقة التعلم وجها لوجه. كما تشير النتائج إلى أن طريقة التعلم المختلط أكثر تأثيرا في كل عوامل الرضا.

تناولت دراسة **Shang Zhu (2012)** رضا الطالب عن أدائه واكتساب المعرفة في التعلم الجماعي عبر الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من طلاب السنة الأولى جامعي في تخصص العلوم التربوية بجامعة الفلمنكية وعددهم 208 طالب بجامعة الصين. واستخدم الباحث استبيان كأداة للبحث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

- وجود اختلاف في الرضا عن التعلم التعاوني عبر الإنترنت.
- الطلاب الصينيون أكثر رضا في التعلم التعاوني عبر الإنترنت ووظائفه من الطلاب الفلمنكيين.
- الطلاب الصينيون أكثر رضا في المساهمة بين أعضاء الفريق، ويفضلون العمل الجماعي مع الآخرين ومع الطلاب الفلمنكيين.
- الطلاب الفلمنكيون أكثر رضا من الطلاب الصينيين في النتائج النهائية للفريق، ويقضون وقتاً أطول في التعلم التعاوني عبر الإنترنت .
- وجود نقص في التفاعل بين الطلاب والمدرس في المناقشات الجماعية المنظمة عند الطلاب الصينيين بالمقارنة مع الطلاب الفلمنكيين.

ودراسة **Jiang, Xu & al (2013)** حول المصادر المرتبطة بالسند الاجتماعي وعلاقتها برضا المراهق المتمدرس نحو المدرسة، التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين المصادر الثلاثة للمدرسة المرتبطة بالسند الاجتماعي (دعم الأسرة في التعلم ، دعم الأقران في التعلم، وعلاقة التلميذ بالمدرسة)، ورضا المراهقين نحو المدرسة عبر الزمن. وشملت عينة الدراسة 547 تلميذ من تلاميذ المدارس المتوسطة في جنوب شرق الولايات المتحدة الذي يتم فيه إكمال المسح حول المناخ الاجتماعي المدرسي والرضا عن المدرسة في مناسبتين منفصلتين لمدة خمسة أشهر متتالية.

وأظهرت النتائج أن الدعم الاجتماعي الشامل المتعلق بالمدرسة أوضح حجم كبير من التباين المرتبط برضا الطلاب عن المدرسة في نقطتين زمنيتين. وشكلت العلاقات بين المعلم والطالب أكبر قدر من التباين في الرضا عن المدرسة في الوقت 1 والوقت 2؛ وساهم دعم الأقران قدراً يعتد به إحصائياً نحو الرضا عن المدرسة في وقت 1؛ ودعم الأسرة أيضاً ساهم إلى حد كبير في رضا الطلاب عن المدرسة في وقت 2.

دراسة **Elliott, J., & Colquhoun, R (2013)** حول قياس نجاح الطالب ورضاه عن استوديوهات التعلم المدعمة بالتكنولوجيا.

وأجرت هذه الدراسة فحص كمي ونوعي لإنجاز الطالب ونجاحه، والرضا عن استوديوهات التعلم من أجل تحديد ما إذا كانت هناك مكاسب في مقاييس الأداء التي تعزى إلى استوديوهات التعلم.

وكشفت النتائج أنه توجد متغيرات كمية ذات دلالة إحصائية واضحة حول تحصيل الطالب أو نجاحه في استوديوهات التعلم. ووجدت أدلة ثابتة حول ارتفاع رضا الطالب ورضا أعضاء هيئة التدريس وخبرات التعليم في استوديوهات التعلم بالمقارنة مع الفصول الدراسية التقليدية. والرضا الأعلى لكلا الجانبين يظهر من خلال التنظيم الأكثر راحة، والجماعة الجيدة والعمل الجماعي، والبنية القاعدية للسلطة، وزيادة في استراتيجيات التدريس والتعلم النشط. فاستخدام استراتيجيات التعلم النشط تظهر بشكل خاص كمحور مركزي لرضا عال في استوديوهات التعلم. فوجود استوديوهات التعلم أسهم بشكل واضح في زيادة رضا الطالب نحو خبرة التعلم. كما وجد الرضا لدى هيئة التدريس نحو التعليم في استوديوهات التعلم.

دراسة أحمد محمد الزعبي (2013) حول الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي.

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الرضا عن الاختصاص الدراسي لدى طلبة جامعة أم القرى (من الجنسين) وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (418) طالبا وطالبة منهم (216) طالبا و(202) طالبة تم اختيارهم عشوائيا من عشر كليات، ومن اختصاصات ومستويات دراسية مختلفة. وقد استخدم الباحثون مقياسين أحدهما لقياس مستوى الرضا عن الاختصاص الدراسي، والآخر لقياس التوافق النفسي والاجتماعي، كما استخرج لهذين المقياسين معاملات الصدق والثبات اللازمة.

وأهم النتائج التي أسفر عنها البحث، وجود مستوى رضا إيجابي نحو الاختصاص الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (0.05، 0.01) بين الرضا عن الاختصاص الدراسي، وكلا من التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي عند كلا الجنسين. فضلا عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات في مقياس الرضا عن الاختصاص الدراسي تعزى إلى الاختصاص الدراسي.

دراسة كاظم عادل أحمد الغول (2013) حول درجة رضا الطلبة على مباني ومرافق المدارس الثانوية.

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة رضا طلبة المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إريد عن المباني المدرسية ومرافقها. وتكونت عينة الدراسة من 500 طلبة الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي . واستخدم الباحث استبانة مكونة من 40 فقرة. وتبين من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) نحو درجة الرضا عن المباني المدرسية ، والمرافق المساندة وخدمات المواصلات والطرق المؤدية للمدرسة لصالح الأدبي ، وكذلك لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستثناء الرضا عن المباني المدرسية. وجاءت الفروق الإحصائية دالة لدى الإناث لدرجة الرضا عن المباني المدرسية، والمرافق الخدمية المساندة للمدارس.

ودراسة هي.فانغ جانغ (2013) Hui-Fang yang حول الاستمتاع الرياضي والرضا عن التعلم لدى المشاركين في النشاط الفردي.

وقد هدفت الدراسة الكشف عن درجة الاستمتاع الرياضي والرضا عن التعلم عند الأطفال في حصة التربية البدنية، والتنبؤ بمدى الرضا عن التعلم بالنظر إلى الاستمتاع الرياضي. وقد أجاب على الاستبيان 155 تلميذ في المدرسة الأساسية. وأظهرت النتائج أن عامل الجنس لم يسجل دلالة فيما يخص الاستمتاع الرياضي والرضا عن التعلم. ووصلت مستويات صف مختلفة إلى تحقيق الاستمتاع الرياضي والرضا عن التعلم.

دراسة (Kok Seng & Pei Ling(2013 حول تأثير أبعاد جودة الخدمة التعليمية على رضا طلاب مدرسة الأعمال.

وتهدف هذه الدراسة إلى التحقق من رضا الطلاب عن جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا. فمستوى رضاهم يستند في المقام الأول إلى البيانات التي تم جمعها من خلال خمسة أبعاد لجودة الخدمة التعليمية. وقد تم اختيار عينة عشوائية من 250 طالب وطالبة يدرسون في مؤسسة التعليم العالي. وقد استخدم التحليل الإحصائي لتحليل شدة هذه الأبعاد الخمسة وتأثيرها على رضا الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والدورات الأكاديمية ومصادر التعلم ومشاركة الطالب قد أثرت إيجابيا وذات دلالة إحصائية في رضا الطلاب. فنوعية الخدمة التعليمية

تحدد استدامة مؤسسة من خلال النظر في القدرة التنافسية لوضع التعليم على الصعيدين الوطني والدولي.

دراسة (Casas, Ferran & al (2013) الرضا عن المدرسة لدى المراهقين وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والصحة النفسية في رومانيا وإسبانيا.

تعرض هذه الدراسة نتائج عينتين من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13-16 من رومانيا وإسبانيا (ن = 930 + 1945 = 2875) . وتم استخدام النسخة الأصلية المتكونة من 7 بنود لمؤشر الصحة النفسية، بالإضافة إلى بند في الرضا عن الحياة بشكل عام (OLS)، ومجموعة من ستة بنود تتعلق بالرضا عن المدرسة. وقد أدت التجارب إلى استنتاج مفاده أن البند الذي يلخص أفضل الرضا عن المدرسة هو "الرضا عن حياتي كطالب". وتشير النتائج إلى أن الرضا عن المدرسة يرتبط إلى حد كبير بالرضا عن المعلمين، ولكنها ذات صلة ضعيفة بالرضا عن الحياة بشكل عام؛ في حين أن الرضا عن أصدقاء المدرسة والرضا عن زملاء الصف يرتبط إلى حد كبير بالرضا عن الحياة بشكل عام، ولكنها ذات صلة ضعيفة بالرضا عن المدرسة .

وهدفت دراسة محمد عيسي (2014) إلى التعرف على العلاقة بين رضا الطلبة عن الدراسة وتحصيلهم الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة (معلم الابتدائي أنموذجاً)، وكذا التعرف على دلالة الفروق في هذه العلاقة وفقاً لمتغير الجنس، ووفقاً للتدرج في سنوات الدراسة. وتم تطبيق مقياس الرضا عن الدراسة الذي أعده كل من حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1990)، على عينة مكونة من 150 طالباً من طلبة معلم الابتدائي، كما استخدمت معدلات الفصل الأول للطلبة كمقياس لتحصيلهم الدراسي، حيث قسم الطلبة حسب رضاهم عن الدراسة بناءً على الدرجات المتحصل عليها في مقياس الرضا إلى:

- الرضا المنخفض مقارنة بتحصيلهم الدراسي - الرضا المرتفع مقارنة بتحصيلهم الدراسي - توافق بين رضا الطلبة عن الدراسة وتحصيلهم الدراسي. أما حسب الجنس فقد تم تسجيل:
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث فئة الرضا المنخفض وكذلك في تحصيلهم الدراسي، إلا أن الدرجات عند الإناث كانت أعلى بقليل منها عند الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث فئة الرضا المتوسط وكذلك في تحصيلهم الدراسي، إلا أن الدرجات عند الذكور أعلى بقليل منها عند الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث فئة الرضا المرتفع وكذلك في تحصيلهم الدراسي، إلا أن درجات الرضا عن الدراسة عند الإناث أعلى، في حين درجات الذكور أعلى في التحصيل أما عند المقارنة بين ذكور الفئات الثلاث، وكذا بين إناث هذه الفئات أيضا في رضاهم عن الدراسة، نجد فرقا شاسعا في الدلالة الإحصائية، مما يدل على أن منهم من هو غير راض إلى حد بعيد.
- مما سبق يتبين وجود علاقة بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي، وتأثير كل من متغيري الجنس والتدرج في سنوات الدراسة، قد يكون أحدهما مرتفعا مقارنة بالآخر، لكن يبقى مؤشر الرضا عن الدراسة عاملا مهما يضمن للطلاب المعلم درجة عالية من الاستقرار النفسي، مما يؤدي إلى زيادة تحصيله وتحقيق النجاح في دراسته الجامعية وحياته المهنية على حد سواء.

دراسة (Daehlen.Marianne (2015 حول الرضا عن المدرسة لدى الطفل تحت الكفالة النفسية، التي هدفت إلى مقارنة الرضا عن المدرسة لدى طلاب المدارس العليا الذين كانوا على اتصال مع خدمات رعاية الأطفال بأقرانهم. وأشارت النتائج أن غالبية الأطفال تحت الكفالة النفسية راضون عن المدرسة ولكنهم كانوا أقل رضا عن أقرانهم، وأن العلاقة بين الرضا عن المدرسة، والخبرات المدرسية الإيجابية تعطي تفسيراً لجزء أكبر من وجود هذا الاختلاف. وقد صرح الطلاب بأنهم يعملون جيدا في المدرسة بدعم المعلمين والأقران. وأن الفرق بين الرضا عن المدرسة بين الأطفال تحت الكفالة النفسية والآخرين هو فرق ضئيل. وبالنسبة للطلاب الذين لم يستفيدوا من خبرات إيجابية مماثلة بالمدرسة، كان الفرق جوهري في الرضا عن المدرسة بين الأطفال تحت الكفالة النفسية وأقرانهم. وتشير هذه النتائج إلى أنه يمكن أن تكون المدرسة مكانا جيدا لأطفال تحت الكفالة النفسية، ويسهل ذلك بدعم المعلمين، زيادة فرص تكوين صداقات بالمدرسة، والعمل على تطوير الأداء الأكاديمي لهؤلاء الأطفال، إذ يعد ذو أهمية لبذل الجهود لتحسين الرضا نحو المدرسة.

دراسة خالد الجندي (2015) حول مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور الجامعة العربية المفتوحة /الأردن

وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور، ومدى تباين مستوى الرضا في ضوء متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من جميع أولياء الأمور للطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في المحافظات (الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة ومعان ومادبا والمفرق)، والبالغ عددهم 515 ، ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث بتطوير (استبانة) لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظرهم.

وجاء رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظرهم حسب مجالات الدراسة الثلاثة تنازلياً على الترتيب التالي: المجال الأكاديمي والمجال الاجتماعي والمجال النفسي، حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم بعملية تفريد التعليم من خلال

مدارس خاصة بهم. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على المجال الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس. كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المستوى المؤهل العلمي.

ب - دراسات حول الدافع المعرفي:

قام دراسة أحمد مهدي مصطفى وإسماعيل محمد الفقي (1993) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في التفكير الابتكاري، والدافع المعرفي، وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالباً متفوقاً و (73) طالباً غير متفوق، واستخدم الباحث اختبار التفكير الابتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار، واختبار الدافع المعرفي من إعداد أحمد مهدي مصطفى، ومقياس حب الاستطلاع من إعداد أحمد مهدي مصطفى وعبد الرحمن المصيلحي، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في التفكير الابتكاري والدافع المعرفي وحب الاستطلاع لصالح الطلاب المتفوقين.

وقد هدفت دراسة محمود (2004) إلى بناء مقياس للدافع المعرفي وتطبيقه على عينة من طلبة جامعة الموصل للتعرف على مستوى الدافع المعرفي وكذلك لمعرفة أثر بعض المتغيرات في ذلك كمتغير الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، بلغت عينة الدراسة (960) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مختلف الكليات الإنسانية والعلمية بنسبة (5 %) تقريباً. وأهم

النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي ظهور مستوى مرتفع للدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل بشكل عام. أما فيما يخص المتغيرات المؤثرة في الدافع المعرفي فكان متغير الجنس لم يظهر فروقاً ذات دلالة معنوية بين الذكور والإناث أما متغير التخصص الدراسي فظهرت فروقاً ذات دلالة لصالح الاختصاص العلمي ومتغير المرحلة الدراسية فظهرت فروقاً ذات دلالة لصالح طلبة المرحلة الأولى. (أياد، 2010: 87)

أما دراسة كاوتينيو (Coutinho 2006) هدفت الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي ، وأداء المهام العقلية في حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من 417 طالبا جامعيًا في إحدى الجامعات الأمريكية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي ، وأن الحاجة إلى المعرفة كانت عامل تنبؤ مهم لأداء المهام العقلية في حل المشكلات ، وأن الطلبة أظهروا حاجة مرتفعة إلى المعرفة في أداء المهام المترتبة عن التفكير ما وراء المعرفي. (الحموري وأبو مخ، 2011: 1468-1469)

وهدف دراسة وفاء محمود يونس (2007) إلى التعرف على أثر استخدام نموذج هيلدا تابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء.

وضعت الباحثة فرضية صفرية تفترض عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام نموذج هيلدا تابا والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في الدافع المعرفي لديها. وتكونت عينة البحث من (90) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2006-2007 قسمت إلى مجموعتين متكافئتين، المجموعة التجريبية والبالغ عدد أفرادها (47) طالبة درست باستخدام نموذج هيلدا تابا، أما المجموعة الضابطة فبلغ عدد أفرادها (43) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، اعتمدت الباحثة مقياس محمود (2004) للدافع المعرفي، بلغ عدد فقراته بعد إجراء التعديلات عليه واختيار ثلاث أنماط فقط وفق آراء المحكمين (39) فقرة، كما تحققت من صدقه وثباته وبعد تطبيق التجربة وتطبيق الأداة وتحليل البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافع المعرفي لديها ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج هيلدا تابا.

ودراسة عزاوي(2008) التي هدفت التعرف على مستوى فاعلية الذات والدافع المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية في الموصل ، وكذلك التعرف على إثر متغيرات الجنس ، وعدد سنوات الخبرة في الدافع المعرفي وفاعليه الذات، فيما يخص طريقة قياس الدافع المعرفي لعينة البحث قامت الباحثة ببناء مقياس للدافع المعرفي بلغ عدد فقراته (44) فقرة وفق تدرج خماسي للإجابة .وأهم نتائج الدراسة فيما يخص الدافع المعرفي ظهور مستوى مرتفع للدافع المعرفي لدى أفراد العينة. أما متغير الجنس فظهرت فروقاً ذات دلالة بين الذكور والإناث في الدافع المعرفي ولصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة في متغير عدد سنوات الخبرة في الدافع المعرفي لدى أفراد العينة. (أياد، 2010: 88)

دراسة أياد محمد يحيى(2010) حول قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل ، وكذلك معرفة اثر متغيرات الجنس (ذكور وإناث) والتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) على الدافع المعرفي بلغت عينة البحث العشوائية (126) طالب وطالبة ،أما أداة البحث المستخدمة فكانت أداة جاهزة هي مقياس محمود (2004) لقياس الدافع المعرفي لطلبة جامعة الموصل وذلك بعد إجراء بعض التعديلات عليـة باستخراج الصدق والثبات. أما أهم نتائج الدراسة فهي : ظهور مستوى مرتفع للدافع المعرفي بشكل عام لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وأيضاً وجود اثر لمتغير التخصص الدراسي على الدافع المعرفي ولصالح طلبة التخصص العلمي ، أما متغير الجنس فلم يكون له أثر على الدافع المعرفي لدى الطلبة من الذكور والإناث.

دراسة فراس الحموري وأحمد أبو مخ (2011) مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك .

وهدفـت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك .ولتحقيق ذلك اختيرت عينة مكونة من 701 طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس .كما استخدم مقياسان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً .كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى

التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي.

وأجرى **محمود مطر علي البدراني (2012)** دراسة حول الدافع المعرفي الرياضي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل، وهدفت إلى:

- التعرف إلى درجة الدافع المعرفي الرياضي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل.

- التعرف إلى العلاقة بين الدافع المعرفي الرياضي والتكيف الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي والارتباط لملاءمته وطبيعة البحث ، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلبة كلية التربية الرياضية بعد استبعاد الطلبة الراسبون إذ بلغ المجموع الكلي لعينة البحث (420) طالب وطالبة ، وبنسبة (10.52 %) من مجتمع البحث الكلي. وتم استخدام مقياس الدافع المعرفي الرياضي الذي أعده الباحث ، ومقياس التكيف الاجتماعي الأكاديمي كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج مايلي:

- ارتفاع مستوى الدافع المعرفي الرياضي لدى طلبة كلية التربية.

- ان طلبة كلية التربية الرياضية بصورة عامة يتمتعون بمستوى دافع معرفي رياضي ايجابي مما يعطيهم الدافع للتعلم والعمل من اجل النجاح في حاجاتهم الأكاديمية والعملية الجامعية.

- الطلبة الذين لديهم دافع معرفي رياضي هم طلبة متكيفين أكاديميا واجتماعيا.

وهدفت دراسة **سارة إبراهيم هاشم محمود (2013)** التعرف على أثر برنامج تعليمي وفق نظرية تريسي في الدافعية العقلية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. وقد تبنت الباحثة مقياس الدافعية العقلية للفراجي (2011) بعد أن استخرجت الخصائص السيكومترية له ليتم تطبيقه كمقياس قبلي وبعدي لعينة البحث المختارة ، أما فيما يخص البرنامج التعليمي (برنامج تريسي) فقد تم تبنته أيضاً علماً بأن هذا البرنامج يتم تجربته للمرة الأولى بعد تجربته المنظر نفسه، وتم التحقق من صدق البرنامج وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص، وأجري التكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات الاختبار القبلي لمقياس الدافعية العقلية، اختبار

رافن، مهنة الأب، مهنة الأب، تحصيل الأب، تحصيل الأم، توفر التقنيات الحديثة في سكن الطالبة واستغرق تنفيذ البرنامج 6 أسابيع، بواقع 3 دروس في الأسبوع، وأظهرت نتائج البحث ما يأتي :

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده عند تطبيق مقياس الدافعية العقلية لصالح الاختبار البعدي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الاختبارين القبلي والبعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عند تطبيق مقياس الدافعية العقلية.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الاختبار البعدي للمجموعتين عند تطبيق مقياس الدافعية العقلية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015) بدراسة حول الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة التي هدفت إلى معرفة مستويات الدافع المعرفي بمظاهر عمليات الذاكرة لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تبعا لمتغير التخصص. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطبق عليهم مقياس الدافع المعرفي (1985) ، ومقياس عمليات الذاكرة لعبدون (1993) ، بعد أن تم تطبيق المقياسين على عينة عشوائية قوامها (30) طالبا لاحتساب الصدق والثبات. وأظهرت النتائج أن ما نسبته (82.3 %) من عينة الدراسة كان الدافع المعرفي لديهم بمستوى منخفض، يليه بمستوى متوسط بنسبة (16.6 %)، فيما جاء المستوى المرتفع في المرتبة الثالثة بنسبة (1.0 %) من عينة الدراسة. كما بينت الدراسة أن عمليات الذاكرة لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية، جاءت جميعها بدرجة متوسطة، ولا توجد علاقة بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الدافع المعرفي، وعمليات الذاكرة وأبعادها والدرجة الكلية، وأيضا لا توجد علاقة دالة بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الدافع المعرفي بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية. وأظهرت الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة ودرجة مظاهر عمليات الذاكرة تبعا لاختلاف التخصص (طبيعي، شرعي).

ج - دراسات حول مستوى الطموح:

وبدراسة الدوري (1980) حول مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع العراقي المعاصر التي استهدفت الدراسة معرفة مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة في القطر العراقي وذلك من طريق معرفة العلاقة بين كل من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني مع بعض المتغيرات كالجنس والمستوى الحضاري (ريف - حضر) والمستوى الاجتماعي (الاقتصادي - الثقافي) بلغت عينة الدراسة (480) طالباً وطالبة من كليات جامعتي بغداد والمستنصرية. ومن بين الأدوات التي استعملت مقياس قشقوش (1975) لمستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني بعد إجراء بعض التعديلات عليهما كي يتلاءما مع البيئة العراقية. وذلك بعد التحقق من صدق المحتوى وحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث كان معامل الثبات (0.84) لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي، و (0.82) لمقياس مستوى الطموح المهني. واستخدم الوسيط ومربع كاي بوصفها وسائل إحصائية، وأظهرت النتائج ما يأتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الطموح الأكاديمي والمهني بين الطلاب والطالبات (الحضرين ذوي المستوى الاجتماعي المتوسط) لصالح الطلاب.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين الطلاب والطالبات (الحضرين ذوي المستوى الاجتماعي المنخفض). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح المهني لصالح الطلاب .
 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني بين الطلاب والطالبات الريفيين ذوي المستويين الاجتماعيين المتوسط والمنخفض.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني بين الحضرين والريفيين. (حسين جبر، 2012: 193)
- وهدفت دراسة إبراهيم على متولي الكيلاني (1985) وعنوانها "علاقة مستوى الطموح بالميول المهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية" إلى دراسة علاقة الطموح بالميول المهنية في المرحلة الثانوية، كما يهدف أيضا إلى معرفة نوع العلاقة بين مستوى الطموح وكل من الميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلاقة مستوى الطموح بالجنس.

استخدمت الدراسة :استبيان مستوى الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح، اختبار كيودر للميول المهنية،ترجمة أحمد زكي صالح بعد تقنية على البيئة المصرية، اختبار الذكاء المصور، إعداد أحمد زكي صالح.

تكونت عينة الدراسة من 521 طالب وطالبة بالصف الثاني الثانوي ب إدارة الزقازيق التعليمية :244 طالب وطالبة بالقسم العلمي، 277 طالب وطالبة بالقسم الأدبي وقد روعي في اختيار العينة أن تكون من الصف الثاني الثانوي حيث سن التبلور المهني ويكون الطلاب المفحوصين جميعاً من منطقة تعليمية واحدة حتى لا يكون هناك فروق كبيرة في المستوى الاجتماعي. أما النتائج من حيث النتائج فقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح والميل الميكانيكي، وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الميل الميكانيكي لصالح البنين،وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب القسمين في الميل الميكانيكي، عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والميل الحسابي. وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح والميل العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الميل العلمي لصالح البنين.، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الميل الموسيقي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الميل الأدبي لصالح البنين. ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في مستوى الطموح لصالح القسم العلمي في المجموعة الكلية، وجود فروق بين طلاب القسمين لصالح طلاب القسم العلمي في أبعاد الطموح الآتية:

(النظرة إلى الحياة - الاتجاه إلى التفوق وتحديد الأهداف - تحمل المسؤولية والمثابرة. وعدم وجود فروق بين طلاب القسمين في الميل إلى الكفاح وكذلك في الإيمان بالخط). (عبد الخالق، 108:2008)

دراسة **Rosario, Victoria Charity (1989)** حول تقدير الذات ومستوى الطموح عند الطلاب محدودي اللغة الإنجليزية (LEP) والطلاب الذين يتكلمون الإنجليزية في المدرسة العليا (ES).

أنجزت هذه الدراسة المسحية في المدرسة العليا لليكوود بمنطقة لونغ بيتش الموحدة، لمقارنة درجات الثقة بالنفس والطموح لدى الطلاب محدودي اللغة الإنجليزية (LEP) والطلاب الذين يتكلمون الإنجليزية (ES) وتكونت عينة الدراسة من 114 طالبا وطالبة.

وقد تم اختيار الطلاب بشكل منتظم بطريقة أبجدية التي تضم قائمة إتقان اللغة. وتمثلت الأداة المستعملة في مقياس Coopersmith لجرد تقدير الذات (SEI) وأبعاد مفهوم الذات (DOSC). وتمت مقارنة النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي والمتعدد ، ومعامل ارتباط بيرسون . وأشارت النتائج إلى أن الطلاب (LEP) لهم درجات منخفضة في الثقة بالنفس من الطلاب (ES) ؛ وأن الذكور أعلى درجات في الثقة بالنفس من الإناث. وطلاب (LEP) لهم مستويات طموح مماثلة لتلك عند الطلاب (ES)؛ وهناك علاقة ارتباطية مباشرة بين درجات الطموح والثقة بالنفس ؛ والثقة بالنفس والطموح لم يتأثرا بمستوى الصف.

وتناولت دراسة جابر عبد الحميد جابر، محمود أحمد عمر (1992) الترتيب الولادي وعلاقته بالحاجات النفسية ومستوى الطموح من منطلق أن كلا من مستوى الطموح والحاجات النفسية تتشكل من خلال عملية التفاعل المستمرة بين الفرد والمحيطين به من جانب ، وبينه وبين عناصر الثقافة والعناصر الاجتماعية من جانب آخر وبالتالي فهي تختلف باختلاف ترتيب المولد نظرا لما يترتب عليه من أنماط التفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة وما يصاحب ذلك من تشكيل لهذه الحاجات .

وقد تحددت مشكلة الدراسة في محاولة دراسة الفروق في الحاجات النفسية ، ومستوى الطموح بين ذوات الترتيب الولادي الأول (والوحيد) والوسط ، والأخير من طالبات جامعة قطر، وتكونت عينة الدراسة من 336 طالبة. كما استخدم في قياس الحاجات النفسية مقياس التفضيل الشخصي ، وفي قياس مستوى الطموح مقياس تكوين المفردات (ط)، وقد تبين من نتائج الدراسة مايلي:

- أن نواحي التشابه بين مجموعة الطالبات ذات الترتيب الولادي الأوسط والترتيب الولادي الأخير في بنية الحاجات النفسية أكبر مما وجد من تشابه بين كل منهما و مجموعة الطالبات ذات الترتيب الولادي الأول.

- لم تظهر فروق دالة إحصائية عند مقارنة متوسطات درجات الحاجات النفسية لكل من مجموعة الطالبات ذات الترتيب الولادي الأوسط والطالبات ذات الترتيب الولادي الأخير .

- لم تظهر فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في درجات مستوى الطموح.

وهدفت دراسة **فتيحة حسين حمادي (1993)** إلى معرفة مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية .

واشتملت عينة الدراسة على 520 طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى والرابعة بجامعة الإسكندرية من كليات (نظرية) آداب، تجارة، حقوق (وكليات عملية) طب، زراعة، علوم، هندسة)، وتراوحت أعمارهم الزمنية من 16 إلى 33 سنة بمتوسط عمري قدره 20.18 سنة. وتمثلت الباحثة أدوات الدراسة في:

-استبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح

-اختبار الأعصاب النفسية، قائمة- ع -من إعداد عبد الرحمن محمد العيسوي

-اختبار التوافق للطلبة) مقياس التوافق الانفعالي والمنزلي منه(الذي وضعه" هيوم بل"، واعده باللغة العربية محمد عثمان نجاتي. أما النتائج المتوصل إليها فبينت مايلي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وبين العصابية ككل لدى أفراد العينة ككل ،بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح كلما انخفض الميل للعصابية ككل.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وبين الأعصاب الستة-كل عصاب على حده -لدى أفراد العينة ككل ،بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح كلما انخفض الميل للأعصاب الفرعية الستة.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وبين التكيف النفسي لدى أفراد العينة ككل، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح ارتفع التكيف النفسي
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وبين التكيف العائلي لدى أفراد العينة ككل، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح ارتفع التكيف العائلي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث، بمعنى أن الذكور أكثر طموحا من الإناث، وقد يرجع ذلك في الغالب إلى الثقافة السائدة في المجتمع التي تشجع الذكور أكثر من الإناث على الطموح العالي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة .

• يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العملية، حيث كان طلبة الكليات العملية أكثر طموحاً من طلبة الكليات النظرية.

ودراسة (Horowitz,TR & Mosher,N (1997) حول دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المراهقين المهاجرين الأثيوبيين في نظام التعليم الإسرائيلي. واستندت الدراسة على أبحاث تجريبية أجريت في إسرائيل في عام 1987 والتي تضمنت الأسئلة البحثية المركزية التالية: ما هي عناصر الدافعية التي يمكن العثور عليها في نظام القيم الأصلية للطلاب الإثيوبيين؟ إذا كان الأمر كذلك، ما هو تأثيرها على النجاح في المدرسة؟ واعتمدت الدراسة على استبيان يتكون من 88 طالب إثيوبي و85 طالب إسرائيلي مخضرم. والنتائج الرئيسية لهذا البحث هي: هناك بعض العناصر في التنشئة الاجتماعية للطلاب الأثيوبيين التي يمكن أن ينظر إليها على أنها مكونات الدافعية للإنجاز. وتشمل هذه العينة على مستوى عالٍ من الطموح، والقدرة على تأجيل الإشباع، والطاعة. وهذه العناصر تساعد الأطفال الأثيوبيين على النجاح في المدرسة. من ناحية أخرى، فإن بعض عناصر التنشئة الاجتماعية للأطفال الأثيوبيين تعيق تقدمهم وهي القيود المفروضة على الإبداع الفردي ومركز الضبط الخارجي.

ودراسة الركابي (2000) "مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية " التي هدفت التعرف على مستوى كل من الطموح والثقة بالنفس وكذلك العلاقة بينهما لدى عينة البحث. فضلاً عن التعرف على الفروق في كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية. وبلغت عينة الدراسة (277) طالباً وطالبة من كلية التربية في الأقسام (العلمية، الإنسانية). واستعمل مقياس مستوى الطموح الذي أعده رسول (1984)، ومقياس الثقة بالنفس الذي أعدته الباحثة.

وأظهرت النتائج أن متوسط مستوى الطموح ومتوسط الثقة بالنفس أعلى من المتوسط الفرضي وكذلك وجود علاقة ايجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس. وأن هناك تأثيراً لمتغير الجنس على كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس ظهر فرق دال لصالح الإناث من حيث مستوى الطموح ودال لصالح الذكور من حيث مستوى الثقة بالنفس. وليس هناك تأثير لكل من التخصص الدراسي والسنة الدراسية على كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس لعموم عينة البحث. (حسين جبر ، 2012 : 194-195)

دراسة **بوفاتح محمد (2005)** بعنوان "الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وهدفَت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأيضاً تحديد الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي حسب متغيرات البحث: الجنس، صفة الدراسة، التخصص الدراسي، منطقة الإقامة. وقد شملت عينة الدراسة 400 تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي موزعين على تخصصين هما شعبة الآداب والعلوم الإنسانية وشعبة علوم الطبيعة والحياة.

وقد استخدم الباحث في جمع البيانات أداتين هما - :استبيان الضغط النفسي (إعداد الباحث)

-استبيان مستوى الطموح الدراسي (إعداد الباحث)

وأُسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي.

-وجود فروق في الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي بين الذكور والإناث لصالح

الإناث.

-عدم وجود فروق في الضغط النفسي بين التلاميذ الأدبيين والعلميين.

-عدم وجود فروق في الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي بين التلاميذ (الريف والمدينة).

وهدفَت دراسة **زياد بركات(2009)** حول علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات. إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات : الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي . لهذا الغرض طبق مقياسان هما، الأول لقياس مفهوم الذات، والآخر لمستوى الطموح على عينة مكونة من (378) طالباً وطالبة (197) طالبة،(181) طالباً ، ملتحقين للدراسة في جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليمية : نابلس وطولكرم وجنين وقلقيلية وسلفيت. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات مستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هم بالمستوى المتوسط . وأن هناك ارتباطاً موجباً بين

مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

وسعت دراسة سالي طالب علوان (2013) دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية إلى ما يأتي:

- 1- تعرف دعم وعدالة المدرسين عند طلبة المرحلة الإعدادية.
 - 2- تعرف الفروق في دعم وعدالة المدرسين عند طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).
 - 3- تعرف مستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية.
 - 4- تعرف الفروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
 - 5 - تعرف العلاقة الارتباطية بين دعم وعدالة المدرسين ومستوى الطموح.
- وتكونت عينة البحث من 200 طالب وطالبة اختيروا من مجتمع البحث الأصلي بالطريقة العشوائية بواقع 100 من الذكور و100 من الإناث. أما أداتا البحث فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس دعم وعدالة المدرسين من خلال تقديم استبانة مفتوحة للطلبة. والرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، والأداة الثانية فقد تبنت الباحثة مقياس بدر (2005). وقامت الباحثة باستعمال عدد من الوسائل الإحصائية من بينها الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين بالإضافة إلى استعمال معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج أن المدرسين يقدمون الدعم والعدالة لعينة البحث للطلبة، ولاسيما الذكور منهم، وأظهرت النتائج أن العينة تتمتع بمستوى من الطموح، وأنه ليس هناك فروق ذات دلالة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين دعم وعدالة المعلمين ومستوى الطموح.

دراسة (Biju Abraham A. R. & H. Sam Sananda Raj(2013) حول تحمل الضغط وسلوك الإيثار ومستوى الطموح لدى الطلاب المراهقين.

تهدف هذه الدراسة إلى إيجاد الدلالة والاختلاف بين الطلاب المراهقين على أساس الجنس، المؤسسة التعليمية، أيضا على المجموعات الدينية الثلاثة، وهي الهندوس والمسيحيين والمسلمين لمتغيرات الدراسة. واستخدمت طريقة العينات الطبقية لاختيار العينة. وتكونت عينة الدراسة من 105 طالبا مراق. وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس تحمل الضغط، استمارة سلوك الإيثار، ومقياس مستوى الطموح. وكانت التقنيات الإحصائية المستخدمة T. TEST، تحليل التباين الأحادي one-way ANOVA، اختبار دنكان، ومعامل الارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج وجود اختلاف ذو دلالة بين الطلاب المراهقين والمراهقات، وكذلك بين المجموعات الدينية المختلفة للمتغيرات في (تحمل الضغط، وسلوك الإيثار، ومستوى الطموح). ووجود أيضا ارتباطات ذات دلالة بين المتغيرات الثلاثة.

دراسة بن التواتي خيرة (2014) حول الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، رسالة الماجستير أكاديمي. وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، والتعرف على درجة الاختلاف لمتغيري الدراسة تبعا لمتغير الجنس، والمستوى الجامعي (أولى، ثالثة لسانس، وثانية ماستر) ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، اختيرت عينة من طلاب الجامعة يقدر عددهم (371) طالب، عدد الذكور (95)، وإناث (331) واعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي. كما اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على مقياسين هما: مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثة أحلام سمور، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض عبد العظيم، وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية على مايلي:

- قبول الفرضية الأولى التي نصت على وجود علاقة دالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

-رفض الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى الطالب الجامعي باختلاف الجنس، وقبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى الطالب الجامعي بين الجنسين.

-رفض الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى الطالب

الجامعي باختلاف المستوى الجامعي (أولى ، ثلاثة لسانس، ثانية ماستر) ، وقبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح باختلاف مستوى الجامعي (أولى ،ثلاثة لسانس ،وثانية ماستر).

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطلاب باختلاف الجنس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطلاب باختلاف المستوى الجامعي (أولى ،ثلاثة لسانس، ثانية ماستر).

وهدفت دراسة (Mihir Kumar Mallick & Gurjinder Kaur (2014) حول تأثير المناخ المدرسي الاجتماعي والعاطفي على مستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العليا، إلى الكشف عن إدراك طلاب المدارس الثانوية العليا للبيئة المدرسية الاجتماعية والعاطفية ، ودراسة مستوى طموحهم، وإيجاد الفروق بين الذكور والإناث الثانوية في مستوى طموحهم والمناخ المدرسي الاجتماعي والعاطفي لهم ، وكذلك إيجاد العلاقة بين المناخ المدرسي الاجتماعي والعاطفي ومستوى الطموح طلاب المدارس الثانوية العليا.وقد تم جمع البيانات من 300 من طلاب المدارس الثانوية العليا من منطقة امريتسار في البنجاب .وقد استخدم تقنية بسيطة لأخذ العينات العشوائية.وكشفت الدراسة أن إدراكات طلاب المدارس الثانوية العليا للمناخ المدرسي الاجتماعي والعاطفي لا تؤثر على مستوى الطموح، كما توصلت إلى أن مستوى طموحهم مرتفع.

د - دراسات حول العلاقة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي:

وقد هدفت دراسة دونوهيو (Donohue, T.L, 1997) وعنوانها "دافعية الإنجاز والرضا عن الدراسة في الجامعة لدى التلاميذ التقليديين وغير التقليديين"، إلى بحث العلاقة بين دافعية الإنجاز والرضا وعن الدراسة الجامعية لدى الطلاب التقليديين وغير التقليديين، ودراسة الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في التوجه نحو الإنجاز .وتفترض الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وبين الرضا عن الدراسة الجامعية لدى الطلاب التقليديين وغير التقليديين .

كما تتنبأ الدراسة أن الطلاب الغير تقليديين سوف يظهرون مستويات أعلى في دافعية الإنجاز والرضا عن الدراسة الجامعية أكثر من الطلاب التقليديين . وشملت عينه الدراسة 126 طالب وطالبة 24 من الذكور 102 من الإناث(من طلاب الصف الأول الجامعي تراوحت أعمارهم ما بين 19 وحتى 57 عاما ، بلغ عدد الطلاب التقليديون حوالي 69 طالباً والطلاب الغير تقليديون 57 طالباً، من مختلف الجنسيات. استخدمت الدراسة قياساً ديموجرافياً وآخر لقياس رضا الطالب عن دراسته في الجامعة وهو مقياس بتز وكلينج سميث College Student Satisfaction Questionnaire; Betz, (Klingensmith, & Menne, 1970) ويتكون هذا المقياس من خمسة مقاييس فرعية.

كما استخدم الدراسة مقياس التوجهات نحو الأسرة ونحو العمل لهلمريتش وسبينس (1978) Work and Family Orientation Questionnaire; Helmreich & Spencer, 1978 .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الدراسة في الجامعة وبين دافعية الإنجاز، إلا أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في هذه المتغيرات وفي التوجه نحو العمل ونحو الأسرة.(عبد الخالق ، 2008 : 134-135)

ودراسة أنور فتحي عبد الغفار(2003) التي استهدفت الدراسة التعرف على علاقة الرضا التعليمي بالدافع للإنجاز ومستوى التحصيل لدى الطالبات الفئات والعاديات ، ودراسة الفروق في التخصصات النوعية والعلمية والأدبية في الرضا التعليمي والدافع للإنجاز ، وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة (828) طالبة بكلية التربية الأساسية بالكويت بالصفوف الأربعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين معدل التحصيل وأبعاد الدافع للإنجاز وأبعاد الرضا التعليمي ، وجود فروق في الرضا التعليمي لدى ومستوى التحصيل (والتخصصات والتفاعل بينها ، بينما لا توجد فروق بين الصفوف الدراسية ، في حين وجدت فروق بين التخصصات وبين الفئات والعاديات ، وبين التخصصات الدراسية وبين الصفوف والتخصصات.(حسن، 2006 : 92- 93)

وقامت دواير(Dwyer,2008) بدراسة حول العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة كايبتال في أوهايو .تكونت عينة الدراسة من 80 طالبا و134 طالبة من الطلبة المسجلين في مختلف التخصصات في الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي ، وكذلك بين

التحصيل الأكاديمي والرضا عن الحياة ، في حين لم تكن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة ذات دلالة إحصائية.(الحموري وأبو مخ، 2011: 1469)

وأجرى (Jeff J.S. Huang & al (2009 دراسة حول تأثير الرضا عن الحقيبة التعليمية الالكترونية على الدافعية للتعلم لدى الطالب وفعالية الذات نحو الإنترنت.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الرضا عن الحقيبة التعليمية الالكترونية على الدافعية للتعلم لدى الطالب، وفعالية الذات نحو الإنترنت عند استخدام هذه الحقيبة. وزعت استبيانات على الطلبة وعددهم 450 والذين تلقوا الدروس المشتركة في الجامعة. واسترجع منها 443 استبيان وهو بالتالي العدد الفعلي للعينة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين دافعية التعلم وفعالية الذات نحو الإنترنت والرضا عن الحقيبة التعليمية الالكترونية. وبالنسبة للجنس لم يسجل اختلاف بين فعالية الذات نحو الإنترنت.بالإضافة إلى أنه توجد اختلافات في دافعية التعلم وفعالية الذات نحو الإنترنت بين المجموعتين. وأكثر من ذلك فإن تحليل الانحدار المتعدد يشير إلى أن دافعية التعلم هي مؤشر تنبؤي لفعالية الذات نحو الإنترنت، وأن فعالية الذات نحو الإنترنت هي أيضا مؤشر تنبؤي للرضا عن الحقيبة التعليمية الالكترونية.

وهدف دراسة قدوري خليفة (2012) إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، ومعرفة الفروق الجنسية و التخصص الدراسي في الرضا عن التوجيه الدراسي . وشملت عينة الدراسة (160) تلميذ وتلميذة . وتوصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز .
- لا توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.
- لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث.
- توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص.
- لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصص.

ودراسة (Mei-hua Chen & Jui-Lin Liao,2013 :157) حول العلاقة بين دافعية التعلم، وضغط الحياة ، والرضا عن التعلم وفعالية الذات لدى الطلبة في الدكتوراه ، وقد هدفت هذه الدراسة البحث في

العلاقة بين دافعية التعلم، وضغط الحياة، ورضا عن التعلم وفعالية الذات لدى الطلبة في الدكتوراه. وأجري في إطار ذلك مسح شامل يضم مجموعة أسئلة مقدمة لطلبة الدكتوراه تتعلق بدافعتهم نحو التعلم، وضغط الحياة، والرضا عن التعلم، وفعالية الذات. وبينت النتائج أن دافعية التعلم لها ارتباط قوي وسلبى مع الضغط الداخلي، ومع ضغط النمو النفسي؛ وأن الدافعية نحو النمو المهني لها ارتباط إيجابي مع ضغط التعلم وضغط النمو النفسي؛ والدافعية المتمركزة على توقعات أخرى فإنها ترتبط إيجابيا مع ضغط التعلم، والضغط الداخلي وضغط النمو النفسي؛ ودافعية التعلم لها ارتباط مع الرضا عن التعلم؛ والضغط الداخلي له ارتباط سلبى مع الرضا عن التعلم؛ وأن الضغط الداخلي يؤثر على فعالية التعلم. والحال كذلك بالنسبة لدافعية التعلم فإنها تؤثر على فعالية الذات؛ وأن الدافعية المتمركزة على توقعات أخرى والدافعية الاجتماعية تؤثر على فعالية الذات نحو التعلم.

دراسة (Naveed Hassan & al, 2013) حول قياس العلاقة بين الرضا والدافعية لدى طلاب المدارس الثانوية في باكستان.

وقد هدفت الدراسة الكشف عن تأثير النشاطات والخدمات المدرسية على دافعية الطلاب. وقد تم تشخيص وقياس ستة محددات الدافعية للطلاب ومدى تأثيرها. وتم اختيار المدارس الثانوية لعينة الدراسة ودراستين وضعت خارجا عنهما:

الدراسة الأولى طبقت في سرجودة Sargodha لعينة أولية متكونة من 416 طالب من 14 مدرسة. والدراسة الثانية طبقت على منطقة سرجودة Sargodha وروالبند Rawalpind لعينة متكونة من 1185 استجابة من 40 مدرسة عمومية وخاصة. وقد استخدمت متغيرات كمحددات لدافعية الطلاب وهي أداء المعلم، جودة التعليم، التربية، الهياكل، التسهيلات وجودة منهج النشاط.

وقد توصلت النتائج إلى مايلي:

وجود علاقة إيجابية قوية بين معظم المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة التي تتمثل في:

*أداء المعلم والدافع للطلاب.

*نوعية التعليم وتحفيز الطلاب.

*الانضباط المدرسي والدافع للطلاب.

*البنية التحتية وتحفيز الطلاب.

*بين مرافق المدارس وتحفيز الطلاب.

*الأنشطة اللامنهجية وتحفيز الطلاب.

*الرضا الأكاديمي الجامعي وعدم مع دافعية طلابه.

*الرضا العام وتحفيز الطلاب.

وكشفت النتائج كذلك أن طلاب القطاع العام أكثر رضا نسبيا من نظرائهم لمدارس القطاع الخاص، وعليه ضرورة التركيز على نوعية التعليم في مدارسهم، في حين أن المدارس الحكومية تحتاج إلى التركيز على المرافق والأنشطة اللامنهجية.

هـ - دراسات حول العلاقة بين الرضا عن الدراسة و مستوى الطموح:

بينت دراسة **مصطفى الصفتي (1980)** التي هدفت إلى التعرف على الرضا عن الدراسة لدى طلاب القسم العلمي والأدبي بكلية التربية جامعة طنطا وعلاقته بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة (298) طالباً و(302) طالبة بالقسم الأدبي والعلمي ، وقد كشفت الدراسة عن أن طلاب القسم العلمي أكثر رضا عن دراستهم مقارنة بطلاب القسم الأدبي، وأن الطالبات أكثر رضا عن دراستهن من الطلاب وحصلن على درجات أعلى في التحصيل ومستوى الطموح ، ولا يوجد تأثير للمستوى الاقتصادي والاجتماعي في الرضا عن الدراسة لدى الطلاب بكلية التربية. (حسين ، 2006 : 90)

وهدف **دراسة الغزب (1981)** حول الرضا عن مادة السباحة بكليات التربية الرياضية وعلاقته ببعض المتغيرات " إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن مادة السباحة ومستوى الطموح للطلبة . اشتملت الدراسة على (432) طالب وطالبة من جامعة حلوان، طبقت الباحثة مقياس الرضا للدكتور إبراهيم وجيه (1976) ، ومقياس الطموح واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وأشارت النتائج إلى أن الطالبات الأكثر رضا أكثر طموحا من الطلاب. وأن الطلاب الأكثر رضا أكثر تحصيلاً. (الحسينه، 2009 : 295).

وقام سعيد بن إبراهيم بن أحمد الزهراني(2012) بدراسة حول الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح، والكشف عن الفروق في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي في ضوء متغيري (التخصص- سنوات الخبرة) لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة ، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 60 مرشداً طلابياً من مرشدي مدارس التعليم العام بمراحله الثلاث بمدينة جدة ، وقد طبق الباحث على أفراد العينة مقياسي : مقياس الرضا المهني للمرشد المدرسي من إعداد عبد الله، والمقنن على البيئة السعودية ، واستبيان مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح والذي عدلته وقننته موزي النعيم ليناسب البيئة السعودية .

وكشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين ، كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مستوى الرضا عن العمل بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين وذلك تبعاً لمتغير التخصص، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي في بعد المكانة الاجتماعية وفقاً لسنوات الخبرة وذلك لصالح المرشدين الطلابيين الذين خبرتهم في العمل الإرشادي أكثر من 15 سنة.

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

إن محاولة تحليل مختلف الدراسات التي استطاعت الباحثة الوصول إليها مكنها في إدراجها لتحديد مشكلة الدراسة الحالية وتوضيح حيثياتها، وتوظيفها كتدعيم وتعزيز لتفسير النتائج المتوصل إليها.وعليه نجد جل هذه الدراسات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع دراستنا من حيث تناول كمغيرات متطابقة جزئياً أو كلياً، حيث لم نجد هذه الدراسات تناولت الارتباط الثنائي أو المتعدد، وكذا المقارنات بين المتغيرات لنفس الدراسة الحالية؛ وهذا يدل على مدى جدة الموضوع في البيئة المحلية. وبناء على ذلك يمكن استخراج وتحليل بعض الجوانب في الدراسات السابقة التي تتشابه أو تختلف مع الدراسة الحالية والتي نوضحها فيما يلي:

أولاً: بالنسبة لمتغير الدراسة الأساسي المتعلق بالرضا عن الدراسة نجد بعض الدراسات تناولت متغيرات لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية:

1-من حيث الهدف:

تناولت الدراسة الحالية مجموعة من الأهداف التي تشترك فيها الدراسات السابقة في بعض منها ولا تشترك في أخرى وهي كالتالي:

- هناك دراسات قليلة تناولت العلاقة الارتباطية الثنائية متطابقة أو غير متطابقة مع متغيرات الدراسة الحالية مثل دراسة قدوري خليفة (2012) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ودراسة مصطفى الصفتي (1980) حول الرضا عن الدراسة لدى طلاب القسم العلمي والأدبي بكلية التربية جامعة طنطا وعلاقته بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهدفت دراسة العزب (1981) حول التعرف على العلاقة بين الرضا عن مادة السباحة ومستوى الطموح للطلبة، ودراسة سعيد بن إبراهيم بن أحمد الزهراني (2012) الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة.

ومنها دراسات تناولت الارتباط المتعدد كدراسة أنور فتحي عبد الغفار (2003) التي استهدفت التعرف على علاقة الرضا التعليمي بالدافع للإنجاز ومستوى التحصيل، ودراسة دواير (Dwyer,2008) حول العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي ، ودراسة (Jeff J.S. Huang & al 2009) تأثير الرضا عن الحقيبة التعليمية الالكترونية على الدافعية للتعلم لدى الطالب وفعالية الذات نحو الإنترنت.

- دراسات ركزت على معرفة مستوى الرضا: فرغلي وحسن (1985)، مجدى عبد الكريم حبيب (1990)، لال (1999)، (Luca Petruzzellis& al ,2006) ، (Maria Giannousi & al (2009)، (Jen –Her Wu & al (2010) ، الظفري وآخرون (2011)، (Nadia Ayub & (Shahid Iqbal,2011)، محمد سالم العمرات وأحمد محمد الثوابية (2011)، (Mahmoud Abou Naaj & al (2012).

-دراسات تناولت الفروق وهي: دراسة مجدى عبد الكريم حبيب (1990)، ودراسة حسين بدر السادة ودراسة فاروق شوقي البوهي (1995) ، ودراسة موسى النبهان (2001) ، ودراسة(Verkuyten & Thijs (2002، ودراسة وليد الأنصاري (El Ansari, 2003) ، Suk- (2006) Un & Sidney ، ودراسة الظفري وآخرون(2011)، عبدون أمل علي أبنعوف (2011) ، ودراسة محمد سالم العمرات وأحمد محمد الثوابية (2011) ، ودراسة Zullig, Keith J & al (2011) ، (2011) ، Mahmoud Abou Naaj & al (2012)، ودراسة نيس حكيمة(2012)،(Shang (2012) Zhu، ودراسة أحمد محمد الزعبي (2013)، كاظم عادل أحمد الغول (2013)، خالد الجندي(2015).

2-من حيث المنهج:

فقد توصلت الباحثة إلى دراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات غير متطابقة مع الدراسة الحالية. بالإضافة إلى دراسات جد قليلة التي استخدمت المنهج المقارن. وباقي الدراسات تناولت عامل التأثير بين متغير وآخر، وصفة المتغير المبحوث في الدراسة الحالية.

أ-هناك دراسات تناولت المنهج الارتباطي بين متغيرات غير متطابقة مع متغيرات الدراسة الحالية وهي: حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1995) ، Richardson & Swan(2003) ، بندق عبد الخالق أحمد إبراهيم(2007)،عبدون أمل علي أبنعوف (2011)، (Afzaal Ali,Israr) (Ahmed,2011) ، Zullig, Keith J & al (2011) نيس حكيمة(2012)، Jiang, Xu & al (2013)، أحمد محمد الزعبي (2013)، Hui-Fang Gang(2013)، محمد عيسى (2014)، دراسة (Naveed Hassan & al,2013).

ب-دراسات تناولت المنهج المقارن: (Elliott, J., ،Shang Zhu(2012) ،Tae,In,Han(2012) ، Daehlen.Marianne (2015) ، & Colquhoun, R (2013).

ج-دراسات تناولت المنهج التجريبي: دراسة وليد الأنصاري (El Ansari, 2003) ، دراسة (Maria Navarro-Paniagua & al(2010) ، دراسة مشعل محمد عوض العنزي وآخرون (2010)، دراسة(Kok Seng & Pei Ling(2013).

3- من حيث العينة: فقد استعملت أحيانا عينة الطلاب التعليم الثانوي وأخرى طلاب التعليم

الجامعي والمتوسط، والتعليم الابتدائي بالإضافة إلى فئات أخرى.

- **تلاميذ الثانوية:** دراسة (Sidney M (2006 ، Zullig, Keith J & al (2011) ، كاظم عادل أحمد الغول (2013).

- **طلاب الجامعة:** مجدى عبد الكريم حبيب (1990)، حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1995)، لآل (1999)، موسى النبهان (2001)، وليد الأنصاري (El Ansari, 2003)، محمد (2004)، Luca Petruzzellis & al (2006)، Suk-Un & Sidney (2006)، بندق عبد الخالق أحمد إبراهيم (2007)، Ali Sher (2009)، P. Nuangchalen & B.)، Maria Giannousi & al (2009)، Jen –Her Wu & al)، Maria Navarro–Paniagua & al (2010)، دراسة تغريد مالك جليدان (2010)، الظفري وآخرون (2011)، عبدون أمل علي أبنعوف (2011)، Nadia Ayub & Shahid)، (Iqbal, 2011)، (Afzaal Ali, Israr Ahmed, 2011)، Mahmoud Abou Naaj & al)، (2012)، Shang Zhu (2012)، Tae, In, Han (2012)، Elliott, J., & Colquhoun, R ، (2013)، Kok Seng & Pei Ling (2013)، محمد عيسى (2014).

- **ابتدائي:** فرغلي وحسن (1985)، Verkuyten & Thijs (2002)، مشعل محمد عوض العنزي وآخرون (2010)، Hui–Fang Gang (2013)، Daehlen. Marianne (2015).

- **تلاميذ المرحلة المتوسطة:** Zullig, Keith J & al (2011)، Jiang, Xu & al (2013).

4- من حيث أداة التحليل:

فقد تنوعت بتنوع مصادرها وطبيعة الأهداف المراد الوصول إليها.

5- من حيث النتائج:

إنّ النتائج التي توصلت إليها معظم هذه الدراسات تخدم موضوع دراستنا في جوانبه المتعددة.

ثانياً: بالنسبة لمتغير الدراسة التابع المتعلق بالدافع المعرفي: فقد تناولت الباحثة دراسات كشفت عن تحديد مستوى الدافع المعرفي لدى أفراد العينة كدراسة محمود (2004)، ودراسة

كاوتتهو(2006) Coutinho، ودراسة وعزاوي(2008)، بالإضافة إلى دراسة أياد محمود يحي(2010)، ودراسة فراس الحموري(2011)، محمود مطر علي البدراني(2012)، شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015).

ودراسات أخرى كشفت عن وجود فروق في الدافع المعرفي كدراسة أحمد مهدي مصطفى، وإسماعيل محمد الفقي(1993)، ودراسة وفاء محمود يونس(2007)، ودراسة سارة إبراهيم هاشم محمود(2013)، شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015).

إلى جانب ذلك توجد دراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين الدافعية والرضا كدراسة دونوهيو (Donohue, T.L, 1997) وعنوانها "دافعية الإنجاز والرضا عن الدراسة في الجامعة لدى التلاميذ التقليديين وغير التقليديين"، ودراسة (Mei-hua Chen & Jui-Lin Liao,2013,157) حول العلاقة بين دافعية التعلم ، ضغط الحياة ، رضا عن التعلم وفعالية الذات لدى الطلبة في الدكتوراه، ودراسة شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015) حول علاقة الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً: بالنسبة لمتغير مستوى الطموح: نجد كل الدراسات تناولت متغيرات لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية والاختلاف يكمن في بعض المتغيرات الديموغرافية. فقد تناولت بعض الدراسات طبيعة مستوى الطموح أو الدرجة مثل دراسة (Horowitz,T R & Mosher (1997)، دراسة الركابي(2000)، ودراسة سالي طالب علوان (2013)، ودراسة Mihir Kumar & Gurjinder Mallick.

ودراسات أخرى تناولت الفروق منها دراسة الدوري (1980)، دراسة ابراهيم علي متولي الكيرني(1985) ، (Rosario,Victoria Charity (1989) ، جابر ومحمود عمر(1992) ، دراسة حسين حمادي فتيحة(1993)،دراسة بوفاتح محمد(2005)، زياد بركات(2009) Biju ، Abraham.A.R & H.Sananda Raj، ودراسة بن التواتي خيرة (2014).

إلى جانب دراسات تناولت العلاقة الارتباطية منها دراسة هبة الله محمد الحسن سالم(2004) حول علاقة دافعية الانجاز بالتحصيل الدراسي، وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى الطلاب الجامعيين.

ومن خلال ما سبق نستخلص أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة من مراجعها العلمية وأدواتها وأساليب معالجاتها الإحصائية، وتفسير النتائج؛ حيث تم تطوير أداتين تشمل مجموعة من الأبعاد لقياس رضا التلاميذ عن دراستهم من وجهة نظرهم، ومستوى دافعهم المعرفي.

الفصل الثاني

الرضا عن الدراسة

تمهيد

إن أي نشاط يقوم به الإنسان في حياته سواء أكان هذا النشاط دراسيا أو مهنيا أو غيره، فإنه يحتاج إلى عامل الرضا لإشباعه وتحقيق حاجاته وطموحاته، ويحتاج أيضا إلى المزيد من التحسين والتطوير من أجل تحقيق التنمية الشاملة.

ودراسة موضوع الرضا عن الدراسة للمتعلّم يعتبر أحد الموضوعات الأساسية التي تساهم في تطوير أي مؤسسة تربوية بالشكل الذي يضمن لها تحقيق النوعية والجودة الكاملة، مما يدفع بالمتعلمين لتحقيق مختلف النجاحات المدرسية، وخاصة وأن مرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة تحضير للدخول الجامعي، وبالتالي فإن السنة الثانية ثانوي هي بمثابة سنة التخصص الذي سيمر فيه المتعلم لاجتياز امتحان نهائي في السنة الثالثة ثانوي، والذي من خلاله يضع مستويات طموح معينة وبالتالي تفتح له آفاق علمية جديدة وطبيعة المهنة التي يرتادها من خلال متابعة الدراسات العليا.

ولعل التركيز على المستفيدين (التلاميذ) في هذه الدراسة لم يأتي من فراغ كون هؤلاء يعيشون أصعب مرحلة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة التي تمتاز بخصائص معينة تستوجب رعاية وعناية خاصة، إذ معرفة رضاهم وإشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية يقود بالعملية التعليمية إلى مصاف النجاح من خلال الأداء المدرسي المحرز في مسار تعليمهم.

وتلعب البيئة المدرسية بكل محتوياتها البشرية والمادية دورا بارزا في تحقيق الرضا لدى الدارسين ويتجلى ذلك في دور كل من المدرس وأساليب تدريسه وقدرته في قيادة الفصل الدراسي وكسب ولاء تلاميذه وتشجيعهم على المثابرة في التعلم باستمرار، وكذلك مدى إسهامات زملاء الصف ومحتوى البرامج الدراسية في تلبية الحاجات التعليمية، وطبيعة التخصص الموجه إليه، ونظام التقويم والامتحانات، وأيضا طبيعة برامج الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية. فكل هذه العوامل تساهم بشكل كبير في توجيه عملية التعليم والتعلم إلى مسارها الصحيح من أجل تحقيق النوعية التربوية.

1. مفهوم الرضا عن الدراسة: Study Satisfaction

قصد تحديد مفهوم الرضا بدقة سنتطرق إلى معناه من الناحية اللغوية والاصطلاحية وذلك على النحو التالي :

1.1. مفهوم الرضا لغة:

الرضا كما تشير بعض المعاجم اللغوية هو : ضد السخط ، وارتضاه : رآه له أهلاً ، ورضي عنه:أحبه وأقبل عليه .(الزهراني، 2012: 11)

أما في المعجم السلوكي فيعرف (ولمان Wolman) الرضا بأنه حالة السرور لدى الكائن العضوي عندما يحقق هدف ميوله الدافعية السائدة.(الشرايدة، 2010: 63)

ومصطلح "الرضا" هو مصطلح يستخدم عادة لوصف حالة الفرد بعد حدث معين. فهو يصف حالة من المشاعر الداخلية التي تتبع التفاعل مع الناس أو الأشياء. ويمكن استبداله مباشرة مع غيره من كلمات المشاعر مثل الإشباع، السعادة، التعويض، الوفاء، الفرح، الإثارة، وتحقيق الذات.

وفي سياق مماثل، فإن قاموس كامبردج الدولي للغة الإنجليزية The Cambridge International Dictionary of English (1995) يصور الرضا كشكل من أشكال الشعور اللطيف نشعر به عند الحصول على شيء نريده أو عندما نكون قد أنجزناه ، أو فعل شيء ما أردنا القيام به. (Abiodun & Gbadebo ,2012 :11)

2.1. مفهوم الرضا اصطلاحاً:

توارد الكثير من التعاريف التي تناولت مصطلح الرضا ونذكر منها كالتالي :

الرضا هو شعور إيجابي سببه تحقيق الفرد لطموحاته الشخصية وإشباع رغباته الاجتماعية والنفسية ووفائه باحتياجاته الضرورية اللازمة لبقائه واستمراره. ويعني ذلك أن الرضا حالة عاطفية سارة تتولد نتيجة وصول الفرد إلى ما كان يطمح إليه شخصياً سواء في الدراسة، العمل...الخ، تبعاً لمجال اهتمامه، كذلك إرضائه لرغباته المتنوعة النفسية منها الاجتماعية ، ونتيجة لقدرته على تلبية الحاجات الضرورية لاستمراره في الحياة.

والرضا هو الشعور بالسعادة والابتهاج الذي يحصل عليهما الإنسان نتيجة إشباع حاجة أو رغبة عنده. (الحسيني ، 2009 : 287)

ويقول روبنسون (Robinson, 1989) أن الشعور بالرضا يرتبط بعامل التوقع، أي أن الفرد كلما نجح في تحقيق هدف ما، أصبح أكثر رضا. (عبد الخالق ، 2008 : 75)

ويعرفه كمال الدسوقي بأنه حالة الحس الشعوري البسيط الذي يصحب بلوغ أي هدف، وهو حالة مسرة وهناء تالية للوصول إلى هدف. (حسن، 2006 : 95)

وفي إطار ذلك فإن معيار التعرف على رضا الفرد يتعلق بدرجة إشباع حاجاته ورغباته. وفي ذلك يبين (Siritongthaworn & Krairit, 2004) أن قياس الرضا يرتبط بدرجة الحصول على متعة الإدراك للحاجات والرغبات ومدى إشباعها.

وبعد الاطلاع على مختلف التعريفات التي اهتمت بتوضيح مفهوم الرضا نلاحظ أن هناك اتفاق بين العلماء والباحثين حول هذا المفهوم ، وإن اختلفوا في تحديد مصدر هذا الإحساس والشعور .

ومن خلال ذلك يمكن تعريف الرضا بصفة عامة على أنه الحالة النفسية التي يشعر فيها الفرد بالارتياح والسعادة نتيجة تحقيقه لأهدافه وإشباعه لرغباته وحاجاته سواء في مجال الدراسة أو غيره من مجالات الحياة المختلفة. وأن عدم الرضا يؤدي بالفرد إلى الإحساس والشعور بعدم الراحة النفسية والاستياء والسخط من كل الأشياء أو الموضوعات المحيطة به نتيجة عدم قدرته على إشباع حاجاته أو فشله في تحقيق الأهداف التي رسمها لنفسه.

أما الرضا عن الدراسة فيتخذ أبعادا في تحديد مفهومه، ذلك أنه مفهوم تتشعب الرؤى فيه حيث يتناوله الباحثون في الدراسة من خلال أهداف البحث، حيث يعرفه محمد عبد الظاهر الطيب (1986) بأنه اتجاه يعتبر محصلة لعدد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة ، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة ، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات. (عطية أحمد، 2008 : 6)

3.1. مفهوم الرضا في التراث الإسلامي:

إن مفهوم الرضا قديم وبخاصة في تراثنا الإسلامي، حيث أشير إليه في القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، وكتابات المسلمين فيما بعد. وحول مفهوم الرضا في التراث الإسلامي يذكر المشعان (1413هـ) أن الرضا ثمرة الجهد في الدنيا وغاية الحياة، وهو من أعلى مقامات المقربين ومنتهى الإحسان في العمل والمكافآت، والرضا المتبادل بين الخالق والمخلوق هو الفوز العظيم وهما ليسا أمرين متضادين أو منفصلين بل أحدهما موجب للآخر وتحقيقهما قمة المقامات. (البلادي 2011)

قال تعالى ﴿قال الله هذا يوم ينفع الصادقين صدقهم * لهم جنات تجري من تحتها الأنهار خالدين فيها أبدا * رضي الله عنهم ورضوا عنه * ذلك الفوز العظيم﴾. سورة المائدة (119)

وقال تعالى ﴿يأيتها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية * فادخلي في عبادي * وادخلي جنتي﴾. سورة الفجر (28)

وقوله " لقد رضي الله عن المؤمنين إذ يبايعونك تحت الشجرة فعلم ما في قلوبهم فأنزل السكينة عليهم وأثابهم فتحا قريبا ". الفتح (18)

كقوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ﴾. سورة التوبة (100)

وفي الأحاديث النبوية، كقوله " أرض بما قسمه الله لك تكن أغنى الناس " (الألباني 1405هـ) وقوله كذلك "إن الله إذا أحب قوما ابتلاهم فمن رضي فله الرضا ومن سخط فله السخط.

والرضا عملية نفسية سهلة إذا كانت الأمور كما نريد، وصعبة إذا كانت على غير ما نريد وعلى الإنسان أن يرضي نفسه في كل الأحوال حتى يحميها من مشاعر السخط والضجر والسأم والملل والعجز والانهازامية. فالرضا عملية نفسية إرادية مصدر سعادة وعلامة صحة ، وقد أشار رسول الله صلى الله عليه وسلم أن الراضي أغنى الناس فقال : إرض بما قسمه الله لك تكن أغنى الناس. (رواه ابن ماجه). (حسن ، 2006: 94)

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالرضا:

1.2. الرضا والاتجاه:

الرضا سواء عن المهنة أم الدراسة يأتي نتيجة للاتجاهات التي لدى الفرد نحو مهنته أو دراسته وتأثيراتها العديدة والعوامل المتعلقة بالفرد نفسه مثل مستوى طموحه وخصائص شخصيته وميوله التي تظهر في صورة الرضا. (الشيخو وحسين ، 2002 : 114)

ويمكن تحديد مفهوم الاتجاهات بأنها مشاعر الفرد نحو الأشياء والحوادث والأشخاص، وأن تكون تلك المشاعر ذات أبعاد سلبية أو أبعاد إيجابية نتيجة خبرات الفرد المتراكمة وخبراته السابقة، وتلعب الاتجاهات دوراً أساسياً في بناء السلوك التنظيمي للفرد والتأثير عليه من أبعاده وصوره المختلفة. (حويحي، 2008 : 16)

وعند تناول هذين المصطلحين يمكن القول بأن هناك نوع من التقارب في المعنى، أو بعبارة أخرى أننا نتعامل مع عملة واحدة لها وجهان وهما الاتجاه الدراسي والرضا الدراسي.

ومن الأمور المسلم بها أن النجاح أيًا كان نوعه سواء في العمل أو الدراسة يتطلب درجة عالية من الارتياح والافتتاح بهذا العمل لاسيما في مجال التربية والتعليم. ولو أخذنا مثلاً مصطلح الاتجاه الدراسي فإننا نعرفه على أنه تقبل الفرد لدرسته ، والتي تتأثر بجوانب عديدة نظراً لاختلاف النظرة عن الدراسة التي ترجع إلى منطلقات كل باحث، وإلى اختلاف الظروف والبيئة والقيم والمعتقدات وطبيعة الاتجاه الذي يركز أحياناً على المشاعر والأحاسيس الشخصية وأحياناً أخرى على الموقف البيئي للدراسة وأحياناً لطبيعة الدراسة نفسها. ويجب أن نميز بين رضا الفرد عن دراسته والإرضاء الذي يحصل عليه من هذه الدراسة، فالرضا الإجمالي عن الدراسة هو الرضا عن مختلف جوانب بيئة الفرد الدراسية بينما الإرضاء يتضح من خلال إنتاجيته وكفاءته .

ويعرف إبراهيم وجيه (1979) الرضا على أنه نتاج للاتجاهات المختلفة لدى الفرد تجاه حياته أو دراسته أو أي شيء آخر. وقد أثبتت الأبحاث والدراسات عبر العقود الثلاثة الأخيرة أن الرضا يرتبط ارتباطاً إيجابياً دالاً بالاتجاه العام نحو الحياة كلها، وبالرضا عن الحياة. ويتجلى من خلال عرض هذه التعريفات أن هناك فرقاً بين الاتجاه الدراسي والرضا الدراسي فالإتجاه يشمل الرضا ولكن الرضا لا

يشمل الاتجاه. حيث أن الاتجاه في أحد جوانبه استعداد للاستجابة ، أما الرضا فهو إما مصاحب للاستجابة أو ناتج عنها ؛ لهذا نجد أن الرضا ليس له أثر سابق على الاستجابة، أما الاتجاه فهو يقود نحو استجابة معينة، وعند قياس الاتجاه نحو الدراسة نقيس استجابات لمواقف تدور حول هذا الاتجاه، أي نقيس بعدا واحدا موجبا أو سالبا أو متعادلا ، أما الرضا الدراسي فليس أحادي البعد ؛ لأن الفرد قد يكون راضيا عن جانب معين في دراسته وغير راض عن جانب آخر فيه. كامل محمد (2008)

2.2- الرضا والدوافع :

يتكرر في الدراسات النفسية القول بأن وراء كل سلوك دافع أو أكثر يكرس ذلك السلوك ويستثيره ويوجهه، أي لدى الفرد الكثير من الحاجات لكنها لا تعمل باستمرار. فإذا وجد المؤثر فإن هذا الأخير يستثير الدافع بدوره ذلك التهيو. ومن هنا يقال أن السلوك يتأثر بعامل الرضا، والمؤثر هو الذي يحرض الدافع والدافع قوة داخلية، شدته اللاحقة بشدة تحريضه من المؤثر تنعكس على طبيعة الرضا سواء كان منخفضا أو مرتفعا. والرضا هو الحالة الوجدانية التي يكون عليها والتي تدفعه لتحقيق وظيفته وتوجيه السلوك، فهو بذلك يعد قوة تتفاعل مع قوة الدافع وتتعاون معها ومع ذلك يبقى الدافع مختلفا عن الرضا من حيث هو حالة أو حادثة نفسية.

وكما هو معروف بأن الدافعية عبارة عن قوة داخلية تستثير حماس الفرد وتشكل سلوكه باتجاه معين لتحقيق هدف أو لإشباع حاجة معينة، وهذا يسبب حالة من التوتر، فإذا ما نجح في ذلك زالت حالة التوتر، وإذا ما وقف عائق أمام تحقيق ذلك يصاب الفرد بالإحباط وخيبة الأمل، وبالتالي لا يتحقق الرضا، لذلك تُعتبر الدافعية من أكثر العوامل الفردية تأثيراً على مستوى الرضا للفرد. (حويحي، 2008 :17)

والدوافع لها ارتباط قوي بالرضا، حيث تقوم الدوافع على التوازن وعلى الاستجابة للتوترات ، وكلما أشبعت هذه الحاجة كلما أدى ذلك إلى ظهور حاجة جديدة حسب "هارزسبرغ" وذلك قد يسبب توترا جديدا، أي أن ذلك سيحدث حالات جديدة من عدم التوازن، وبالنسبة لنظرية الحاجات فإن الرضا يكون مرتبطا بتوتر ما ، قد يكون هذا التوتر هو نفسه ناجما عن عدم إشباع حاجة. (مسلم، 2007 :73)

والدراسات الحديثة أكدت على وجود العلاقة بين الرضا والدوافع، كما أكدت فيه بعض الملاحظات عدم وجود أي علاقة بينهما. ومثال ذلك قد تلاحظ إنتاجية عالية جدا مع وجود مستوى رضا منخفض، وأيضا يمكن أن تكون الروح المعنوية جيدة دون أن يشكل ذلك رضا كافيا، أو قد يكون مستوى الرضا عاليا دون أن يسبب ذلك في ارتفاع الإنتاجية. وقد أكد فرانسيس (Frances, 1981) بكل وضوح العلاقة بين الدوافع والرضا وقد صاغ هذه المعادلة إلى أنه لا يمكن أن يكون الفرد راضيا عن عمله إذا لم يكن محفزا ، وقد يكون الفرد محفزا دون أن يكون راضيا. (المرجع السابق: 71- 72)

3.2. الرضا والسعادة:

تعد السعادة من المشاعر الراقية السامية، وهي انفعال وجداني إيجابي مازال الإنسان ينشد الوصول إليه، وقد تحيط بنا، ولكن قد يكون الوصول إليها باعتبارها غاية من غايات الإنسان الأساسية أمرا معقداً. فيشير عبد الحميد وكفاي (1988) أن السعادة حالة من المرح والهناء والإشباع تنشأ أساساً من إشباع الدوافع، وتسمو إلى مستوى الرضا النفسي، وهو بذلك وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل.

ويرى الهياص (2009: 332) أنها انفعال وجداني ثابت نسبياً، يتمثل في الإحساس بالبهجة والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة العقل والبدن، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في كافة مجالات الحياة. (صالح، 2013: 156)

إذا في مجمل القول أنه لا يتحقق الشعور بالسعادة إلا بوجود مشاعر الرضا، بمعنى أن الشعور بالسعادة يقتدر آليا بالشعور بالرضا النفسي تجاه موضوعات الحياة المختلفة.

4.2- الرضا الدراسي والرضا المهني:

يتداخل مفهوم الرضا المهني (Lounsbury & Gibson, 2006: 5) مع مفهوم الرضا الدراسي والأكاديمي بشدة في الكثير من الدراسات، بل أن بعض الدراسات قد ساوت بين المفهومين وتناولتهما على أنهما مفهوم واحد في تطوره النمائي، أي أن الرضا الدراسي مرحلة مبدئية للوصول إلى المرحلة النهائية من الرضا المهني أو الوظيفي. (عبد الخالق، 2008: 76- 77)

والرضا عن العمل أو المهنة يعرفه جونز وسلوان (Jones and Sloane,2009) على أنه حالة وجدانية سارة، تنتج عن تقويم عمل الفرد أو خبراته المهنية، وعلى أساس ذلك فإن الرضا المهني يعتبر مفهومًا يشمل مظاهر خاصة أو محددة، ولعل أهم هذه المظاهر هي طبيعة الوظيفة، الزملاء، الإشراف، الراتب، نظام الترقيات، نظام الاتصالات، السياسات التنظيمية. (منصور، 2010: 796)

والعكس بالنسبة للرضا عن الدراسة فإنه حالة شعورية نحو الدراسة، ومنها التخصص الدراسي الذي يزاوُل فيه دراسته، والذي من خلاله يتحدد مصيره المهني أو طبيعة المهنة المستقبلية. ومن المظاهر التي يشتمل عليها طبيعة هيئة التدريس من حيث الأداء والمعاملة، طبيعة زملاء الصف، محتوى البرامج ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين، مدى تحقيق رغبة التوجيه في تخصص ما وملاءمته لطموحاتهم، عملية التقويم وأساليبه، مدى توفر الأنشطة المدرسية ومساهمتها في تحقيق الأهداف.

3- أهمية دراسة الرضا عن الدراسة:

أ- معرفة مستوى الرضا عن الدراسة يعد مؤشرا جيدا للحكم على جودة العملية التعليمية، وعملية التنمية البشرية.

ب- يعد مطلباً أساسياً في استراتيجيات التعلم والتعليم ومن ثم تجنب سوء عملية التوافق مع الحياة المدرسية ومشاكلها .

ج- إن تحسن الشعور بالرضا يؤدي إلى ارتفاع مستوى الدافعية والإنجاز لدى الطلاب وتقبلهم لذواتهم ومن ثم يساعدهم على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم ، وتجنب روح اللامبالاة والسلبية والإحباط .

د- عامل هام من عوامل أمن التلميذ واستقراره وشعوره بالثقة.

هـ- مؤشر جيد للحكم على علاقات التلميذ الاجتماعية بالآخرين (الأسرة - المدرسة - المجتمع).

(حسن ، 2006 : 96)

و- معيار للتنبؤ بتحصيل التلميذ وكفاءته مستقبلا ومستوى طموحه بعد النجاح في الامتحان الرسمي (البكالوريا).

4- ديناميكية الرضا:

يعمل الناس لكي يصلوا إلى أهداف معينة ، و ينشطون في أعمالهم لاعتقادهم أن الأداء سيحقق لهم هذه الأهداف ، و من ثم فإن بلوغهم إياها سيجعلهم أكثر رضا مما هم عليه حيث ينظر للرضا كنتيجة للكشف عن الكيفية التي يتحقق بها، و العوامل التي تسبقه و تعد مسؤولة عن حدوثه ، سنجد أن تلك العوامل تنظم في نسق من التفاعلات يتم على النحو التالي:

أ - **الحاجات** : لكل فرد حاجات يسعى لإشباعها، و يعد العمل أكثر مصادر هذا الإشباع إتاحة.
ب - **الدافعية** : تولد الحاجات قدرا من الدافعية ، لحث الفرد إلى التوجه نحو المصادر المتوقعة إشباع تلك الحاجات من خلالها.

ج - **الأداء** : تتحول الدافعية إلى أداء نشط للفرد ، و يوجه خاصة في عمله ، اعتقادا منه أن هذا الأداء وسيلة لإشباع تلك الحاجات.

د - **الإشباع** : يؤدي الأداء الفعال إلى إشباع حاجات الفرد.

هـ - **الرضا** : إن بلوغ الفرد مرحلة من الإشباع من خلال الأداء الكفاء في عمله ،يجعله راضيا عن العمل باعتباره الوسيلة التي ستبنى من خلالها إشباع حاجاته.(بووزن ، 2007: 38)

5-العوامل المؤثرة في الرضا عن الدراسة :

يرجع شعور الفرد بالرضا أو بعدم الرضا عن موضوع معين لعدد من العوامل البعض منها يرتبط به كشخص، أما بعضها الآخر فيعود إلى البيئة التي تحيط به، لهذا يمكننا تقسيمها إلى مجموعتين وذلك على النحو الآتي:

1.5- العوامل الشخصية:

وهي العوامل التي تتعلق بشخصية الفرد، وما يميزها من خصائص والتي تجعل منه شخص بطبيعته أقرب إلى الرضا أو الاستياء من حوله، ومن أهم هذه العوامل مايلي:

1.1.5. القدرات العقلية والبدنية:

هناك حقيقة شائعة مضمونها أن الناس خلقوا متساويين، وهذا صحيح، ولكنها لا تعني أن جميع الناس خلقوا متساويين في قدراتهم على أداء مختلف الأعمال، وإنما تعني أنهم متساوون في حق

استخدام تلك القدرات في مختلف المواقف، فالناس لديهم قدرات مختلفة تؤهلهم للقيام بأعمال مختلفة. (حويحي، 2008: 13)

والأفراد الذين يملكون قدرات عقلية وبدنية تتناسب وطبيعة الأدوار والمهام الموكلة إليهم، تمكنهم من الوصول إلى ما يطمحون إليه وإثبات ذواتهم، يتميزون برضا عال مقارنة بغيرهم الذين تكون قدراتهم أقل مما تتطلبه الأدوار والأنشطة التي يمارسونها أو أعلى منها وذلك إما بسبب شعورهم بالعجز أو نتيجة شعورهم بالملل لأن قدراتهم غير مستغلة بشكل جيد، ومن ثمة لا يستطيعون الوصول إلى تطلعاتهم المستقبلية ، الأمر الذي يتسبب في شعورهم بالاستياء وبذلك فإن قدرات الفرد تعد من العوامل التي تقف وراء شعوره بالرضا ، فالتلميذ الذي لا يتناسب محتوى البرنامج المقرر الذي يدرسه مع ما يتمتع به من قدرات لا يكون راضيا عن دراسته سواء كانت قدراته دون المستوى المطلوب أو تفوقه كالعامل الذي يكون محتوى عمله لا يتماشى مع ما يملك من قدرات. (براك، 2008: 21)

2.1.5. القدرة على تحمّل الضغوط:

يتعرض الفرد في حياته إلى الكثير إن الأزمات النفسية الشديدة ، والمواقف الضاغطة، أو الصدمات الانفعالية العنيفة أو أي اضطراب في علاقة الفرد مع غيره من الأفراد على مستوى البيت أو العمل أو المجتمع الصغير، وغير ذلك من المشكلات أو الصعوبات التي يجابهها الفرد في حياته والتي تدفع به إلى حالة من الضيق والتوتر والقلق، والتي تعيقه للوصول إلى تحقيق أهدافه بفاعلية ونجاح. (زهاني ، 2014: 38)

والضغوط هي مواقف غير سارة تعيق أو تهدد إشباع الحاجات النفسية، وتتجاوز قدرة الفرد على التوافق معها مما تؤدي إلى الشعور بالضيق والتوتر، وعدم الارتياح بناء على التقييم الذاتي للموقف من قبل الفرد نفسه. (البيرقدار، 2011: 31)

وقد يتفاوت الأفراد من حيث قدرتهم على تحمّل الضغوط بمختلف مصادرها وكذلك في طريقة استجابتهم لها، فالأشخاص الاجتماعيون والذين يتميزون بالهدوء والصبر، والذين يكون مركز تحكمهم في الأحداث داخلي وكذلك الأفراد ذوي الشخصيات الحيوية والحادة في طباعها التي تتميز بالرغبة في العمل الدؤوب التسابق مع الزمن وحب السيطرة ، يستطيعون التكيف مع المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها ومقاومة وتحمل الغموض والقلق وبالتالي يكونون أكثر رضا من الأشخاص الذين

يتميزون بالانطواء ، الجمود ، ضعف الإرادة وبانخفاض مستوى الطموح أو الذين تظهر عليهم أعراض مرض العجلة ، والذين مركز التحكم لديهم خارجي ، لا سيما وأنّ المواقف الضاغطة تحدث في مواقف اجتماعية تهدد استقلالية الشخصية المنطوية ، كما أنّ الأفراد أصحاب مركز التحكم الداخلي يتميزون بأنهم أكثر احتمالا للتهديدات التي يتعرضون لها وأقل قلقاً ومعاناة من الضغوط ومن ثمة هم أكثر رضا ، في حين أنّ الأفراد أصحاب مركز التحكم الخارجي يتميزون بارتفاع مستوى القلق والعُدوانية وأكثر مُعاناة من الضغوط لأنهم يدركون ما يحدث لهم كنتيجة لعوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها لذا هم أقل رضا. (براك، 2008: 22)

3.1.5. احترام الذات وتقديرها:

يحمل الفرد حول نفسه مجموعة من القيم والتفكير والمشاعر والتي قد تكون إيجابية أو سلبية تجاه الذات وإنجازاتها من خلال ما مر به من المواقف في حياته، والتي يحكم من خلالها على نفسه وعلى قدراته وفي رؤية نفسه وكيف يشعر اتجاهها، إذ يحب ذاته ويحترمها عندما يخسر، كما يحبها ويحترمها عندما ينجح. (طرج، 2013: 14)

ويشكل احترام الذات وتقديرها أحد العوامل التي تتسبب في رضا الفرد أو استيائه لأنّ الأشخاص الذين يحترمون أنفسهم كثيراً وبشكل مستقر يتصفون بحب الذات وبالثقة في النفس ، وكذلك بالقدرة على التواصل الجيد مع الآخرين وعلى تحمل المسؤولية كما يميلون إلى الاعتداد بأنفسهم وبقدراتهم زيادة على ذلك يتميزون بنظرتهم المتفائلة للحياة ، وهي كلها صفات تساعد على الانطلاق في الحياة بإرادة قوية، فتراهم يحددون أهدافهم بسهولة، ويتطورون في كل المجالات المهنية والعائلية والاجتماعية كما يستطيعون إدارة حياتهم بكل استقلالية وهم بشكل عام لا يعطون أهمية للانتقادات بل يركزون على مكامن القوة في أنفسهم، فإذا واجهوا الفشل لا يعانون كثيراً لأنهم يعرفون كيف يتجاوزونه بسهولة لهذا نجدهم أقرب للشعور بالرضا عن حياتهم، دراستهم، وعملهم وكذلك عن علاقاتهم الاجتماعية من غيرهم، في حين يمتاز الأشخاص الذين يفتقدون للإحساس بالاحترام والتقدير لذواتهم بضعف الثقة في النفس، وبالشك في قدراتهم وإمكانياتهم ، غير معتمدين بها ويشكون في قدرتهم على تحقيق النجاح في مختلف المجالات لذا نراهم غير مرتاحين من الناحية النفسية والعاطفية لهذا عادة ما يكونون غير راضين. (براك، 2008: 23-24)

4.1.5. الميول:

يعد البحث عن بنية الميول الحقيقية للمتعلم ومراعاة هذه الميول مطلبًا تنادي به التربية الحديثة، لأنها ترى أن الميول تعمل بوصفها دافعًا على بذل الجهود في التعلم، وعلى القيام بالنشاطات التربوية والمهنية. (الخطيب، 2005: 2)

والميول عبارة عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل المتعلم يعطي انتباهها واهتماما لموضوع معين ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به ، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسة هذه الأنشطة، والميول العلمية ما يهتم به المتعلمون ويفضلونه من أشياء ودراسات علمية يشعرون من خلالها بقدر من الحب والارتياح والرضا عند القيام بهذه الأنشطة. (الحكيمي والنظاري، 2015: 11)

ويشير مفهوم الميل إلى الأشياء التي نحبها أو نكرها، وإلى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها. وينمي الفرد في معترك حياته حبا أو كراهية لأشياء تدخل في خبراته وتترك أثرا واضحا على سلوكه؛ فالتلميذ الذي يميل إلى مادة معينة أو درس ما ينزع إلى الانتباه فيه محاولا أن يلم بجميع جوانب الموضوع، ويشعر بمتعة في معالجته في حد ذاته أو بمتعة فيما يحصل منه، وبذلك يكون مستوى انتباهه مرتفعا ويظل نشاطه مستمرا ودرجة إشباعه عالية. وعلى هذا الأساس، يمكن اعتبار الميول دافعا من دوافع التعلم. (جديدي، 2003: 27)

وبهذا تصنف الميول كأحد المسببات الشخصية لرضا الفرد أو استيائه، ويتضح ذلك من خلال ما يعرفه كودر Kuder على أنه "ضرب من الشعور بالاهتمام، وهو أسلوب من أساليب العقل.

ونحن نقول أن شخصا ما عنده ميل قوي لنشاط معين عندما يجد فيه راحته ولذته، وعندما يسر لمزاويلته له والتحدث عنه، وعندما يحاول برغبته أن يبذل كل جهده فيه. ولكننا عندما نكره نوعا من النشاط فمعنى ذلك أننا لا نميل إليه في الغالب. (عباش، 2008: 86)

ويرجع هذا الاهتمام إلى ما لاحظته المربون من أن أكثر الشباب تحمسا لعملهم المدرسي هم أكثرهم ميلا لدراساتهم ولأوجه النشاط المختلفة التي تتطلبها هذه الدارسة، كما أن أكثرهم رضا عن عملهم وسعادة في مجال العمل وخارجه هم الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم، فالميل لشيء ما يدفع للاهتمام به وحبه والتمثل به ومتابعته وبذل كل الجهد فيه. فالميل والمجهود -كما يقول "جون ديوي"

متصلان تمام الاتصال ويكمل أحدهما الآخر، فكلما كان شعور الفرد بالميل أقوى كلما كان المجهود المبذول أكثر وكان استعداده أقوى لتقبل الأفكار والمعاني وتعلم المهارات الجديدة المتصلة بذلك الميل.(عياد، 2011: 3)

5.1.5. الاتجاهات النفسية:

إنَّ التلاميذ الذين يحملون اتجاهات إيجابية نحو دراستهم ومُعلميهم والبيئة المدرسية بصورة عامة، سواء لأنهم عاشوا خبرات سارة مع مُعلميهم أو لأنَّ المدرسة بما تتوفر عليه من إمكانيات استجابت لحاجاتهم أو لأنَّ تخصصهم الدراسي يحظى بمكانة اجتماعية عالية ويعكس تطلعاتهم أو تطلعات أوليائهم ، يشعرون بالرضا وتكون دافعيّتهم للدراسة مُرتفعة، أمّا غير الراضين منهم نجد أنهم يحملون اتجاهات سلبية نحو مقرراتهم الدراسية حيث يعتبرونها مُملة وغير مثيرة للاهتمام أو لأنهم عُمِلوا بقسوة من قبل مُعلميهم أو تعرضوا للاعتداء من قبل زملاء صفهم وبذلك تشكلت لديهم اتجاهات سلبية نحو المُعلمين والمدرسة كانت وراء شعورهم بالاستياء وعدم الرضا.

والأفراد الذين يحملون مشاعر سلبية نحو الواقع الذي يعيشونه، إنّما يرجع ذلك إلى ما اعترضهم من مشكلات اجتماعية أو صحية أو لمعاناتهم من عدم عدالة المجتمع ما ساهم في تشكيل اتجاهات سلبية لديهم كانت وراء مشاعرهم سلبية هذه، على خلاف الأفراد الذين لم يتعرضوا إلى مصاعب عرقلت حياتهم أو الذين استطاعوا التغلب عليها دون أن تؤثر على اتجاهاتهم و بذلك حافظوا على نظرتهم الايجابية للحياة التي كانت وراء شعورهم بالارتياح والسعادة. (براك، 2008: 23)

6.1.5. التعلّم:

أشار جرنبرج وبارون بأن التعلّم هو التغير الدائم نسبياً في السلوك الناتج عن الخبرة، فكلما زاد اهتمام الفرد بالتعلّم ،كلما زاد مردوده وإنتاجيته واتسعت ملكاته وخبراته. وقد توصلت عدة أبحاث إلى أن الفرد الأكثر تعلّماً يكون أقل رضا عن الفرد الأقل تعلّماً، ويرجع ذلك إلى أن طموحات الفرد الأكثر تعلّماً تكون مرتفعة مقارنة بطموحات الفرد الأقل تعلّماً.(حويحي، 2008: 15)

7.1.5. الطموح:

ينظر إلى طموحات الأفراد كعامل من العوامل التي تتسبب في شعورهم بالرضا أو الاستياء ذلك لأنَّ الأشخاص لا يتساوون في مستويات طموحهم ولا في نمط الأهداف التي يسعون إليها، كما لا يملكون جميعهم القدرات والإمكانات اللازمة لتجسيدها لذا نجد الأفراد الذين لم يستطيعوا الوصول إلى المكانة الاجتماعية التي كانوا يريدونها لأنفسهم، والذين لم يحصلوا على الوظيفة التي تستجيب لتطلعاتهم أو لم يوفقوا في الالتحاق بالتخصص الدراسي الذي رَغِبُوا فيه مستاءين وغير سعداء، أمَّا الذين تمكنوا من الوصول إلى ما كانوا يطمحون إليه سواء في مجال الدراسة أو العمل أو في المجال الاجتماعي أو العائلي يكونوا راضين. (براك، 2008: 24-25)

2.5. العوامل البيئية:

وتتمثل في الظروف البيئية المحيطة بالفرد وهي تختلف في طبيعتها وعددها حسب موضوع الرضا ففي مجال الرضا الوظيفي يُقصدُ بالمُسببات البيئية العوامل المتعلقة ببيئة العمل (العوامل التنظيمية). أمَّا إذا تعلق الأمر بالرضا عن الدراسة فإنَّ هذه المُسببات يُمكننا أن نذكر بعضها كالآتي:

1.2.5. البيئة المدرسية:

إن المناخ المدرسي الذي يسود المدرسة، والاتجاهات والتفاعلات التي تحدث بين التلاميذ والمعلمين والمدير تؤثر على سلوكهم تجاه بعضهم البعض. والبيئة المدرسية المادية والمعنوية تعني البيئة التي تتضمن العلاقات بين الطلبة وزملائهم، والمعلمين وزملائهم، والطلبة والمعلمين، والإدارة الصفية، والإدارة المدرسية، والموارد والأبنية والمرافق المدرسية، وهي بدورها تؤثر في كم ونوع المخرجات في المنظومة المدرسية. (الحجار والعاجز، ب س: 5)

لقد أصبح تقدير المدارس الجيدة بمقدار تحقيقها لنسب عالية من النجاح ، ونسب ضعيفة من سوء الانضباط والعنف، حيث تتميز هذه المدارس بمناخ من التفاهم الجيد الذي يتبادله جميع العناصر، وتدعم التفاعلات الاجتماعية الإيجابية للتعلم والتطور النفسي الاجتماعي. وتتوقف نوعية مناخ العلاقات على ثلاثة عوامل منها حرارة الاتصال بين الأشخاص، والاحترام بين الأفراد، والثقة في مساندة ودعم الآخرين. (شعباني، 2010: 162)

وأرادت الباحثة من خلال هذا العنصر التطرق إلى أهم العوامل التي تؤثر في رضا للتلميذ، والتي عادة ما يواجه اللوم فيها مباشرة أو بطريقة غير مباشرة إلى المدرس أولاً ، ثم يوجه اللوم بدرجة أقل إلى التلاميذ، ولكنها في الحقيقة الأمر مشكلة متعددة الأسباب ومتداخلة العوامل وهي كالتالي:

أ- المدرس ودوره في الفصل الدراسي:

يعد المدرس العنصر الأساسي والمهم في العملية التدريسية والتربوية، الذي لا يمكن بدونه أن تؤدي تلك العملية دورها بالشكل المناسب، وتؤدي خصائصه المعرفية والانفعالية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في النتائج على المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية. (الهاشمي، 2013: 27)

وقد يكون المدرس عامل هدم للعقول والنفسيات، كما قد يكون عامل بناء وتنمية لقدرات التلاميذ. وقد قرر كوجان Cogan بناء على البحوث التي قام بها ميلر ودولارد Miller and Dollard أن المدرس يمكن أن يكون عاملاً من عوامل حب التلميذ للعلم والتعليم بصفة عامة. وقد دعا بعض العلماء التربويين إلى تأكيد الحقيقة التي تقول بأن كفاءة المدرس في تدريسه تقاس وتحدد بالآثار التي يتركها في تلاميذه. (دندش، 2003: 104)

والمدرس الناجح المتمكن من أداء دوره بشكل فعال هو الذي يستطيع أن يخصص جهوده في إيجاد أفضل السبل التعليمية لتلاميذه. وهو كذلك يعمل على تدريب تلاميذه على الملاحظة والاستنتاج والنقد، ويساعدهم على التجريب والمقارنة، وهي عمليات تنمي العقل وتزيده من حصيلة المعرفة ومن شأنه أن يحقق الفائدة التامة في مناهج العلوم. (الهاشمي، 2013: 27-28)

نحن نرى افتقار الكثير من المدرسين إلى القدرة على إعداد التلاميذ للمناقشة المضبوطة وإدارتها الأمر الذي يتطلب قدرة من المدرس على تحديد الهدف من المناقشة وإدراك العلاقة بينها وبين أهداف درسه. وقبل هذا قدرة المدرس على حفز التلاميذ وإثارة تفكيرهم. وهو الذي يجعل الدراسة أكثر فاعلية وإثارة وتشويقاً بالنسبة للتلاميذ. (دندش، 2003: 109-110)

والتناقش يحسن التفكير، وينمي التحصيل ويكون الاتجاهات والعادات المحبوبة، كما أنه يخضع للفلسفة التربوية الإنسانية والفكر السياسي السائد في بيئة المتعلم، وهو بصورة مبسطة تبادل للخبرات،

وتطوير للمهارات الفكرية والاجتماعية، وتنشيط للرؤى النقدية ، والإدراك النشط ، وتطبيق ما تم تعلمه ومقارنته). (شحاتة وأبوعميرة، ب س: 76-77)

ويستخدم في إطار ذلك مجموعة من الأسئلة التي تعتبر من المكونات المهمة والرئيسية في أي تدريس ناجح ، وذلك لكونها وسيلة فعالة للحفاظ على الإثارة الفكرية في الفصل، فضلا عن جعل البيئة الصفية بيئة نشطة، تعج بالتفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم مع البعض. وتستخدم الأسئلة في المراحل المختلفة للدرس، فهي تستخدم في التهيئة والإثارة، كما تستخدم في أثناء إجراء تحقيق أهداف الدرس، وتستخدم أيضا في التقويم. (قنديل، 1998: 105)

كما أن معاملة المدرس لها منزلة كبيرة عند التلميذ، ويتوقع منه كثيرا من الصفات الحميدة كالعدل والحكمة والمساواة والعطف وغيرها من الصفات. وفي إطار ذلك تناولت عدة دراسات ميدانية بالوصف والتحليل هذه العلاقة، وركز معظمها على الخصائص والصفات التي يرغب التلميذ توفرها في المدرس. فقد قام " بيير طاب P.Tap ببحث حول الصورة المثالية للأستاذ، وأثر التخصصات الدراسية على هذه الصورة، كما بحث في أثر عامل السن في هذه العلاقة. وقد أوضحت نتائج هذا البحث أن المراهقين ينتظرون من المدرس التفهم قبل كل شيء، وهذا الأمر ينطبق على تلاميذ التعليم الثانوي أكثر ما ينطبق على تلاميذ التعليم الإعدادي. وترغب الإناث من المراهقات أن تكون للمدرس سلطة وهيبة ووقار في القسم الدراسي، أما فيما يتعلق بالطرائق البيداغوجية الفعالة، فإنها صفة مرغوبة لدى الفئتين معا من التلاميذ الذكور والإناث. (أوزي، 2011: 97)

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أيضا أن درجة تفاعل المعلم مع تلاميذه لها تأثير على النجاح منها دراسة سولي ودوفين (Devine S, D, Soli, 1976) التي أكدت أن التفاعل الجيد يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي، بينما أظهر منخفضي التحصيل تفاعلاً سلبياً مع المعلم وعدم الإصغاء والالتزام في القسم . ونظرا لخصوصيات المرحلة الثانوية التي يعيشها التلميذ فإن التفاعل الإيجابي من طرف الأستاذ، والعلاقات الجيدة مع التلاميذ تلعب دورا حاسما في دفع التلميذ نحو التحصيل الجيد وغرس القيم الإيجابية من حب العلم والمعرفة والتطلع إلى مستويات علمية ومهنية مرموقة. (زقاوة، 2012: 51)

ولم يعد بمقدور أي موقف تدريسي في العصر الحالي أن يتم دون استخدام مادة تعليمية، وتعد بذلك المواد والأجهزة التعليمية من الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس، ولذلك يجب على المدرس أن يحدد الوسائل التعليمية المناسبة ، والتي إذا تكاملت مع طرق التدريس والمحتوى الدراسي، والأنشطة الأخرى كان لها دور فعال في تحقيق التلاميذ لأهداف الدرس، لأن الوسيلة التعليمية هي أداة لتوضيح المعاني، وكشف الغموض وترتبط عادة بأهداف الدرس ، وأن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ وذات أثر في نفوسهم. (جامل، 2000:60)

وخلاصة ذلك أن التلاميذ يرضون عن مستوى التعليم الذي يتلقونه إذا ارتبط بعرض مادة التعلم بوضوح وبطريقة منظمة ومنطقية وسهلة، وعرض الأمثلة عرضاً مفهماً. ويكون التعليم مرضياً إذا استثار تفكير المتعلمين، وشجعهم على الاستيعاب، ووفر حماسة للموضوع، وتكوين صلة تسامح وحب وحرية بينهم وبين المعلم ، وتكوين علاقات بينية سليمة تتسم بالألفة والمودة وإظهار الدفء من قبل المعلم والجماعة التي يحس بها عندما يشاطروهم المعرفة ويحترم آراءهم وأفكارهم ، ولا يسخر ولا يتهكم ، بل يعضد العلاقات الشخصية بينه وبينهم. (شحاتة وأبوعميرة، ب س:69)

ب-العلاقة مع الزملاء في الفصل الدراسي:

الفصل الدراسي هو أهم الجماعات في حياة التلميذ ،لأنه يحقق الكثير من حاجاته ، ويمكن اعتبار الفصل الدراسي جماعة أولية ليست في كل الأوقات. ففي بداية الدراسة يكون مجتمعاً داخل تنظيم رسمي ثم يتطور وينمو إلى أن يصبح جماعة أولية نتيجة التفاعلات الاجتماعية والعلمية التي تحدث داخل الفصل الدراسي .من جانب آخر فإن الفصل الدراسي يعد جماعة عمل رسمية ، كما أنه عبارة عن جماعات الصداقة أي جماعة غير رسمية، فهو جماعة رسمية وغير رسمية.(الميلادي، 2014:115)

والتلميذ هو محور العملية التعليمية كلها ، فهو أقوى أركان هذه العملية جميعاً باعتبار أن نجاحه يعني نجاح العملية التربوية كلها وفشله يعني فشلها، وكم من مدرسة أو منطقة تعليمية بأسرها قد تفاخرت بأن أحد تلاميذها أحرز المكانة الأولى في نشاط تحصيلي أو ثقافي أو نفسي ما.(العبودي، 2003:118)

فهو يتفاعل مع زملاء من صفه الذين يبادلونه الأحاسيس والأفكار عبر مسار دراسته ويتنافس معهم تنافسا علميا من أجل تحقيق المنفعة العلمية. كما أن مسألة تأثير جماعة الأقران في الفصل الدراسي مسألة ذات أهمية، فمعظم الزملاء قد يتوفرون أو لا يتوفرون على المعلومات العلمية السليمة عن مختلف الموضوعات التي تتم مناقشتها فيما بينهم. (أوزي، 2011: 112)

ويلعب الأصدقاء والأقران دورا حيويا في النمو النفسي للمراهقين ، وخاصة في بعض الحالات التي يشعر فيها المراهق بالإهمال الأسري ، وبالتالي تعتبر جماعة الأقران مهرا حسيا ونفسيا من المواقف، بالإضافة إلى الفهم والمساندة التي يحظى بها المراهق من أصدقائه، لذلك فإن العلاقات السيئة مع الأقران خلال الطفولة والمراهقة يمكن أن تنبئ بالاضطرابات الانفعالية والجناح وعدم التوافق الجنسي وغيرها من أشكال السلوك اللائق. ويشير كارول وروبرت إلى أن العلاقات بالأقران في مرحلة المراهقة والمساندة الاجتماعية التي يحصل عليها المراهق يكون لها دور حيوي في علاقات الصداقة في مرحلة الرشد. (تفاحة وحسيب، 2001: 87)

ج-الرضا عن التخصص الدراسي:

إن التوجيه المدرسي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار التلميذ المدرسي والمهني، يجعل من الرضا عن التخصص المدرسي أهمية أكبر ، لكن إلى أي مدى يمكن أن تظهر هذه الأهمية بتأثيراتها على الفرد من الناحية النفسية، ومن ناحية مردوده الاجتماعي ومردوده الدراسي. بلحسيني (2002)

وتلاميذ الصف الثاني من التعليم الثانوي يعتبر فترة نمائية شديدة الأهمية في حياة المراهق، إنها الفترة التي يبدأ فيها الفرد ،ولأول مرة في حياته، باتخاذ قرارات أولية هامة تتعلق بمستقبله وتحديد اتجاهاته في الحياة. وتعتبر عملية اختيار التخصص الدراسي هي إحدى أهم القرارات التي يتحتم على المراهق اتخاذها بشأن مستقبله التعليمي والمهني، لأن هذا الاختيار سوف يكون له تأثير كبير على أدائه الدراسي والأكاديمي وعلى رضاه عن خبراته داخل الثانوية ، وعلى رضاه عن مهنته بعد الدراسة في الجامعة وما يتضمنه ذلك من مكانه اجتماعية ومستوى اقتصادي مرغوب فيه .

وقد أثبتت الدراسات أن الرضا عن التخصص الأكاديمي يرتبط بالصحة النفسية ورضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه ، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة ، وتقبله للآخرين أيضا. (عبد الخالق، 2008: 77)

فالرضا بأشكاله المختلفة مسألة مهمة للأفراد والمجتمعات، كما أن رضا الطالب عن اختصاصه الدراسي يكون مؤشرا عن مدى رضاه عن عمله في المستقبل، ويعد الأساس الأول في توافقه النفسي والاجتماعي من شأنه أن ينعكس إيجابيا على تحصيله الدراسي.(الزعبي، 2013: 182)

إن التلميذ الذي التحق بتخصص دراسي يتماشى وطموحاته، يكون متكيفاً مع بيئته الدراسية بما تتضمنه من أفراد وإمكانيات مادية حيث أنّ علاقته مع معلميه وزملائه والفريق الإداري تتسم بالجودة كما نجد أنه ملتزم بقوانين النظام المدرسي. فالتلميذ الراضي عن تخصصه الدراسي أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال اعتزازه وافتخاره بتخصصه ومدرسته وفي دفاعه عنهما وتقبله لأفرادها، كما نجده يفضل النشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع التلاميذ الآخرين وتكوين صلات معهم إضافة إلى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة. (براك، 2008: 33)

د - المناهج ومحتوى البرامج الدراسية:

يقصد بالبرامج المدرسية مضامين التعليم التي تشكل مجموع المعارف النظرية والعلمية والقيم والسلوك المتمثلة في مخططات الدراسة (ساعات أسبوعية، وبرامج شهرية وسنوية...الخ) التي وضعت بحسب المرامي والغايات المحددة لوظيفة المدرسة في مجتمع ما من المجتمعات والمحددة بحسب مستويات الأقسام وبحسب أنواع التعليم (أدبي، علمي، مهني، تقني...)، وغاية ذلك تعليم المتعلم وتكوينه.(أوزي، 2011: 101)

وتعتبر المناهج التربوية إحدى المؤشرات التي يعتمد عليها الباحثون والخبراء في قياس مدى نجاح التلميذ والمنظومة التربوية، إذ أن المنهاج الجيد والفعال هو المنهاج القادر على تفجير طاقات التلميذ الإبداعية وغرس القيم التربوية الإيجابية في حياته لتجعله متشبعا بحب العلم كقيمة في ذاته ومتمتعا بإنجازاته و نجاحاته، بينما المنهاج الفاشل وغير الفعال هو المنهاج الذي يعتمد على الإكراه والطرق التقليدية في التلقين، ينطلق في ذلك من أن التلميذ آلة قابلة لحشو ذهنه بالمعلومات واسترجاعها متى طلب منه ذلك، وهذه هي خصائص المناهج التربوية في المجتمعات النامية التي تركز على الإكراه مستغلة رغبة التلاميذ والطلبة في النجاح والحصول على الشهادات التي تنتج كل مرحلة من مراحل

التعليم، والتي تستعمل كأداة ضاغطة للحصول على النشاط المرغوب فيه، إذ أن أغلبية المؤسسات التربوية تعلم تلاميذها الخوف من الفشل أكثر مما تعلمهم حب التعلم. (زقاوة، 2012: 54)

كما أن المحتوى الذي يتم فيه تحقيق أهداف المنهاج يتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، وكذلك القيم التي يجب أن يكتسبها هؤلاء التلاميذ. فارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعداداتهم يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما تضمنه هذا المحتوى من معلومات وأفكار، كما أن ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دوافعهم لدراسة هذا المحتوى ويجعلهم مقبلون على دراستهم بنشاط وحيوية، مما يؤثر في عملية التعلم تأثيرا إيجابيا. أما عدم ارتباط المحتوى بميول التلاميذ وحاجاتهم يؤدي إلى عدم إقبال التلاميذ على الدراسة بشغف واهتمام، ويؤدي أيضا في بعض الأحيان إلى نفورهم منها. كما يجب أن تكون المعلومات التي يتضمنها المحتوى متمشية مع واقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، وأن تتعرض هذه المعلومات بالدراسة والتحليل للنظم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية والتجارية والصناعية بالمجتمع وكذلك لمشكلاته التي يعاني منها. (جامل، 2000: 118)

إن رضا التلاميذ عن برامجهم الدراسية في مختلف المواد، ومدى إشباعها للحاجات النفسية والتعليمية مؤشر حقيقي نحو حب الدراسة والرغبة في الاستمرار فيها. فقد بينت دراسة أحمد شعبان (1989) أن أبرز المشكلات التي واجهت شباب الجامعة هي مشكلة التناقض بين ما تعلمه الفرد وواقع الحياة اليومية مما يعكس عدم الرضا عن البرامج الدراسية. ومن المشكلات التي أكد عليها الشباب (88.7%) من قلة جدوى التعليم، كما أكد (86.5%) منهم بأن التعلم أصبح عملية زائفة، بالإضافة إلى الشكوى من أن برامج الدراسة لا تساعد على تحقيق الذات، وأن ما يقدم في برامج الدراسة لا يساير روح العصر، بالإضافة إلى فقدان الثقة بالأساتذة، وعدم ملائمة البرامج المقدمة لقدرات الدارس. وخلصت الدراسة إلى فشل المؤسسات التربوية في ربط مناهجها وبرامجها وخبراتها بواقع المجتمع الذي تقوم به وبفلسفة هذا المجتمع وأهدافه وخططه ومشروعاته واحتياجات الدارس مما يؤكد على عدم الرضا عن برامج الدراسة. كما بينت دراسة إلهام عبيد (1988) أن فشل المنهج الدراسي في إحداث التوازن بين الدراسة النظرية والدراسة التطبيقية يجعل الطالب يفقد رغبته وحماسه للاستمرار في الدراسة. إلى جانب ما توصلت إليه دراسة مصري حنورة (1988) على أن الشباب

يواجه مشكلات في الفهم والتحصيل وضعف الإبداع والتنافس المعرفي مما يعكس عدم الرضا عن برامجهم الدراسي. (السادة والبوهي، 1995: 175)

هـ - نظام التقويم:

يلعب التقويم دورا كبيرا في أغلب جوانب الحياة الاجتماعية، فقد يكون له دور في اتخاذ القرارات بما يناسب الموقف. وفي المجال التربوي يقوم المدرس بعملية التقويم عندما يريد أن يتخذ قراره في تصنيف التلاميذ حيث ما يبذلونه من جهد، أو في الحكم على أي تلميذ بالنجاح، أو الرسوب أو تحديد وتمييز التلاميذ الأقوياء والضعفاء من أجل وضعهم في فرق تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم. كما أن عملية التقويم من شأنها أيضا أن تكشف عن عناصر القوة والضعف في البرامج التعليمية من جهة ملائمتها، أو عدم ملائمتها للفروق الفردية بين التلاميذ، ويمكن في ضوء نتائج التقويم تعديل المناهج وطرق التدريس بما يناسب الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل والقدرات. (الطبيب، ب س:41)

وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيلهم، وبصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقا صريحا ، حيث أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيرا ما يكون متخبطا وعشوائيا يخلط بين مجهود الطالب الشخصي واتجاههم نحو المقرر وتحصيله الدراسي، وتؤثر على مفهوم الذات واتجاهات الطلبة نحو أنفسهم. (الظفري وآخرون، 2011: 516)

وإن الحكم على النجاح أو الرسوب يدفع التلميذ للتعلم، فإذا كان جيدا دفعه إلى زيادة الجودة، والحصول على تقدير أعلى، وإذا كان ضعيفا دفعه أيضا إلى الوصول إلى درجة أفضل مما هو عليه. وعليه فإن للتقويم دوره في زيادة الدافعية لدى التلاميذ خاصة لدى الأقوياء منهم، فهو يخلق ظاهرة التنافس بينهم. (الطبيب، ب س:41)

وحين يرغب المعلم تقدير تحصيل التلميذ، فإن عليه أن يستخدم إجراءات نقية للحصول على هذه التقديرات. والاختبار طريقة للحصول على تقديرات التحصيل يوثق بها. والاختبار حين يصمم على نحو صحيح، يوفر نفس المثيرات والأسئلة لجميع التلاميذ، كما أن الاختبارات ليست بديلا عن الملاحظة، إنها نفسها ملاحظات عن السلوك وهي ملاحظات أكثر كفاءة ، وأكثر صفلا وأقل تحيزا عن

طرق أخرى للملاحظة. لذلك فإن معظم المعلمين يستخدمون الاختبارات في تقدير أداء تلاميذهم في مراحل التعليم المختلفة. (عواد، 1998:27)

ونظام الامتحانات بوصفه الحالي يهدف إلى التعرف على مستوى الحفظ واستظهار التلاميذ للمعلومات والحقائق التي يتضمنها المقرر الدراسي. فمن أجل ذلك يبذل المدرس الجهد لإعداد تلاميذه لاجتياز الامتحان ، فنجد أنه يرتب المعلومات ويجدول الحقائق والتواريخ مما يسهل على التلاميذ عملية الحفظ والاستظهار. (دندش، 2003:110)

بالرغم من أهمية هذه الامتحانات ، إلا أن استخدامها بطريقة سيئة ينجر عنها آثارا بعيدة المدى في العملية التعليمية ونوجز هذه الآثار فيما يلي:

- المبالغة في أهمية الامتحانات لقياس نتائج عملية التعليم وثمارها: ذلك أن التلاميذ والمدرسين قد انصرفوا في ظل هذه الامتحانات عن الاهتمام بكل ما لا تقيسه وركز اهتمامهم على ما تدور الامتحانات حوله.

- الآثار النفسية الضارة للامتحانات: تثير خوف التلاميذ، بل خوف أهلهم. وقد يصل إلى ضغط نفسي يصل ببعض التلاميذ في النهاية إلى الانهيار العصبي.

- ليس لهذه الامتحانات وظيفة تشخيصية أو علاجية: إن الامتحانات تنتهي بإعطاء درجات أو تقديرات لإجابة الطلاب ، وليس لهذه الدرجات معنى من الوجهة التربوية ، فهي قلما تكشف عن ناحية قوة أو ضعف ، وقلما تشخص عيبا في المقرر أو الكتاب أو الطريقة أو الحياة المدرسية، أو أعمال التلاميذ.

فكثيرا ما يتأثر المدرس في حكمه على التلاميذ ببعض النواحي الخاصة مثل مظهر التلميذ وعنايته بالنظام والترتيب ، ومثابرته وخصائصه الاجتماعية. ونحن لا نريد أن نقلل من أهمية هذه الصفات ، ولا من أثرها في النجاح حاضرا ومستقبلا ، ولا نريد أن يختلط حكم المعلم على التحصيل ببعض المؤثرات الخارجية مهما كانت أهميتها، وذلك حتى لا نظلم الموهوبين أو نضع بعض التلاميذ في غير مواضعهم من الوجهة التحصيلية. (جامل، 2000)

و- **الإدارة المدرسية** : الإدارة هي ذلك الكل المنظم، الذي تتفاعل أجزاؤه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها تفاعلا إيجابيا وفق سياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد الناشئة بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام. عيسي (2014)

وإذا ما كان هناك تفاعل إيجابي بين التلميذ وأعضاء الإدارة من حيث المعاملة الجيدة وتقديم الخدمات اللازمة والسهر على توفير أحسن الظروف للدارسين ،فإن ذلك يؤدي إلى حالة من الارتياح النفسي.

ك- **الأنشطة المدرسية:**

إنّ المدارس التي تولي أهميّة للأنشطة المدرسية وتخصص لها وقتاً لا شك أنّها تقلل من شعور التلاميذ بالملل ، كما أنّها تعمل على إشباع حاجاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للإبداع وللتعبير عن اهتماماتهم وعن ميولهم وإبراز قدراتهم ما يجعلهم مرتاحين وراضين من الناحية النفسية ، على عكس ذلك المدارس التي لا تعطي أهميّة لهذا النوع من النشاطات، وتركز فقط على الجانب المعرفي فهي بذلك تساهم في شعور التلاميذ بالملل والاستياء.(براك، 2008 :26)

والأنشطة المدرسية هي تلك البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربوية بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمي ومنتمة له ، ويتم فيها التعلم عن طريق النشاط الذاتي للطالب وتوجيه المعلم .(عويسي وبن قايد،2013:102)

والأنشطة المدرسية مجالا واسعا لزيادة الخبرات وتكوين العلاقات الاجتماعية بين الطلاب فهي تنمي ميولهم وتكتشف الموهوبين منهم وتشبع حاجاتهم النفسية، وقد تفوق هذه الأنشطة أثر التعلم في حجرة الدراسة، ويرجع ذلك إلى خصائص هذه الأنشطة بما يتوافر لها من إيجابية الطالب في المشاركة في تخطيط وتنفيذ وتقييم النشاط بالإضافة إلى اختيار النشاط الذي يتفق مع ميوله وقدراته ، الأمر الذي يحقق دافعية أفضل للعمل والإنتاج وتحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.(عزوز وعامر،2009:105)

وبذلك أصبحت الأنشطة ذات أهمية بالغة حتى أنّها أدمجت في البرنامج الدراسي إلى جانب المواد الدراسية. ولابد من التمييز بين نوعين أساسيين من الأنشطة المصاحبة هما الأنشطة الصفية وهي التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس داخل حجرات الدراسة ، ويطلق عليها البعض إسم الأنشطة المنهجية. أما النوع الثاني فيعرف بالأنشطة غير الصفية وهي التي يقوم بها

المتعلم غالبا بتوجيه من المعلم ، داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها ، وبشكل غير إجباري لدعم وإثراء الخبرات التعليمية التي يكتسبها.(العدواني،2010:30)

والأنشطة المدرسية تساعد التلاميذ على النجاح والتفوق، حيث تثبت الدراسات التربوية أن للنشاط الذي يمارس من خلال جماعات النشاط المدرسي تأثيرا إيجابيا على التحصيل العلمي للمواد المتصلة بهذا النشاط.وتساعد أيضا في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة. وبناء على خبرات حياتية تسهم في بناء المعرفة وإعطاء قيمة للتعلم والاستفادة من هذه الخبرات في مواجهة الحياة وتيسير صعوباتها وحل المشكلات المختلفة.(النصار،2007:6-7)

ولرائد النشاط دور قيادي بارز في تفعيل برامج النشاط بما يحقق أهداف تلك البرامج، وتشجيع المعلمين بأن يقوموا بواجبهم التربوي تجاه طلابهم ويشارك مع مدير المدرسة في التخطيط والمتابعة والتقييم لعدد من الأنشطة والبرامج المنفذة داخل المدرسة وخارجها.فالأنشطة الثقافية لها دور كبير في إبراز المواهب الأدبية والعلمية وتنميتها لدى التلاميذ عن طريق جماعة المسابقات الثقافية ، والمكتبة المدرسية والأندية العلمية وغيرها من جماعات العلمية الثقافية والتي تكون أكثر إيجابية وفعالية مما هو متاح في المقررات الدراسية .الخراشي(2004)

ورضا المتعلم عن الأنشطة المتوفرة في المدرسة تجعل منه محبا لها ومقبلا عليها ويؤديها بكل ارتياح وتفاؤل من أجل تحقيق رغباته وطموحاته .

ل - اكتظاظ الأقسام:

إن الصفوف الدراسية المكتظة والخالية من التعاون والتفاعل السليم بين تلاميذها والتي لا تتوفر على وسائل التدفئة، الإضاءة المناسبة، المقاعد الملائمة والمريحة تولد الشعور بالاستياء لدى التلاميذ.أما تلك التي يكون عدد التلاميذ بها يتناسب وحجم الصف الدراسي والتي تكون العلاقات بين التلاميذ فيها تتسم بالجودة، التعاون والتنافس الهادف في الدراسة نجد التلاميذ بها أكثر ارتياحا ورضا .

والواقع المدرسي المعيشي في الجزائر والذي يتسم بأعداد التلاميذ المتزايدة أمام قلة البناءات والمؤسسات التربوية، خصوصا في المدن الكبرى ، يفرض واقعا آخر لا يتوافق مع تلك المعايير النموذجية لانتظام الأقسام الدراسية في معظم المدارس والمؤسسات التربوية خصوصا منها الثانويات التي يوجد بها عدد التلاميذ يصل إلى 50 تلميذا في القسم الواحد مما يخلق اكتظاظ في الأقسام. كما أن هذا العدد الهائل في بعض الأحيان لا يتوافق مع سعة القاعة حيث وضعت الطاولات الواحدة بجانب الأخرى ، حتى يتمكن التلاميذ من الجلوس معا، وهذا ما يؤدي في أغلب الأحيان إلى وجود فوضى كبيرة في القسم ، مما يعرقل المدرس ويعيقه عن الأداء الجيد لمهنة التعليم. ويمكن أن نتصور المتاعب التي يمكن أن تواجه كلا من المدرس والتلميذ في مثل هذه الوضعيات. فمثلا التلميذ الذي يكون في آخر الفصل لا يستطيع أن يستوعب الدرس كما ينبغي ، وهذا لوجود الفوضى ، فيجد نفسه منشغلا بأشياء أخرى عوضا عن الاستماع إلى مدرسه. كما أن الفوج المتكون من 25 تلميذا في حصص الأعمال التطبيقية لا يسمح على الإطلاق بأداء هذه الأعمال في ظروف حسنة ومجدية، واستخلاصا من هذا نجد ضرورة وأهمية هذه الوسائل التعليمية في تحقيق الكفاية الإنتاجية، فكما توفرت هذه الوسائل تحقق الرضا لديه وسهل عليه العمل.(زبيدي، 2013: 146)

والظروف المدرسية تؤثر بشكل أو آخر على المردود الدراسي للتلميذ ، وبالتالي العمل يكون فقط من أجل الحصول على علامات لضمان الانتقال من سنة إلى أخرى دون مثابرة فعلية وجدية في طلب المعرفة أو التعلم بشكل عام . وهذا راجع إلى عدم تحقق الرضا لديه وعدم إشباع حاجاته النفسية والتعليمية الناتجة عن رداءة الأوضاع الدراسية سواء في الجانب البشري أو المادي .

2.2.5. البيئة الاجتماعية والأسرية:

إن البيئة الاجتماعية والأسرية التي تتوفر على متطلبات الحياة المريحة تشكل أحد العوامل التي تقف وراء شعور أفرادها بالرضا لأنها قادرة على إشباع حاجاتهم المتنوعة . أمّا إذا تحدثنا عن الرضا عن الحياة أو الدراسة فإنّ هذه المسببات تتجلى في طبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتميز بها بيئة الفرد ، فالأفراد الذين يعيشون في بيئة اجتماعية فقيرة الذين يعانون من البطالة أو من التهميش الاجتماعي بسبب لونهم أو انتماءاتهم العرقية والدينية لا يستطيعون إشباع حاجاتهم المختلفة ولا توفير السكن اللائق، الغذاء الجيد والمستقبل الآمن لهم ولأطفالهم

...إلخ، ما يتسبب في شعورهم بالاستياء والسخط نتيجة تعرضهم للحرمان من الخدمات الاجتماعية وعدم قدرتهم على تغيير أوضاعهم وتحسين مستواهم الاجتماعي، فحسب طريف شوقي فرج يقف الفقر والحرمان وراء شعور الفرد بالحرمان النفسي لو نسبياً، والفرد إذا شعر بأنه محروم من كل ما يتمتع به باقي أفراد المجتمع الكبير من دخل وخدمات وإمكانيات يكون ناقماً ومستاءاً من ظروفه، وقد يقوده هذا الاستياء إلى تبني سلوكيات عدوانية. على خلاف ذلك نجد أنَّ البيئة الاجتماعية والأسرية التي تتوفر على متطلبات الحياة المريحة تشكل أحد العوامل التي تقف وراء شعور أفرادها بالرضا لأنها قادرة على إشباع حاجاتهم المتنوعة. (براك، 2008: 27)

6- مظاهر الرضا عن الدراسة:

بالرغم من أنَّ الرضا حالة شعورية مُعقدة تتدخل فيها عوامل كثيرة إلا أنه يمكننا أن نستدل عليه من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو في ملامح الفرد أو في سلوكه ، والتي نلخص أهمها في مايلي:

1.6. تحقيق الحاجات التعليمية:

صنف (سيل Sell، 1980، 8) الحاجات التعليمية بأنها تشمل الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطالب يتم إشباعها من خلال خبرات تعليمية ضمن البيئة الجامعية، والتي تزود المتعلم بالمعرفة المناسبة والمهارات والاتجاهات، وتحدد سياسة المؤسسة التعليمية ما يعتبر حاجة تعليمية متاحة للتطبيق. وهي كالتالي :

أ - الحاجة إلى الاستقلال: Autonomy

وتدل الحاجة إلى الاستقلال على حاجة التلميذ لأن يشعر بأنه سبب لسلوكياته، وهي ناتجة عن قراراته هو. وهي لا تدل على الحرية المطلقة أو الاستقلال التام، بل تتضمن الرضا الداخلي، والإيجابية من قبل الإنسان نحو ما يصدر عنه من سلوك مدفوع بدافع ما، كما تتضمن الإنجاز والقوة الذاتية، والشعور بالقدرة الذاتية.

ب - الحاجة إلى تحقيق الكفاءة الذاتية: Competence

وتدل الحاجة إلى الكفاءة الذاتية على حاجة الإنسان أن يشعر بأهمية سلوكه ودوره الإيجابي ، وقدرته على تخطي التحديات الخارجية وتقابلها الحاجة إلى تحقيق الذات **self actualization** لدى ماسلو .

ج - الحاجة إلى الانتماء والترابط الاجتماعي: Relatedness

يعد الشعور بالانتماء الذي يقصد به الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء سواء كان فرد أو جماعة أو منظمة ... الخ أحد المظاهر الدالة عن ارتياح الفرد ورضاه، لا سيما وأنه حاجة اجتماعية يسعى كل فرد لإشباعها. وتعني الحاجة إلى الانتماء والترابط الاجتماعي حاجة الإنسان إلى أن يشعر بالارتباط مع الآخرين وأن يشعر بفهمهم له، وأن يتمتع بالتفاعل مع الآخرين والانتماء إلى مجموعات مؤازرة له. وفيما يختص بالعلاقة بين الأستاذ وتلميذه، وتقابلها الحاجة إلى الانتماء **Affiliation** لدى موري .(جليدان، 2000: 368)

2.6. التوافق النفسي والاجتماعي: Self and social Adjustment

يعرف زهران (1980) التوافق النفسي بأنه تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسولوجية والثانوية والمكتسبة، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.(عسيري، 2003: 6)

إنَّ الأفراد الراضين والسعداء يتميزون بالاتزان الانفعالي الذي يبدو في قدرتهم على مواجهة وحسم ما ينشأ داخلهم من صراعات وما يتعرضون له من احباطات ، في قدرتهم على التحرر من التوتر الناجم عنها زيادة على نجاحهم في التوفيق بين دوافعهم و نوازعهم المختلفة نتيجة ما يحصلون عليه من اشباعات وبذلك هم يتمتعون بالصحة النفسية ، كما أنهم أكثر توافقاً من الناحية الاجتماعية و يبدو ذلك في انسجامهم مع ظروف بيئتهم المادية والاجتماعية.(براك، 2008: 29)

3.6. التوافق الدراسي :

الرضا هو أحد محكي التوافق النفسي، وهو ذو أهمية في معرفة مدى توافق الفرد في جوانب حياته المختلفة، وبه يكون أكثر إنتاجية وأكثر إيجابية في التفاعل ، وأكثر استقرارا. والتوافق عموما هو الشعور النسبي بالرضا والإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولاته للتوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة. ويمكن تعريف التوافق الدراسي على أنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى، والتي تسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي النفسي. وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق. (الزهراني، 2005 : 6)

والتوافق نتاج الرضا، فبدون الرضا لا يتحقق التوافق لدى الفرد. فالرضا هو الشعور بالسعادة والابتهاج الذي يحصل عليهما الإنسان نتيجة إشباع حاجة أو رغبة عنده. (الحسني، 2009: 287)

4.6. الإلتزام أو المثابرة:

يشير الإلتزام حسب Pfeffer إلى " الحالة التي يصبح فيها الفرد مقيداً بإطار من السلوك وبأفعال نابغة من تفكيره ومعتقداته والتي تحدد نشاطاته تزيد من اعتقاده بالمحافظة على هذا السلوك". وهو مظهر من مظاهر الرضا، فالعامل الراضي عن وظيفته كالتلميذ الراضي عن دراسته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسمي، الحضور الدائم إلا في الحالات الطارئة ، الرغبة الشديدة في الاستمرار في العمل والاستقرار فيه نهائياً بالنسبة للعامل وكذلك الرغبة في مواصلة الدراسة بالنسبة للتلميذ كما يبدو الإلتزام أيضاً في الجهد الذي يبذله كلاهما في استغلالهما التام لقدراتهما كل في مجال اهتمامه ، وفي سعيهما الدؤوب لتحقيق طموحهما وأهدافهما مهما كانت العوائق والصعوبات و التحديات. (براك ، 2008 : 30)

5.6. التحصيل العلمي الجيد:

بالرغم من وجود عدد كبير من المتغيرات ذات العلاقة بالتحصيل الأكاديمي، إلا أن متغير الرضا يمثل أهمية رئيسية بين العوامل الأخرى المؤثرة في إنجاز التلميذ دراسياً، فقد يكون لدى التلميذ قدرة

ذكائية مناسبة، واندفاعه نحو الدراسة يكون في المستوى المطلوب، إلا أن استقراره الوجداني وظروف بيئته الأسرية والمدرسية غير جيدة، وقد يحدث العكس، فرضا التلميذ الدراسي قد يكون جيداً رغم عدم جودة ظروفه جيدة. وبما أن مؤشرات نسب الرسوب والنجاح تعتبر ولسنيين عديدة معياراً أساسياً لمدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق وظيفتها المعرفية. ومن خلال متابعة مؤشرات المستويات التحصيلية للتلاميذ. فهذه المستويات التحصيلية متدنية بالرغم من قبول الكثيرين لهذه المؤسسات بنسب مرتفعة، لذلك كان لابد من البحث وراء الأسباب المؤثرة في تدني الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ في المرحلة الثانوية.(سالم،2004: 4)

6.6. التفاؤل والتشاؤم:

يعتبر موضوع التفاؤل والتشاؤم من الموضوعات المهمة في علم النفس لما لهما من تأثير في سلوك الأفراد وفي حالتهم النفسية؛ فعندما تلبي جميع حاجات الفرد يشعر بالتفاؤل وبأنه يستطيع أن يحقق أهدافه مما يجعله يشعر بالسعادة والانبساط، وبالتالي يحفزه علي أن يقبل علي الحياة بهمة ومثابرة ورغبة ، ويضع في اعتباره احتمالات النجاح. أما إذا فشل الفرد في إشباع حاجاته فإنه يشعر بالتشاؤم وأنه لا يستطيع أن يحقق أهدافه مما يجعله يشعر باليأس وفقدان الأمل، والإحباط ويقبل على الحياة بفتور وتردد وتوقع الفشل، وهو دائماً متشكك في النجاح مما قد يؤدي إلى اضطرابه.

وقد كشف عدد من الدراسات عن علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض المتغيرات النفسية، فقد بينت نتائج دراسة هيرش (Hirsch 2009) وجود تفاعل بين اليأس والتفاؤل وأن التفاؤل يقلل أن ارتفاع التفكير في الانتحار واليأس ، كما أظهرت دراسة ليونس (Lyuns I 2006) أن انخفاض التشاؤم يقلل من التوتر.

(المجدلاوي، 2012: 208)

7- النظريات التي تناولت الرضا عن الدراسة والمهنة:

إن درجة تحقيق الرضا لدى الفرد تتوقف على أنماط التعزيز التي تصاحبهم، وأيضاً على الفرص التي توفرها للفرد لإظهار مهاراته وتحقيق أهدافه واهتماماته ومفهومه عن ذاته. ويعتبر الرضا عن الدراسة أو الرضا الأكاديمي عامل منبئ عن الرضا الوظيفي والمهني بعد ذلك .

وهناك مجموعة من النظريات التي تناولت الرضا المهني والرضا الأكاديمي أو الدراسي بصورة أكثر تحديدا ودقة، حيث تناولت هذه النظريات الطلاب ووصفت المراحل النفسية التي يمر بها هؤلاء الطلاب للتوافق مع تخصصاتهم الدراسية والعوامل التي تؤدي إلى رضاهم أو عدم رضاهم عن دراستهم وتخصصاتهم الأكاديمية. وعلى ذلك فسوف تعرض الباحثة أكثر هذه النظريات حداثة وقرباً من مفاهيم البحث :

1.7. نظرية سوبر (super, 1990)

يؤكد سوبر في نظريته على أن الفرد عندما يحاول الجمع بين أكثر من دور في الحياة (مثل دوره في الأسرة، أو دوره كفرد عامل في المجتمع، أو دوره كصديق....الخ) يمكن أن يتسبب في خلق شعور بالرضا وبالقلق والتوتر في آن واحد، ويتوقف ذلك على مدى شعوره بأهمية كل دور من هذه الأدوار ومركزيتها في حياته. ويقول سوبر أن دراسة أهمية العمل في حياة الإنسان Meaning of work وحدها بعيداً عن باقي مناحي الحياة، هي عملية غير كافية على الإطلاق لتفسير معنى العمل في حياة الإنسان وعلى العكس من ذلك، ينبغي علينا أن نختبر أهمية دور الإنسان في العمل داخل سياق الحياة كلها، بجميع جوانبها، وقياس الأهمية النسبية لذلك الدور بجانب الأدوار الأخرى في الحياة.

وقد استخدم سوبر (Super) مصطلح أهمية الدور Role salience لوصف الأهمية النسبية لدور ما في حياة الفرد، ويجمع ذلك المفهوم ضمناً مفاهيم مثل: الالتزام commitment، والقدرة على المشاركة participation، والتوقعات expectations، القيم values.

ويضيف سوبر (Super)، أن الالتزام commitment يتأثر بشدة بمفهوم الذات self-concept أن الالتزام الشديد بدور ما في الحياة يدل على مدى أهمية ذلك الدور في مفهوم الفرد عن ذاته، وأن الأفراد يشعرون بالرضا عندما يحققون مفهومهم عن ذاتهم، ومن ثم فإننا يمكننا التنبؤ بدرجة رضا الفرد عن دور ما في حياته بقياس درجة التزامه بأداء ذلك الدور. (عبد الخالق، 2008: 86)

وقد أكدت العديد من الدراسات على ما قاله سوبر (Super, 1990) من أن الأفراد الذين يمتلكون درجة قوية من التجانس والتناغم بين أدوارهم في الحياة، مثل دورهم في العمل، وفي الزواج، وفي الحياة العائلية، يخبرون درجات عالية من الشعور بالرضا عن الحياة أكثر من الآخرين الذين يركزون

في حياتهم على دور واحد فقط يمنحونه كل الأهمية التي ينبغي توزيعها على الأدوار الأخرى في الحياة. كما يؤكد بارنت (Barnett) أن الخبرة الإيجابية لإنسان في دور ما من أدوار حياته، يمكن أن يقلل من الضغوط التي يواجهها ذلك الفرد في الأدوار الأخرى في حياته، والتي لا يجد فيها ذلك القدر من النجاح والإيجابية. (عبد الخالق، 2008 : 87)

2.7. نظرية الجماعة المرجعية: Reference Theory

قدم هولين وبلود (Hulin & Blood) هذه النظرية عام 1968 وتقتض أن الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملاً هاماً في تفهم أبعاد الرضا لديه، فالفرد يقارن نفسه بجماعته المرجعية وينظر هل هو يحصل على نفس المميزات التي يحظى بها أفراد جماعته أم لا ؟، فإن كان الفرد أقل من جماعته المرجعية تكون النتيجة عدم الرضا ومما يؤخذ على هذه النظرية أنها لم توضح الكيفية التي يختار على أساسها الفرد جماعته المرجعية ولم تحدد المميزات التي تصلح للمقارنة، وهذا يحتم تدخل شخصية الفرد في اختيار جماعته المرجعي، وفي كيفية مقارنة نفسه به. (إيناس فلمبان، 2009: 57)

3.7. نظرية التقييم الجوهرى للذات لجدج: self evaluation (Judge Core, 1997)

يرى جدج Judge أن التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصة بأي مجال من مجالات الحياة هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص في الحياة مثل (العمل أو الأسرة) ومن ثم يتسبب في الشعور العام بالرضا عن الحياة . وقد أثبتت الدراسات أن الرضا عن مجالات هامة في الحياة مثل الأسرة أو العمل والصحة تفسر حوالي خمسون بالمائة من التباين في الرضا العام عن الحياة أما الخمسون بالمائة الباقية فتفسرها الفروق الفردية والأخطاء التجريبية والمتغيرات الدخيلة. (عبد الخالق، 2008 : 81)

ويعرف جدج (Judge, 1997: 151) التقييم الجوهرى للذات الاستنتاجات الأساسية التي يصل إليها الأفراد عن ذواتهم وقدراتهم، حيث حدد أربعة محكات معيارية لتحديد العوامل الممثلة للتقييم الجوهرى للذات وهى:

أ - مرجعيه الذات: reference to the self

ب - بؤره التقييم وهو ما يمكن موازاته بعمليات العزو: Attribution. evaluation focus

ج - السمات السطحية: Surface traits

د - اتساع الرؤية وشمول المنظور: breadth of scope

لقد وجد جدج Judge أن الأفراد الذين يمتلكون تقييماً جوهرياً مرتفعاً للذات أكثر شعوراً بالرضا عن الحياة وعن الميادين العديدة للحياة مثل الأسرة والعمل، والدراسة ، لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم على الاستفادة بكل ميزه وفرصه تلوح في أفق حياتهم. (عبد الخالق، 2008 :81-82)

4.7.نظرية الخبرات السارة:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الفرد يمكن أن يحقق الرضا عن الحياة عندما تكون خبراته فيهم سارة وممتعة، بما تولده من مشاعر ايجابية، وليست هذه الظروف هي نفسها مصدر الرضا بل يتوقف على مدى إدراك الفرد الخبرة السارة في هذه الظروف ، ويعتبر هذا الإدراك مسألة نسبية تختلف من شخص لآخر وفق ما يدركه كل فرد من خبرات ممتعة أو غير ممتعة في هذا الموقف ، فقد تبين أن مجرد وضع الأشخاص في حالة مزاجية حسنة يزيد من تعبيرهم عن الشعور بالرضا عن الحياة ككل، وتبين أيضاً من بعض التجارب أن الحالات المزاجية العابرة لها تأثير كبير على أحكام الشعور بالرضا، وأن التفكير المتصل والمدعم بصورة عينية يزيد من الشعور بالرضا. (إيناس فلمبان، 2009: 58)

5.7.نظرية الفجوة بين الطموح والإنجاز:

تشير هذه النظرية أن الفرد يرضى عن حياته عندما يحقق طموحاته ، أو عندما تكون انجازاته قريبة من طموحاته، وغالباً ما تقوم الطموحات على المقارنة مع الآخرين ومع خبرة الفرد الماضية، ولكن عندما يضع الفرد طموحات وأهداف أعلى من قدراته وإمكانياته فإنه لا يستطيع الوصول إلى أهدافه، وبالتالي يجد نفسه غير راضي عن حياته. وبذلك يؤدي الطموح الزائد مع ضعف الإمكانيات إلى الإحباط والقلق المستمر على المستقبل، لذلك يجب الموازنة بين طموح الفرد وإمكاناته حتى يستطيع تحقيق أهدافه، والشعور بالنجاح والتوفيق، ومع ذلك فليس من المؤكد أن الفجوة بين الطموح والإنجاز هي التي تحقق الرضا أم العكس. (عيسى، 2013 :57-58)

ونستخلص من عرض شبه مفصل لمختلف النظريات التي فسرت الرضا من الجانب الدراسي أو العملي، أن أغلبها تناولت جوانب عديدة في حياة الفرد الداخلية والخارجية، وأن كلها قد وفقت في أهدافها وأسسها ، إذ لا يمكن عزل الفرد عن عدد مكونات حياته باعتباره شخصية معقدة تتداخل فيها عوامل كثيرة يتوقع منها أن تكون أو يكون جانباً منها له أثر كبير في جوانب أخرى تحرك الفرد وتجعله ينطلق لتحقيق نجاحاته وإشباع حاجاته وبالتالي الرضا عن ما يحيط به .

8- أنواع مقاييس الرضا:

بما أن الرضا يمثل مشاعر وأحاسيس غير محسوسة فإن القدرة على التعرف عليها والوصول إليها يعتبر عملية ليست سهلة. ولقد استفادت مقاييس الرضا من التقدم الذي حدث في مجال علم النفس من حيث أساليبه لدراسة الشخصية والاتجاهات وغيرها من الجوانب النفسية. وهناك طرق ومقاييس مختلفة لقياس مستوى الرضا وتحديد أسبابه، حيث تختلف في مدى فاعليتها على ما توفره تلك المقاييس من الدقة والشمول بالنسبة للبيانات. وفيما يلي عرض لأهم أنواع مقاييس وأساليب قياس الرضا: (إيناس فلمبان، 2009: 66)

1.8. المقاييس الموضوعية:

وهذا النوع من المقاييس يقيس الرضا من خلال الآثار السلوكية له مثل الغياب وترك الخدمة أو الدراسة، ويتميز هذا النوع بأنه يفيد في التنبيه بالمشكلات الخاصة برضا الأفراد ولكنها لا توفر بيانات تفصيلية تتيح التعرف على أسباب هذه المشكلات أو تشير إلى أساليب العلاج الممكنة، وهذا النوع من المقاييس يغلب عليه الطابع الموضوعي حيث تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك منها:

*الغياب:

يعتبر الغياب المستمر للأفراد سواء كانوا تلاميذ في المدارس وطلاب في الجامعات أو عمالاً عن أوقات الدوام الرسمي أو جزء منه مؤشر على عدم رضاهم و شعورهم بالاستياء باستثناء الحالات الطارئة التي لا يمكن التحكم فيها كالمريض ، وفاة أحد الأقارب ، الحوادث والظروف العائلية القاهرة ، ذلك أن الأفراد الراضين عن عملهم أو دراستهم يكونون أكثر حرصاً على

الحضور والتزامًا بمواقيت الدوام ومواظبة من غير الراضين لذا يستخدم الغياب لقياس رضا الأفراد وذلك من خلال حساب معدل الغياب خلال فترة زمنية وفق الطريقة التالية:

مجموع أيام غياب الأفراد

$$\text{معدل الغياب خلال فترة زمنية} = 100 \times \frac{\text{متوسط عدد الأفراد}}{\text{مجموع أيام غياب الأفراد}}$$

متوسط عدد الأفراد

وذلك من خلال السجلات التي تحتفظ بها المنظمات، وإن كان من الصعب على المنظمات التعرف بدقة على الأسباب الحقيقية لغياب أفرادها. (براك، 2008 : 35)

2.8. المقاييس الذاتية:

ويقىس هذا النوع الرضا مباشرة لكن بأساليب تقديرية ذاتية وذلك بسؤال الأفراد عن مشاعرهم تجاه الجوانب المختلفة للعمل، أو عن مدى ما يوفره العمل من إشباع لحاجاتهم. وهذا النوع من المقاييس يعتبر أكثر فائدة في تشخيص أسباب الرضا أو عدم الرضا. ومن هذه المقاييس نذكر مايلي:

* مقياس رسم الوجه، وهو من أقدم الأساليب.

* طريقة الملاحظة المباشرة لسلوك الموظفين.

* طريقة المقابلات الشخصية.

* طريقة تحليل الظواهر وتتميز بإمكانية التنبؤ بالعوامل التي تدفع الموظف إلى الاستمرار في عمله أو تركه، ويعاب عليها إغفال بعض الظواهر التي لا يمكن قياسها كأثر سلوكي كالدافعية.

* طريقة قوائم الاستقصاء وتعتمد هذه الطريقة على إجابات المفحوصين على استقصاءات أعدت بدقة لقياس الرضا الوظيفي، ومن أشهر قوائم الاستقصاء حول الرضا الوظيفي مقياس تكساس لقياس الرضا الوظيفي، ومقياس مينيسوتا للرضا الوظيفي وقائمة وصف الوظيفة. (إيناس فلمبان، 2009 : 67)

* مقياس فليب وليام جاكسون F.W.JACKSON: وصُمم هذا المقياس من طرف العالم الأمريكي لقياس الرضا العام أو عدم الرضا عن المدرسة من خلال النواحي الستة الآتية:

1-المدرسين 4- طرق التدريس.

2-المنهج الدراسي 5- الفصل الدراسي.

3-الأنشطة المدرسية 6- الزملاء

و المقياس في صورته الأصلية يتكون من 49 سؤالاً تشمل النواحي السابقة و يجابُ عليها براضي غير راضي ، غير متأكد.(المرجع السابق: 37)

خلاصة

يتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن الرضا عن الدراسة عامل مهم في مسار التلميذ الدراسي والمهني أو في حياته بشكل عام. ولعل التركيز على هذا الموضوع في دراستنا لما له من فائدة في خدمة المؤسسة التعليمية والمنظومة التربوية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، حيث أن نجاح المؤسسات وتطورها يتوقف على مدى شعور أفرادها ومنهم المتعلمين بالرضا عن دراستهم وما يحيط بهم من بيئات مادية من مرافق وقاعات التدريس والمطالعة والترفيه والوسائل التعليمية المتوفرة وأخرى بشرية تشمل العلاقات مع الأساتذة وطرق التدريس والعلاقة مع الزملاء والأقران في الصف الدراسي وفن القيادة الإدارية والتربوية، بالإضافة إلى المناهج والبرامج المعدة للعملية التعليمية، وما ينطوي عليها من تقويم للمكتسبات العلمية إلى جانب مدى توفر الأنشطة العلمية الثقافية والترفيهية لتنمية القدرات المعرفية.

إلى جانب تناول الباحثة للعوامل المسببة للرضا عن الدراسة، فقد تطرقت أيضا إلى معرفة مظاهر هذا الرضا والنظريات التي عالجت، وأساليب قياسه مدركة بالتبرير العلمي أنه يسهم في توضيح العلاقة التي تجمع بين تلك العناصر وأهميتها في الموضوع المدروس والتي بني على أساسها مقياس الدراسة ، بالإضافة إلى أنه يجعلنا نفهم العلاقة الارتباطية بينه وبين متغيرات الدراسة الأخرى المعالجة في الدراسة الحالية كالدافع المعرفي ومستوى الطموح ، من خلال تحديد مفهوم الرضا عن الدراسة والدراسات والأدبيات النظرية التي تناولته.

الفصل الثالث

الدافع المعرفي

تمهيد

تعتبر الدوافع قوى محرّكة، تدفع الأفراد وتوجههم إلى ممارسة سلوك معين بغرض الوصول إلى هدف معين، وتعتبر من القوى المؤثرة على العمليات العقلية المعرفية للفرد، وهي ذات صبغة نسبية تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهداف والأهمية.

وتبرز أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من خلال تأثيرها على تعلم وسلوك التلاميذ؛ حيث أنه ليس هناك تعلم دون دافع؛ فالهدف من التعلم يشكل دافعاً، ويرى العديد من علماء النفس والتربويين أن الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين تعود إلى تباين مستوى الدافعية لديهم. كما أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين السلوك والدوافع؛ ف وراء السلوك تكمن مجموعة من الدوافع التي تستثير بدورها السلوك في ظروف معينة وتعمل على استمراره حتى ينتهي إلى غاية معينة هي الإشباع وإعادة التوازن.

وبعد موضوع الدافع المعرفي من أكثر الموضوعات أهمية في علم النفس لأنه يهتم بدراسة القوى الداخلية المحركة للسلوك، كما أنه يسهم في تحسين التحصيل والتعلم ويزيد من فهم الطالب لنفسه وهدفه، ويزيد من مثابرته وتخطيطه وحماسه واندماجه في المواقف التعليمية وينقله من حالة التلقي السلبي إلى الاندماج الإيجابي في التعلم.

فلكي يصل الفرد إلى مرحلة الإنجاز، لا بد وأن تكون له رغبة جامحة في السعي للحصول على المعرفة وفهمها، وفي حب الاستطلاع والفضول، والاكتشاف والمخاطرة حتى تنمو لديه القدرة على حل المشكلات المعترضة تتحدى الفرد وتعترض طريقه سواء أكانت علمية أو تتعلق بحياته اليومية، ذلك أنّ نجاح التلميذ يتوقف على قدراته العقلية وعلى الدوافع والرغبات والميول، وهنا يقوم الدافع المعرفي بدور هام في عملية التحصيل والإنجاز. حيث أنه لا يحدث تطوّر بدون دافع أو رغبة في الإنجاز، لذا وجب على المعلمين استثارة دوافع التلاميذ لكي يقبلوا على التحصيل العلمي بكل جدارة وتفان من أجل تحقيق النجاح المرغوب.

1 - مفهوم الدافعية :

أصبح مفهوم الدافعية كثير التداول في الآونة الأخيرة بين العلماء والباحثين في ميادين شتى، ولكن التداول الأكثر ورودا في ميدان التربية والتعليم ، وخاصة عند المتعلمين نظرا لأهمية استثارة الدافعية في عملية التعلم والاكتساب.

ونبين في البداية إلى أن كلمة "دافعية" Motivation لها جذورها في الكلمة اللاتينية "Movere" والتي تعني يدفع أو يحرك "to movere" ، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.(خليفة، 2006: 7)

فالدافعية أحدث مفهوم من مفهوم الدافع وكلاهما مشتق من لفظ الدفع، فالدافع على وزن فاعل، ويفيد تخصيص فعل بعينه ، أما الدافعية فهي على وزن فاعلية وتفيد التعميم لذا فهي أوسع وأشمل أي أوسع فعلا وأشمل معنى من الدافع، غير أن الفرق يزول عند الاستعمال.(عبورة، 2008: 60-61)

ويعرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنها القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له .

وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، لأشخاص، الموضوعات، الأفكار، الأدوات).(شحاتة والنجار، 2003 : 184)

وقد قدم العلماء والباحثون تعريفات عديدة عن الدافعية نجملها في مايلي:

يشير الدافع إلى القوى الداخلية المؤثرة على الشخص لتدفعه نحو التحرك بطريقة معينة من أجل تحقيق الهدف.(Maslow,2002 : 3)

والدافع أيضا هو عملية تحفيز وإثارة السلوك ، وتوجيهه والمحافظة عليه. : (hellas & Wan, 1995)

2)

ويعرفها ريجون (Réjean , 1994) كذلك على أنها قوة داخلية التي توجه السلوك لإشباع حاجة معينة بحسب درجات تنوعها . (Réjean , 1994 : 184)

ويعرفها كل من كارو وفورني (2002) على أنها نشاط ناتج عن مدركات الشخص حول نفسه ومحيطه والذي يدفعه إلى الاستمرار والمثابرة من أجل تحقيق الهدف . (Careau & Fournier, 2002 : 7)

ويعرفها كذلك عدیل إيشاق عبد الله (2009) على أنها القوة التي توجّه السلوك و تحركه نحو تحقيق الهدف.(Ishag,2009:19)

تعرف الدافعية كبنية افتراضية تستعمل لوصف القوات الداخلية أو الخارجية التي تتسبب في بدء وتوجيه وزيادة الشدة والمثابرة للسلوك. والدافعية قد تكون من نوع داخلي (إجراء نشاط لتحقيق المتعة الكامنة وراء ذلك) ؛ والنوع الآخر وهو خارجي (عمل شيء للوصول إلى هدف له ارتباط بالعمل: وتحقيق النشاط ما هو إلا وسيلة للوصول مباشرة إلى الهدف)؛ ونوع ثالث يتعلق بالدافعية .
Wagener & al(2010)

والدافعية إذا هي قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة، وأهداف يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتحافظ على استمراريته وديمومته حتى يتحقق الهدف. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه ، وتسمى عوامل داخلية أو من البيئة المادية المحيطة به وتسمى عوامل خارجية. (السليتي، 2008 : 277)

وعليه فإن تحديد مفهوم الدافعية من مختلف المنظورات العلمية التي توصل إلى تقديمها العلماء والباحثون لأمر مهم من حيث توظيف هذا المفهوم في سياق علمي مناسب، والمراد اختباره للوصول إلى تحديد أبعاده من خلال نوعية تناول البحثي المنطلق فيه. وعلى كل حال فإن الدافعية كمفهوم نسقي تنتشعب عوامله المؤثرة فيه من أجل تمديد وتوسيع مجالاته التي تفتح سياقات متعددة للتناول. فالتعاريف المقدمة تشير في مجملها إلى كون الدافعية قوة نشطة وفاعلة تحرك السلوك وتوجهه باستمرار لتحقيق هدف معين عن طريق استثارة داخلية أو خارجية التي تحيط بالفرد.

2 - المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

يبدو من الأهمية تحديد معاني بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية قصد التمييز بينها وخدمة أهداف البحث:

1.2. الحاجة: Need

وهي تنشأ في حالة شعور الفرد بعدم التوازن البيولوجي أو النفسي في موقف ما. فهي حالة عدم اتزان أو نقص أو افتقار، أو اضطراب جسمي أو نفسي . (السامراتي وأمين ، 2002 : 101)

وقد عرفها الدكتور أحمد عزت رايح بأنها حالة من العوز النقص الافتقار تقترب بنوع من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص سواء كان النقص ماديا أو معنويا داخليا أو خارجيا. فالفرد يكون في حاجة الطعام متى أعوز جسمه الطعام، وفي الحاجة إلى الأمن متى احتواه الخوف وافتقر الى الأمن، و كثير من علماء النفس من يستعمل مصطلح الحاجة على أنها مرادف لمصطلح الدافع بوجه عام، فيقولون أن أغلب الناس أنهم لم يكونوا جميعا لديهم الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، وغيرها من الحاجات، فالحاجة إذن قد تعني الدافع أو تكون مرادفه. (داسة، 2012: 41-42)

وهكذا يتبين أن الحاجات ترتبط بالدوافع وتنشأ عنها، والإنسان يسعى لإشباعها فيحفظ بذلك نوعه ونفسه ويعمل من أجل صالحه وصالح مجتمعه. (الأحمد، 2001: 100)

2.2. الحافز : Drive

وهو مثير يسهم في حركة الدافع الذي يتضمن المثيرات الداخلية المتمثلة في الحاجات، والمثيرات الخارجية المتمثلة في الحوافز. (السامراتي وأمين ، 2002 : 101)

ويعرفه قطامي وقطامي (2000) بأنه الموضوع الخارجي الذي يحفز الفرد للقيام بسلوك التخلص من حالة التوتر. (القضاء والترتوري ، 2006 : 78)

ويفرق فيناك إيجار بين الحافز والدافع على أساس أن الحافز يعبر عن حاجة بيولوجية في حين يعبر الدافع عن حاجة اجتماعية. ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أن هناك من الباحثين من يشير إلى الدافع على أنه يعبر عن النوعين من الحاجات الفيزيولوجية والاجتماعية. (محي الدين حسين، 1988: 9)

3.2. الباعث : Incentive

يعرف فيناك W.E.Vinacke الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية. وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمتلة لهذه البواعث. (المرجع السابق : 9 - 10)

ويعدّ النجاح والشهرة مثلاً من بواعث الدافع للإنجاز. وفي ضوء ذلك فإنّ الحاجة تنشأ لدى الكائن الحيّ نتيجة حرمانه من شيء معيّن. ويترتبّ على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبى طاقة الكائن الحيّ و يوجّه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) .

4.2. الميل : Interest

وهو نزعة عامة لدى الفرد للانجذاب نحو تفضيل نشاط معين على الآخر (وقد يكون النشاط مهنة أو دراسة أو هواية). (مقدم، 2003: 236)

ومفهوم الميل يعني التعبير عن استجابات نحو موضوع معين قبولاً أو رفضاً . وعادة موضوع الميل لا تغلب عليه صفة الجدل ولا الصراع بل تغلب عليه صفة الشخصية أو الذاتية .

5.2. الرغبة : Desire

الرغبة هي ميل الفرد للاهتمام بنشاط مثل الرغبة في القراءة أو اللعب ن وقد تكون الرغبة عابرة أو مستمرة. (وهيب، 1999: 12)

وهي أيضا الشعور بالميل نحو شخص أو عمل أو شيء معين ، وهي لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال في الحاجة ، وإنما تنشأ عن تفكير وإدراك للأشياء المرغوبة، والرغبة تهدف إلى التماس اللذة. (بالرابع، 2011: 102)

6.2. الهدف : Goal

يعبر الهدف عن الغاية التي يسعى الفرد لتحقيقها ، والتي تعتبر نهاية السلوك ، والمتمثلة في الإشباع والرضا عن الدافع، وإزالة السبب الذي دفع الأنا إلى الاحساس بالحاجة، وإلى التصرف والسلوك، وبمجرد إنجاز الهدف ، تكف الحاجة عن مواصلة السلوك في نفس الاتجاه وإن كان الهدف قادرا على بعث السلوك، بوصفه مخزنا للطاقة، تحكمه قوى، مصدرها موارد الطاقة السيكلوجية. ويتوفر الحادث أو الشيء المثير للرجبة، على قوة تفاعل، توجه السلوك نحو الهدف الذي يمثل قوة جذب إيجابية ، تتضمن قيمة حافزة. وستمث الهدف وجوده من الظروف الراهنة، فهو مجرد مشروع قابل للتنفيذ، يمتاز بالتغير والتوافق مع قدرات الإنسان، ليعث فيها الحركة والحيوية، باعتباره نقطة تحول في النشاط.(المرجع السابق: 102)

7.2. الانفعال : Emotion

يعرف الانفعال بأنه "اضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر في سلوكه، وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية". وهو من المفاهيم ذات العلاقة بالدافع، إنه من الأمور التي تدخل ضمن مكونات دافعيته وديناميكية وفاعلية السلوك. والانفعال يعمل كدافع في توليد الاستجابات، فالغضب في موقف ما قد يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف. (خليفة، 2000: 81-82)

واعتبارا لذلك فإن الانفعال يقوّي الدافع ويزيد من نشاط الفرد وحيويته بحيث يساعد على بذل طاقة أكبر لمدة أطول.

8.2. العاطفة : Sentiment

وهي تنظيم وجداني ثابت نسبيا و مركّب من عدة انفعالات تدور حول موضوع ما، ويصاحبه نوع من الخبرات السارة أو المكروهة؛ والموضوع المعين الذي تدور حوله هذه الانفعالات قد يكون شيئا أو شخصا أو جماعة أو فكرة.(السامراتي وأمين، 2000: 103)

9.2. العادة : Costumer

وهي نمط معين من السلوك الذي تعلمه الإنسان أثناء حياته وفقا للظروف المختلفة التي يعيش فيها والذي ثبت حول موضوع معين، ويمكن تفسيرها بأنها استعداد مكتسب دائم لأداء عمل من الأعمال حركيا كان أم عقليا أم خلقيا بطريقة آلية بالسرعة والدقة والاقتصاد في الجهد .

والعادة تشير إلى قوة الميل السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم، وتتركز على الإمكانية السلوكية، أما الدافع فيتركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة. وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات. وقد يكون التباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلا ومحدودا بين الأفراد، في حين أنّ هناك تغاير في السلوك عبر المواقف المتشابهة. (خليفة، 2000: 80)

وتأخذ العادات أشكالا كثيرة وأنواعا عديدة كالعادات الجسدية، والعادات الحركية، والعادات العاطفية إلى جانب العادات العقلية التي تعتبر أساسية، حيث أنها انطباع النشاط الفكري بطابع خاص يميزه عن غيره كعادة التفكير بأسلوب منطقي من قوة في الأدلة، وحياد في البحث، ودقة في الاستدلال وتأتي في الأحكام، أو عادة التفكير بأسلوب منطق العواطف أو العوام. (الرحو، 2005: 104)

10.2. الإرادة : Volentere

ميل شديد أو دافع قوي للتغلب على المقاومة الداخلية أو الخارجية، ومواصلة بذل الجهد من أجل الوصول إلى الهدف المقصود. ومن أمثلة المقاومة الخارجية لاستمرار في إنجاز عمل شاق وطويل رغم جفافه وما به من عقبات ، أما المقاومة الداخلية تتمثل في قدرة الفرد على حل التنازع الدافعي باتخاذ قرار تنفيذه .

من خلال التعريفات المقدمة للمفاهيم المرتبطة بالدافعية نجد أن جميع هذه المفاهيم ورغم اختلاف تسميتها إلا أنها ترتبط ببعضها وتتداخل فيما بينها، وتؤدي وظيفة جوهرية والمتمثلة في الإشباع والرضا وتحقيق أهداف معينة التي تساعد الفرد على تحقيق التوازن والتخلص من القلق والاحباطات.

3 - وظائف الدافعية:

تعتبر الدافعية قوة داخلية مهمة في تفسير السلوك الإنساني، وتلعب بذلك دورا مهما في مثابة الإنسان على إنجاز عمل ما. وعلى هذا فالدافعية تحقق أربعة وظائف رئيسية وهي كالتالي :

- **الوظيفة التفسيرية** : وهي الوظيفة الأساسية للدافعية، فمن خلالها يتم تفسير السلوكيات بمختلف أنواعها والصادرة عن الكائن الحي؛ ويطلق على هذه الوظيفة بوظيفة العزو.

- **وظيفة التشخيص والعلاج** : تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية كما تستخدم في علاج هذه الاضطرابات وتعديل سلوكيات الأفراد من خلال التحكم في دوافعهم للوصول إلى السلوك المطلوب .

- **وظيفة الطاقة والنشاط** : حيث تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون المفاتيح الخارجية (كالجوائز، والتهديد، واللوم، والثناء) مع المفاتيح الداخلية (كالأهداف، والرغبات والاهتمامات) في تحريك

السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة، أي أنّ الدوافع تقوم بتنشيط السلوكيات الجزئية أو الفزيولوجية، والسلوكيات المركبة أو السيكلوجية .

- **الدافعية تستثير السلوك و تولّده** : فالدافعية هي التي تحثّ الإنسان على القيام بسلوك معين من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين.(القضاء والترتوري، 2006: 167)

- **توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف** : وبهذا تساعد في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف . فالدوافع تختار النشاط وتحدده، فهي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر. كما أنّها تحدد إلى حد كبير الطريقة التي يستجيب بها لمواقف معينة.

- **تحدّد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع** أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع. فكلما كانت الحاجة ملّحة وشديدة ، كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة .كما أنّه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف ، فإنّ محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه .

- **تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك :** فالدافعية تعمل على مدّ السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تجعل من الفرد مثابراً حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره. (الزغول، 2002 : 230-231)

4 - تصنيفات الدوافع :

إن تنوع السلوكيات لدى الأفراد في شدتها وأنماطها راجع إلى تنوع الدوافع، ومن هنا يمكن استخلاص تصنيف يشمل مختلف التصنيفات الواردة أو المتناولة من قبل الباحثين وهي كالتالي :

1.4. الدوافع ذات المنشأ البيولوجي (الدوافع الأولية):

وهي دوافع ترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، وهذه الدوافع لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعلم، وإنما ولد بها. (منسي وآخرون ، 2002 : 149)

وهي دوافع تشمل كل ما هو موروث مثل الجوع، العطش، النوم، تجنب الألم، التنفس، الحركة والحساسية والجنس ، والأمن ... وهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد، وهي ضرورية في الحفاظ على بقاء واستمرار النوع. وتعدّ وظيفة استهلاكية لأن هدفها الأساسي هو الإشباع الفعلي للدافع ذاته. كما يوجد دوافع داخلية أساسية أخرى مثل حب المعرفة والاستطلاع والاهتمامات والميول والانتباه، والتي تساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية وتحقق التوازن الذاتي .

2.4. الدوافع السيكلوجية المنشأ (الدوافع الثانوية):

وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، وتتضمن الدافعية أيضاً نمطين: نمط داخلي *intrinsic type* وهو الدافعية الداخلية وتعني (تحقيق نشاط ذاتي) ونمط خارجي *extrinsic type* وهي الدافعية الخارجية وهي (القيام بنشاط ما للوصول إلى هدف ما). (Wagener & al, 2010 : 9).

وهناك العديد من الدوافع التي يمكن أن نطلق عليها بالدوافع السيكولوجية، والتي يمكن تصنيفها في فئتين هما:

1.2.4. الدوافع الخارجية الاجتماعية وأبعادها:

وهي دوافع خارجية مكتسبة، حيث أنها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقاً لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفّره المجتمع. وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء، والصدقة، والسيطرة والتفوق والتقبل الاجتماعي والتنافس والتعاون. (الزغول، 2002: 232)

والدافعية الخارجية هي المشاركة في الأنشطة الرامية إلى تحقيق المكافآت . (G. Zenzen, 2002: 5)

ومن أمثلة الدوافع الخارجية مايلي :

أ- **دافع الانتماء** : يشير هذا الدافع إلى الرغبة في الإبقاء على علاقة حميمة وصديقة مع الآخرين، فيرى الوقفي أنه مع نمو الأطفال، وقدرتهم على المشي تتوسع دائرة اتصالاتهم بالآخرين ويأخذون في أعمار معينة بتكوين بعض (الشلل) والعصائب مع أقرانهم . وأول مايقابله الطفل بعد أمه وأبيه، إخوته وأخواته ومن يحتك بهم احتكاكاً مباشراً في إطار الأسرة. وعندما يصل إلى المدرسة يصبح زملاؤه في الصف، وفي الملعب عناصر هامة لديه. ولكنه يظل مدفوعاً إلى مزيد من الانتماءات والعلاقات الاجتماعية فينمو في نفسه تقبل المجموعة، وتقبل الأدوار المختلفة التي يقوم بها أفرادها. ثم يمتد هذا الدافع ليشمل الدفاع عن الأرض التي يلعب عليها، والمكان الذي ترعرع فيه، وفي نهاية الأمر الوطن الذي ينتمي إليه.

ب - **دافع التنافس والسيطرة** : فالسيطرة وإثبات الذات هي من الدوافع الشائعة لدى الإنسان والحيوان على السواء، ويظهر دافع السيطرة بشكل واضح تماماً بين أفراد الجماعات المختلفة.

فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة، ويحاول الطفل في الجماعة أن يتفوق على زملائه وأن يسيطر عليهم كما يتنافس الكبار من أجل الحصول على المال أو الشهرة، وتولي المناصب العليا.

ج - **دافع الاستقلال عن الآخرين**: يشير دافع الاستقلال إلى رغبة الشخص، وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه. وتظهر ملامح الاستقلالية عند الأطفال الصغار عندما يبدأون في تقدير حاجتهم إلى الوجود المستقل، وتزداد الاستقلالية وضوحاً مع العمر (رضوان، 2004: 48)

2.2.4. الدوافع الداخلية الفردية وأبعادها:

هناك العديد من المتغيرات الجديدة والمثيرة للاهتمام حول كيفية تأثير عوامل الدافعية على العمليات المعرفية، حيث اكتشفت كدوافع ضمنية، وكنموذج واحد من الدوافع التي تلعب دورا هاما في تنظيم الإدراك. ففي دراسة الشخصية، قام الباحثون (على سبيل المثال، ماكلياند، Koestner، واينبرغر، 1989؛ Woike, 2008) بجمع البيانات الصادقة للتمييز بين الدوافع الصريحة والضمنية. فالدوافع الضمنية هي التي ترتبط بالدوافع الذاتية (أي التمتع بالنشاط في حد ذاته)، وأكثر قدرة على التنبؤ بالاتجاهات السلوكية على المدى الطويل، أو الأساليب المعرفية. والدوافع الصريحة أو الخارجية، هي الدوافع التي يتم تفعيلها من خلال الحوافز الخارجية (أي الحصول على مكافأة عند أداء النشاط)، وهي الأنسب للتنبؤ بالسلوك الذي يحدث في حالات جيدة التنظيم التي هي غنية بالحوافز الاجتماعية وتتطلب قرارا معرفيا على مسار العمل. (Woike & Bender (2009).

وهي الدوافع التي تتمثل في سعي الفرد نحو القيام بشيء معين لذاته ، وهذا يعني أن هذه الدوافع هي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للشخص وتحقق توازنه من خلال استجاباته المختلفة ، وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك الإنساني.

وتعرف الدافعية الداخلية أيضا على أنها إنجاز الفرد لنشاط معين قصد إشباع الذات ونادرا ما تكون

لظروف أخرى . (M. Ryan & L. Deci(2000)

وصف ريان وديسي (2000) الدوافع الذاتية كظاهرة إيجابية لطبيعة إنسانية، والميل المتأصل للبحث عن الحداثة والتحدي، توسيع وتدريب القدرات، والاكتشاف والتعلم. ويقوم الفرد بإشباع الحاجات النفسية الأساسية لضمان الكفاءة والاستقلالية. (Jennifer S. Barna,2009 :28)

وفي الدوافع الداخلية سواء عند التلميذ أو الموظف قد يشعر في تنفيذ المهمة لأن ذلك يعطيه الإحساس أو الشعور بالإنجاز، والتكملة لتلك المهمة بإنقان أو تحقيق الذات.ومن ناحية أخرى، فالدافع يأتي من خارج الفرد، وينتج عن توقع تلقي المكافآت الخارجية مثل الرواتب والمزايا والحوافز والترقيات في مقابل الأداء الوظيفي . (Gerald E. & al (2013)

وقد قسم فاليراند (1992) الدافعية الداخلية إلى ثلاثة أنواع مستقلة هي :الدافعية الداخلية للمعرفة، والدافعية الداخلية للإنجاز، و الدافعية الداخلية لخبرة الإثارة. (داسة،2012: 65)

ويعني الدافع الداخلي أيضا أنه مكافأة داخلية تحدث أثناء الأداء، ويعبر عن هذا المعنى "مارتنز" Martens عام 1980، عندما يقرر أن الدافع الداخلي يعتبر جزءا مكملًا لموقف التعلم، وخاصة إذا كان الفرد يسعى للتعلم مستمتعا بالحصول على المعرفة ، وليس هدفه من التعلم الحصول على المكافآت الخارجية.(راتب، 1990 : 38)

والدوافع الداخلية أساسية بالنسبة للفرد ولها أبعاد مختلفة نوجزها فيمايلي:

أ - **دافع الفضول** : يقصد بهذا الدافع التحريض الذي تستثيره العضوية عندما تواجه بمواقف يكتنفها غموض وعدم وضوح فتسعى إلى الكشف عما غمض عليها واستغلق فهمه مما هو موجود في البيئة من حولها. ويمكن ملاحظة هذا الدافع من رؤية طفل يتابع بناظريه لعبة متحركة أو حتى العلماء الذين يسبرون خواص الذرة أو يكتشفون الظواهر الكونية .

ب - **دافع الكفاءة** : ويعني استخدام الكائن الحي لقدراته ، ووظائفه الإدراكية ، والحركية بأفضل شكل ممكن. ويمكن استخدام مفهوم الكفاءة في بعض الأحيان بمعنى عام يمكن أن يشمل بعض الدوافع النوعية الأخرى دون اعتبار لكيفية تصنيف هذه الدوافع النوعية (السيد .

ج - **دافع الإنجاز**: يعني الرغبة في النجاح والسعي للحصول عليه ، وترى دافيدوف أن هذا الدافع ينشأ من حاجات مثل : السعي وراء التفوق ، أو تحقيق الأهداف السامية، أو النجاح في المهام الصعبة ، وهذا الدافع ليس ضرورياً بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة وليس له أصول فسيولوجية واضحة لدى الإنسان . ويعرف موسى (1991) الدافع للإنجاز بأنه : الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح.

ويرى الحامد (1996) أن دافعية الإنجاز هي الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه.(الخيري،2008: 21)

د - **الدافعية للتعلم** :

بينت دراسات سابقة أن الدافع من أهم العوامل المؤثرة في التعلم، فالطلاب الذين لديهم مستوى عال في دافع التعلم ستعزز تجربتهم التعليمية وتتحسن مخرجات التعلم الخاصة بهم .والطلاب الذين

ليس لهم دافع التعلم يمكن أن تجعلهم أقل استعدادا للتعلم وتؤثر على أدائهم .ودافع تعلم الطلاب هو جزء مهم في عملية التعلم وبيئة التدريس الفعلية.(Huang & al(2009)

ويعرف كل من توك وقطامي وعدس (2003) دافعية التعلم على أنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.

ويعرفها أيضا زيمرمان(1990) على أنها حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه، ولكل ما يحيط به، فهي تحث وتدفع المتعلم لاختيار النشاط التعليمي وتحثه على الإقبال والتوجه نحوه والإستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة.(بوزيد، 2011: 34)

هـ- **الدافع المعرفي** : ويعني الرغبة في المعرفة، والفهم، وإتقان المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها، ويعد أقوى أنواع الدوافع في التعلم المدرسي.(رضوان،2004: 49)

5- طرق وأساليب قياس الدافعية:

يعتمد في تحديد وقياس الدافعية طرقا وأساليب مختلفة وهي كالتالي:

أ- **طريقة التفضيل**: نقوم في هذه الطريقة بمقارنة دافع بدافع آخر مثلا نأخذ طفل صغير جوعان ونعطيه الخيار بين الطعام وبين الذهاب إلى اللعب و نتيجة لإختياره يتبين أي الدافعين أقوى

ب- **طريقة العقاب** : وفي هذه الطريقة نقوم بوضع حاجزا مؤلما في طريق الوصول إلى الهدف ثم نعمل على تسجيل عدد المرات التي يتغلب فيها الكائن الحي على ذلك الحاجز ليصل إلى الهدف.

ت- **طريقة المقاومة**: تشبه هذه الطريقة طريقة العقاب إلا أنه الإختلاف الموجود بينهما هو أنه في طريقة المقاومة القياس يقوم على مقدار الصعوبة التي يتحملها الكائن الحي للوصول إلى الهدف.

ث- يمكن أن نقوم بقياس شدة الدافع من خلال سهولة التعلم والتحصيل من خلال العمل البدني والمجهود العضلي اللذان يعتبران مقياسا لشدة الدافع.

ج- **طريقة الحوافز:** وذلك بتقديم الحوافز المناسبة، التي تستجيب للدوافع الهامة لدى الأفراد، ويفيد استخدام هذا المقياس لمقارنة قوة الدافع لدى الفرد عبر فترات زمنية مختلفة بحساب قوة الدافع. (بالرابع، 2011: 76)

ح- **الطريقة الإسقاطية:** تتضمن هذه الطريقة أن يطلب من الشخص أن يقوم بإظهار رد الفعل تجاه بعض المتغيرات المبهمة، ويفترض في هذه الطريقة أنه ليس من المهم أن تكون دوافعه على مستوى شعوري أو لا شعوري، كما أن أحد المسلمات المتعلقة بالطريقة الإسقاطية هي أن الفرد يظل غير واع بما تكشف عنه استجاباته. (العرفاوي، 2009: 92-93)

خ- **ملاحظة السلوك:** نستطيع بملاحظة سلوك الفرد، وكيف يواجه المواقف المختلفة، وكيف يتحمل العقبات التي تعترض طريقه أن نستدل على دوافعه المختلفة التي تدفع سلوكه، ومدى أهمية هذه الدوافع عنده. (لونس، 2013: 43)

د- **التقرير الذاتي:** حيث يقوم المفحوص بوضع تقرير ذاتي، في شكل استبيان أو قائمة، تتضمن أسئلة محددة يجيب عنها بإجابة تعكس دوافعه، ويؤخذ على هذه أن الفرد قد تصدر عنه استجابة توافق معايير المجتمع، ولكنها تختلف عن معتقداته.

ذ- **تحليل الأوهام:** يستخدم هذا الأسلوب في دراسة الشخصية والتعرف على أنواع القلق والصراع والحيل اللاشعورية، حيث يلجأ الفرد إلى عملية التخيل وأحلام اليقظة والأوهام كاستجابات بديلة للاستجابات الواقعية في حالة تعرضه لعوائق تحول دون تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه. رغبة منه في تحقيق ما لم يتمكن من إنجازه في الحياة الواقعية، ومن بين الوسائل المستخدمة لاستثارة أوهام الفرد عرض صور لمواقف غامضة مختلفة، تحتمل تغيرات كثيرة، ويطلب من المبحوث ذكر ما يوحي إليه الموقف.

ر- **الاختبارات:** يكثر استخدام هذا النموذج من الاختبارات في قياس الدافعية، حيث تقدم قائمة من الأسئلة لاختبار أحسن البدائل، وتعرف باختبارات الورقة والقلم، وتتميز بالموضوعية وتتمتع بصلاحيات سيكومترية. (بالرابع، 2011: 70)

6- علاقة الدافعية بالعمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية:

هناك جانبان أساسيان في السلوك الإنساني، أي يوجد مجموعتان من العمليات، إحداها مسؤولة عن وصف السلوك وتنظيمه، وهذه العمليات هي العمليات العقلية المعرفية وتتمثل في "الإحساس

والإدراك، واللغة والتفكير، والتعلم والذاكرة، والانتباه والتخيل، والانفعالات أيضا"، بينما عملية الدافعية مسؤولة عن تفسير السلوك الكلي. ويوجد تمايز بين هذه العمليات جميعا، أي كل منها مستقلة عن الآخر في تركيبها وخصائصها ووظائفها ومظاهرها، وآلية عملها ومكوناتها، ولكن في نفس الوقت بينها اتساق وتكامل. أي لا يمكن لأي عملية أن تعمل بمفردها وبمعزل عن الأخرى، فهي مكملة لبعضها البعض، فالعمليات العقلية المعرفية تعد أحد المكونات المعرفية الأساسية في عملية الدافعية. فهناك بعض الدوافع يتم تعلمها من خلال تفاعل الفرد مع محيطه الفيزيائي (المادي والاجتماعي)، إذ كيف يمكن للدوافع أن تستمر في وظائفها إذا لم يتم تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد. كما أن الأفراد يختلفون في درجة دوافعهم للمواقف باختلاف مستويات إدراكهم لهذه المواقف، فدافع الانتماء أو غيره من الدوافع الاجتماعية يختلف في درجته من شخص إلى آخر، باختلاف ما معنى ودلالة هذا الدافع للأفراد. علاوة على ذلك، توجد فروق بين الأفراد في سلوكياتهم المركبة باختلاف دوافعهم، وذلك تبعا للفروق في عمليات الانتباه، والتخيل، والتفكير، والذكاء أيضا، بالإضافة إلى الفروق في أنماطهم وسماتهم الشخصية والفسولوجية.

إذا لا يمكن للسلوك الكلي أن يظهر إلا بالتفاعل المتبادل بين المحيط الفيزيائي من جهة، والعمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية (كالدافعية) من جهة أخرى. وهو الحال بالنسبة لدورة الدافعية والتي لا يمكن أن تظهر إلا بالتفاعل الدينامي بين المفاتيح الداخلية البيولوجية والنفسية من جهة والمفاتيح الخارجية (المادية والاجتماعية) من جهة أخرى. (بني يونس، 2007: 100)

7- مفهوم الدافع المعرفي:

إن الدافعية للتعلم واستطلاع المعرفة هي إحدى المتغيرات الأساسية لنجاح الطالب وتقدمه وتكيفه الدراسي، وهي من وجهه نظر إنسانية أخذت منحى آخر قامت بالتركيز على مساعدة التلميذ على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق تعلم معرفي أمثل، ومن ثم إلى خلقه حالة إبداع تعمل على تحقيق ذاته. إذن هي عملية استثارة داخلية من أفكار ومعارف، والإلحاح المتواصل والاستمرار للأداء تهدف إلى إشباع الدافع المعرفي وصولا إلى حالة توازن معرفي. (أياد، 2010: 83)

ويشير هذا الدافع إلى مدى السعادة التي يشعر بها الفرد واستمتاعه أثناء القيام بأشكال سلوك التفكير، فالأشخاص الذين يمتلكون هذا النوع من الدافع بمستوى مرتفع يحبون حل الألغاز وقراءة

الكتب والمجلات التي تعالج موضوعات معقدة، والقيام بنشاطات تتطلب القدرة على الاستدلال وحل المشكلات أو إعداد البرامج الحاسوبية. (التميمي، 2014: 31)

كما يشير إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، وفي البحث عن المزيد من المعرفة ، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات. (نشواتي، 2004: 214)

وينطوي الدافع المعرفي على أربعة أبعاد أساسية هي رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة، الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، الترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة .

ويرى فالر وآخرون (Valler & al, 1993) بأنه التحسس بالراحة والرضا حين يتعلم الطالب شيء جديد أو يكشف عن شيء لم يكن يعرفه أو محاولة تفهم شيء جديد لم يكن مفهوماً .

وتعرف قطامي الدافع المعرفي بأنه : حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه، وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة. (رضوان، 2004: 51)

ويعرفه الفرماوي (1985): رغبة الفرد المستمرة في اكتساب المعلومات وزيادتها وحرصه على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطر في سبيل الحصول عليها.

والدافع المعرفي يعني أيضا الشعور بالرضى والارتياح حين تعلم شيء جديد أو الكشف عن شيء جديد لم يكن يعرفه أو محاولة تفهم شيء جديد لم يكن مفهوماً. (يونس، 2007: 252)

ويعرفه أيضا الداهري والكبيسي (2001): بأنه رغبة الطالب في المعرفة وحب الاستطلاع والميل إلى الاستكشاف والرغبة في التعرف على البيئة . (المرجع السابق : 254)

إجمالاً نجد أن الدافع المعرفي قد يقدم لنا تفسيراً للعلاقة التبادلية بين الدافعية والتعلم، بل قد أشار عدد من الدراسات أن الدافع المعرفي من أكثر الدوافع المعرفية ارتباطاً بالتحصيل الدراسي، ويلعب دوراً حيوياً في سلوك التلميذ الأكاديمي لأن عملية استثارته وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي اعتماداً على دوافع ذاتية داخلية . (نشواتي، 2004: 215)

إذا فمعرفة الدافع المعرفي عملية تساعد في معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد في تفسير الكثير من الفروق الفردية التي تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية. والدافع المعرفي يشكل إحدى القضايا المهمة في مجال الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك بصورة عامة، وفي مجال علم النفس التربوي والتعلم بصفة خاصة، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله.

8- لمحة تاريخية عن ظهور مفهوم الدافع المعرفي:

يعود مصطلح الدافع المعرفي إلى كوهن وزملاؤه (Cohen, 1957; Cohen, Stotland, & Wolfe, 1955) في بداية أعمالهم على الفروق الفردية في الدافع المعرفي، ومع ذلك فإن مفهوم الحاجة إلى المعرفة كحاجة للفهم والحصول على خبرات معقولة من العالم. وأثبتوا أن الحاجات القوية تدفع الناس إلى رؤية موقف أكثر غموضاً حتى وإن كانت منظمة نسبياً، وهذا يشير إلى أن المعايير العالية لوضوح المعرفة مشتركة مع ضرورة ملحة للمعرفة. (Cacioppo & al(1996)

وعرفوه بأنه " الحاجة لبناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية.

وقد عد هؤلاء أن المواقف بجعلها خبرات منطقية مختلفة ستكون هامة للفرد بقدر ما تثير الحاجة للمعرفة وبقدر ما تشبعها. أما إحباط هذه الحاجة فيؤدي إلى شعور الفرد بالحرمان والتوتر، ويقوده بالتالي لأن يبذل جهوداً نشطة يبني من خلالها مواقف معقولة تزيد من فهمه لما حوله . وفي سنة عرف كاتز (Katz, 1960) الحاجة إلى المعرفة بأنها حاجة الفرد لأن يفهم وقد اعتبر كل من كاسيويو وببتي (Cacioppo, & Petty, 1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرفاها على " أنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به ".

وعرفاها فيما بعد (Cacioppo, & Petty, 1982) على " أنها الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود ".

وأخيراً قدم بيلتير وشبروسكي (Peltier & Schibrowsky, 1994) مفهوماً أكثر عمومية للحاجة إلى المعرفة باعتبارها الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلة.

وقد ظلت الحاجة إلى المعرفة تحظى باهتمامٍ قليلٍ من الباحثين حتى قام كاسيوبو وببتي عام 1982 (Cacioppo & Petty, 1982) بتطوير أداة لقياسها تكونت من 34 فقرة، والتي حُفِضَتْ فيما بعد إلى 18 فقرة. وكان ذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعاملٍ دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق (Elaboration Likelihood Model) الذي ذكر فيه أن الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الدرجة المنخفضة. ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على متغيرين رئيسيين هما : دافعيتهما مثل الحاجة إلى المعرفة، وقدراتهم مثل معرفتهم السابقة. فمن كانت لديه درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلوا المزيد من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات. أما ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية مثل (مصادقية مصدر المعلومات)، ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجادلات. (جرادات والعي، 2010: 319)

9- مجالات الدافع المعرفي:

تشير بعض الدراسات كدراسة بهار وستومان من أن دراسة الدافع المعرفي للطلبة تساعدنا في تحديد العديد من توجهات الطلبة كالرغبة في الدراسة والانجاز وتحديد الأهداف والاتجاهات والاختبارات، وتعمل هذه المتغيرات كقوى تساهم في زيادة قدرة الطلبة على المعرفة والفهم. وتقع على عاتق المؤسسات التربوية تهيئة الظروف المناسبة لتنمية مستوى الدافع المعرفي للطلبة وتحقيق الأهداف التربوية على المدى البعيد.

و قد حدد موراي أن أهم مؤشرات الدافع المعرفي لدى الطلبة هي :

- 1- الرغبة في إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها والأحكام بالثقافة والعلم .
- 2- الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل البحث عن المعرفة .
- 3- الرغبة في تناسق الأفكار والاتجاه والمعارف.
- 4- الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة والاستجابة بملل نحو ما هو شائع.(نوري،2003

(180- 181)

كما تطرق بعض الباحثين إلى قائمة أخرى من مجالات الدافع المعرفي والتي اعتمدت الباحثة الأهم منها لبناء مقياسها وهي كالتالي:

1.9. السعي للمعرفة:

مصطلح المعرفة يعني عملية المقدرة على الحصول أو امتلاك للمعارف، وأنه ناتج كمدرّك أو فكر، وقد خلط البعض بين عمليات المعرفة وعمليات التفكير العلمي، ومنهم كلوزمير Klausmeier حيث اعتبروا العمليات المعرفية إجراءات للتفكير مثل الملاحظة والتصنيف، والقياس والتنبؤ، والاتصال، والاستدلال، والاستنتاج والاستنباط، وغيرها، مع أن تلك العمليات هي ذاتها عمليات التفكير العلمي. (أبوجلالة، 2007: 23)

وتمثل المعرفة أيضاً محور عمل النشاط العقلي المعرفي الذي يقوم على الاكتساب والتخزين والاسترجاع واستخدام المعرفة أو توظيفها وتطويرها اشتقاقها أو توليدها وتولييفها. وتعالج المعرفة من خلال مدى واسع من العمليات العقلية المعرفية، وهذه العمليات تشمل الانتباه والإدراك والذاكرة والتخيل والتفكير واللغة والاستدلال وحل المشكلات واتخاذ القرارات. وعلى هذا فنحن بحاجة مستمرة إلى المعرفة حيث نكتسب المعلومات ونقوم بتخزينها وتجهيزها ومعالجتها ونحتفظ بها ونسترجعها لنوظفها في مختلف مناحي حياتنا. (الزيات، 1998: 25)

ويعرف "فراكن" المعرفة بأنها تشمل الاستقبال والتفكير بما يتضمنه من تجريد وتركيب وتنظيم بالإضافة لطرق واستراتيجيات تنظيم الوارد الخارجي، والسمات الشخصية للفرد. (شليبي، 2001: 13)

فالمعرفة عموماً هي مجموعة من المعاني والمفاهيم والمعتقدات والأحكام والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به. مجدي (2011)

ويمثل مفهوم المعرفة Knowledge مكوناً وعنصراً هاماً ومحورياً في نشاط التعليم، فيتعين على المعلم أن يعرف كيف تكتسب المعرفة ؟ وما معنى أن يعرف المرء شيئاً ما ؟ وما طبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعليمه ؟ وما شروط المعرفة ؟ إلى آخر تلك المنظومة التي لا يستقيم نشاط التعليم دون معرفة وفهم كل أبعادها ومكوناتها. (أبو هاشم، 2010: 106)

إذا فدور المعلم جوهري في نقل المعرفة وترسيخها في أذهان تلاميذه ،إلا أن فضول المتعلم ورغبته في زيادة المعرفة لا يجعله يتقيد فقط بما يتعلمه بالمدرسة، وإنما يسعى لكسب المزيد من المعلومات العلمية (النظرية والعملية) بطرائق منهجية مختلفة مثل كتابة البحث والتقارير العلمية أو بطرائق غير منهجية كالمراسلة واستخدام الأنترنت والحاسوب بكل مصادره. كما يستخدم استراتيجيات فعالة تحفزه على البحث العلمي وطلب المعرفة وبذل الجهد للإلمام بالحقائق العلمية، وتفسير أفضل الظواهر واكتساب سلوكيات جديدة في مجال دراسته أو في حياته اليومية، وترفع من مستوى تحصيله الدراسي كما ونوعا. والبحث المعمق والاهتمام الخاص بالكشف عن العوامل المساهمة في اكتساب وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية يبرره كون أن ما وراء المعرفة كأحد أشكال استراتيجيات التعلم تمثل خاصية مميزة للمتعلمين المتفوقين مقارنة مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مختلف مجالات المعرفة.(تيلوين وبوقيريس، ب س : 68-69)

2.9. الميل إلى التفكير :

أساس نجاح جيل اليوم لا يتمثل فيما يحفظ ويستوعب من المواد الدراسية، بل في تعلمه عادة فكرية صحيحة تجعله يفكر في أي مشكلة تفكيراً علمياً وموضوعياً، ويضيف حلولاً جديدة لتلك المشكلات. ويوضح (شميث، 1983) أن هناك إجماعاً على أن تعليم التفكير يفتح باب الاستزادة من التعليم، ومن الضروري أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون، وإذا لم يتعلموا هذا في أثناء التحاقهم بالمدارس يكون السؤال هو: كيف يتسنى لهم أن يستمروا في التعليم؟. (دياب، 2000: 14-15)

والتربية الحديثة في توجهها لتحديث التدريس، قد أعطت اهتماماً كبيراً لاستخدام أساليب وطرائق تتفق مع تطور القدرات الفكرية للتلميذ، وتؤدي إلى تطوير مهاراته وقدراته العقلية، وتنمية الاتجاه نحو التأمل والبحث والاستقصاء. (المرجع السابق :18)

ويلعب التفكير دوراً مهماً في حياة المتعلمين، فعن طريقه يمكن أن يكتسب المتعلم أفاق جديدة في مجالات واسعة، فبالفكر يمكن أن يحسن المتعلم من مستوى تحصيله المعرفي، فلم يعد الهم الأكبر للتربية هو حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات، بقدر ما هو الهدف تبصيرهم كيف يستطيعون توظيف تلك المعلومات في حياتهم المعاصرة والمستقبلية، فعن طريق تعلم التفكير يمكن الاستفادة من الطاقات الإبداعية لدى التلاميذ واستثمارها في تلبية احتياجاتهم، وبما يسهم في مساعدتهم على النمو السليم

والمتوازن، من أجل أن يتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة. إن ما يجعل التفكير يتميز عن غيره، تعدد الخصائص التي يتكون منها، وذلك بما يتميز به من عمليات وعلاقات وروابط وخبرات يستعملها الإنسان لمزاولة أي نشاط ذهني يمكنه من التوصل إلى النتائج التي يطمح لها. (عسيري، 2008: 38)

وحتى يتفوق المتعلم علميا لابد له من أمرين، أولهما أن تكون لديه مهارات التفكير، بحيث يتفهم معرفته ويستخدمها، وثانيهما أن يتمكن من أساليب التفكير بأنواعها المختلفة، وإذا ما حصل لديه الأمران، فإنه لن يتفوق فحسب بل يستطيع أن يواجه نفسه بشكل مستقل في كل العمليات التعليمية التي تحتاج إلى تفكير. (الحيلة، 2002: 393)

والتفكير حسب قطامي (2001) هو عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير البنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. (العتوم، 2004: 198)

ومستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريب في المهمة المطلوبة أو المثير، وتستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيدا. واستنادا إلى ذلك فقد ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير وهما:

- **تفكير من مستوى أدنى أو أساسي:** ويتضمن مهارات كثيرة من بينها المعرفة (اكتسابها وتذكرها) والملاحظة والمقارنة، والتصنيف وهي مهارات ضرورية لكي يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة.

- **تفكير من مستوى أعلى أو مركب:** ويشتمل على حلول مركبة أو متعددة ، وإصدار أحكام واستخدام معايير أو محكات متعددة بالإضافة إلى أنه يحتاج إلى مجهود. (الحيلة، 2004: 402)

وبعد التفكير ضروريا لاختبار الواقع لارتباطه بعوامل مدركة في الزمان، ولتحكمه في الحركة، إذ بينهما تصدر الدوافع الفكرية نتيجة التوترات المتكررة اليومية، فإن الرغبات الشخصية تقوم بتوجيه التفكير الراغب. أما التفكير المجرد كأحلام اليقظة، فيثير الحاجات وذلك لعدم إشباعها في الواقع أو نتيجة الملل النفسي وقصور المثير الخارجي، كما يثير الحرمان الحاجة بدرجة مرتفعة كبيرة.

وكما تؤثر الدافعية في تحديد المعلومات التي يدركها الفرد يحتفظ بها ، فهي أيضا تساهم في كيفية استخدام المعلومات الرمزية والتفكير الإبداعي.(بالراح،2011: 110-111)

وينطلق التفكير بوجه عام مثله مثل أي نشاط آخر للإنسان من حاجات ودوافع الشخصية ، فإذا لم توجد حاجة ودافع للتفكير لا يمكن أن نفكر أن علم النفس يدرس الحاجات والدوافع باعتبارها القوى التي تدفع الإنسان إلى الانخراط في نشاط عقلي، ويدرس الشروط التي يجب توافرها لتبرز الحاجة إلى التحليل والتركيب والتجريد والتعميم... الخ

والعلاقة الوثيقة بين النشاط العقلي والحاجات والدوافع تظهر بوضوح في حقيقة أن التفكير هو دائما تفكير الشخصية ودوافع التفكير التي يتصدى لها علم النفس تنتمي إلى نوعين من الدوافع:

(1) **دوافع معرفية خاصة بالتفكير:** في هذه الحالة تكون الدوافع والرغبات والاهتمامات هي المثيرات والقوى المحركة والمحفزة على القيام بالنشاط العقلي مثل حب الاستطلاع لدى الأطفال.

(2) **دوافع معرفية خارجية عن التفكير:** تكون دوافع التفكير خارجية عندما تبدأ عملية التفكير تحت تأثير عوامل خارجية وليس تحت تأثير اهتمامات معرفية بحتة.(غباري،2002: 154)

ويصبح المراهق قادرا على الجدل والمناقشة والنزاع الفكري، ويعتبر "ماندوس Mendouse" أن المراهق يلقي بنفسه إلى أكثر المشكلات تعقيدا، ويهتم بالمسائل الفلسفية والميتافيزيقية والحجج والبراهين التي يعطيها تكون في بداية الأمر، حججا وبراهين مشوشة ثم تنظم تدريجيا، ويتوصل المراهق إلى أسلوب خاص في الجدل والمناقشة وإعطاء الدليل الواضح". ويرتبط تقدم التفكير هنا، باكتشاف الأفكار العامة وبروز القدرة على التجريد ، واكتشاف مفهوم القانون.(سليم، 2002: 411-412)

3.3. حب الاستطلاع والاهتمام:

حب الاستطلاع هو أحد دوافع النشاط والاستثارة الحسية، كما أنه نوع من الدافعية الذاتية والتي تدفع الفرد للفهم والسعي نحو الجديد وتحقيق التقدم من أجل إثراء الإمكانيات السلوكية. فهذا دافع استقصاء الحقيقة والبحث عنها، ويكمن في إمطة اللثام عن الغموض وعدم الوضوح في المواقف المادية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد، وذلك من خلال الكشف عنها. فهذا الدافع أيضا يعمل

على اتساع دائرة المعرفة لدى الأفراد وبالتالي بناء قاعدة بيانات ومعلومات راسخة لديهم. ويكون مدفوعا بتأثير الرغبة في معرفة البيئة المادية والاجتماعية، أي يمكن تسميته بدافع الفضول المعرفي. (بني يونس، 2007: 58)

ويعرف كلوزمير (Klausmeier, 1975) حب الاستطلاع هذا بأنه دافع فطري يحث الفرد على معالجة المعلومات المتعلقة بشيء أو حدث معين من خلال السلوك الاستكشافي.

ويرى بياجيه أن حب الاستطلاع يحدث إذا توقع الفرد شيئاً ما، ووجد شيئاً يختلف عنه، مما يحدث عدم اتزان معرفي لدى الطفل والذي يقود بدوره إلى حب الاستطلاع.

ويمثل بياجيه هذا الحدث بالآتي: صراع معرفي (شيء غير متوقع) يحدث عدم اتزان (الحيرة) ومن ثم يستثير ذلك رغبة انفعالية وحب استطلاع لحل هذا الصراع الفهم. وهناك من يرى بأن حب الاستطلاع مكتسب يمكن تربيته وتعليمه في المدارس من خلال وضع وسائل معينة يستخدمها. (غباري وأبو شعيرة، 2009: 398)

ويشير (Hensley & Columnist, 2004:33) إلى أن حب الاستطلاع عبارة عن سمات لدى الفرد تدفعه للسؤال والاستفسار من خلال بيئة غنية بالمشكلات التي تتصف بالتعقيد والغموض والجدة والتناقض لجعل الفرد قادراً على خلق معرفة جديدة. (كامل أحمد، 2012: 6)

ويرى علاء الشعراوي " 1997 " معنى هذا أن حب الاستطلاع يسبق الاستكشاف، وأن حب الاستطلاع سواء أكان معرفياً أم إدراكياً هو دافع داخلي تثيره مشكلات خارجية، والتي تجعل الفرد في حالة من الانتباه لمعرفة هذه المشكلات، ويبدأ الاستكشاف عندما يحاول الفرد تفحص هذه المشكلات لمعرفة مكوناتها.

ويستخدم بعض الباحثين مصطلحاً الاستكشاف وحب الاستطلاع كمرادفين، إلا أن برلين يفرق بينهما من خلال درجة جدة المثير بالنسبة للفرد. حيث يرى "Berlyne, 1951" أن حب الاستطلاع تتم استثارته عن طريق المثيرات الجديدة، وباستمرار تعرض الفرد لهذه المثيرات يقل مستوى هذا الدافع، وهنا يبدأ النشاط الاستكشافي للحصول على معلومات وخبرات عن هذه المثيرات. والطلاب الذين يتسمون بحب الاستطلاع تجاه العالم المحيط بهم تكون لديهم دافعية داخلية للبحث عن إجابات عن الأسئلة المحيرة والمعقدة.

ويعتبر الميل إلى المحافظة على مستوى عال من حب الاستطلاع سمة حقيقية.(الدسوقي، 2006 : 325-326)

ويرى بيرلين (Berlyne,1965) أن حب الاستطلاع يمكن تناوله من زاويتين هما حب استطلاع معرفي الذي يتعلق بالمعرفة والقدرة على التعرف والاطلاع أي يتعلق بالعمليات العقلية، أما حب الاستطلاع الثاني فهو خاص بالإدراك الحسي أي يتعلق بزيادة الاهتمام بالمشيرات التي توجد في المجال الإدراكي.

في حين يرى ليفستون (Livson,1967) أنه يمكن تقييم حب الاستطلاع إلى مستويات، الأول هو حب الاستطلاع العام ، والثاني حب الاستطلاع الخاص أو النوعي، ويتضح ذلك عندما نلتقي بأشخاص يبدون عموما فضوليين وآخرين لا يكونوا كذلك، إلا أننا في الحقيقة نجدهم فضوليين إزاء بعض الأشياء وليسوا فضوليين على الإطلاق إزاء أشياء أخرى.(عبادة، 2001: 8)

ويؤثر هذا الدافع في كل من التعلم، وتحسين القدرة على التحصيل الأكاديمي، والابتكار والصحة النفسية، وذلك لأنه يعمل على تمكين المتعلمين من الاستجابة الإيجابية للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة. ومن إبداء الرغبة لديهم في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم المادية والاجتماعية المحيطة بهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وقد أطلق عليه بافلوف مفهوم "منعكس ما هذا"والذي يسمى حاليا التوجه المكاني.

وبعد هذا الدافع هاما لتطور عملية التعلم وتحسينها وتجويدها عند المتعلمين، وذلك من خلال تعزيز أسلوبى التركيب والتحليل في عملية التعلم والعمل على الموازنة بينهما في ذلك.(بني يونس، 2007: 59)

وعليه لا بد من تنمية هذه السمة وتشجيعها خلال مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية وحتى في مرحلة الثانوية العامة، ذلك لأن السنوات الأولى من العمر هي سنوات تشكيل بنية معرفية تقف وراء الأنشطة المعرفية المستقبلية. فالطلبة لا يستكشفون المعرفة فقط، لكنهم يتعلمون كيف يتعلمون. ويظهر الأطفال منذ بداية حياتهم إشارات على حبهم للاستطلاع من خلال التفحص المستمر للمشيرات البيئية. وعند دخولهم المدرسة يبدأ التلاميذ بطرح المزيد من الأسئلة على المعلم، كإشارات منهم على

حبهم للاستطلاع واكتشاف الغموض، لذا على المعلمين استغلال هذا الدافع وإدخاله في طرق التدريس التي يستخدمونها وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يسعون لتحقيقها.

وحب الاستطلاع هو الخطوة الأولى نحو الإبداع، وهو إحدى وسائل العملية التعليمية، فأى منتج إبداعي هو نتيجة حب الاستطلاع وعملية الاستكشاف لدى الفرد المبدع. كما يعد عنصرًا حاسمًا في الحياة العقلية والأخلاقية للأفراد، فعند اكتساب هذا الدافع يصبح إحدى السمات العقلية والشخصية للفرد، يمكن استخدامها في حل المشكلات، وبهذا يصبح حب الاستطلاع نهج حياة بالنسبة إليه. ويقوم حب الاستطلاع بتقوية الذكاء من خلال التفصيل الحكيم للأشياء. وصرح جون كيلر Keller بأهمية الدور الذي يلعبه حب الاستطلاع في إثارة الدافعية والحصول على الانتباه والمحافظة عليه، حيث أن الانتباه يمثل العنصر الأول من عناصر نموذج الذي يعتمد على إثارة الدافعية لدى الأفراد. (غباري وأبو شعيرة، 2009: 399)

أما الاهتمام Interest مشابه ومرتببط بحب الاستطلاع، فهو سمة ثابتة يعبر عنها من خلال العلاقة بين الشخص ونشاط معين أو شيء معين. وعند المقارنة بينهما نقول أن حب الاستطلاع سريع الزوال بينما يحدث الاهتمام عندما تكون حاجة التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم متوافقة مع متطلبات النشاط الذي هم بصدد معالجته، حيث يرى التلاميذ أن النشاط الأكثر متعة هو ذلك النشاط الذي يوفر لهم فرصة إشباع حاجاتهم، والذي يتحدى مهاراتهم وقدراتهم، ويعمل على تدريب القدرات التي تهمهم. وعليه فالاهتمام الذي يبديه التلاميذ بالنشاط أو أي مجال معرفي يمكن أن يتنبأ بمدى الانتباه الذي يعطيه التلاميذ لذلك النشاط والعمليات التي يقومون بها تجاهه لاستيعابه وتذكره. فالاهتمام سمة ثابتة تجعل الشخص ينتبه للمهمة ويؤديها بمتعة. (غباري، 2008: 102)

4.9. الرغبة في القراءة والفهم :

تعد المفاهيم ضرورية لتنظيم المعرفة العلمية وجعلها تظهر في صورة ذات معنى لكونها تعتبر أساس المعرفة أو المعلومات التي يتم تناولها في الفصل الدراسي أو بيئة التعلم. والمفاهيم قاعدة ضرورية للسلوك المعرفي الأكثر تعقيدًا المتضمن المبادئ والقوانين وحل المشكلات. ويؤكد التربويون على أهمية المفاهيم العلمية، إذ أن وضوح المفاهيم يسهل على المتعلمين فهم العلوم واستيعابها،

وتحقيق التفاهم والتواصل العلمي، كما تؤلف المفاهيم عنصرًا مهمًا في بناء المعرفة وفي بناء محتوى المواد المختلفة.

ومن الملاحظ أن أهداف مناهج العلوم لجميع المراحل تؤكد اكتساب المتعلم المفاهيم العلمية وتطبيقها بصورة وظيفية. وتتطلب هذه العملية من المتعلم إدراك العلاقات بين مجموعة من الأشياء أو الظواهر أو الحقائق تربط فيما بينها بعض الصفات المشتركة.

وقد تعددت آراء التربويين وتعريفاتهم للمفاهيم، وعرفوا المفهوم بأنه "تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق بينها علاقة، وعادة ما يعطى هذا التجريد اسم أو عنوان، وينبغي التأكيد هنا على أن المفهوم ليس هو مجرد الكلمة أو المصطلح وإنما هو مضمون هذه الكلمة، ودلالة ذلك المصطلح في ذهن المتعلم. ولهذا يعتبر التعريف بالكلمة أو المصطلح هو الدلالة اللفظية للمفهوم.

ويعرفه اللقاني والجمال (2003: 282) بأنه "عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز، يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع، التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة". (حج عمر والعتيبي، 2014: 220)

ويستخدم المتعلم لفهم المثيرات التي تحيط به إستراتيجيات كاستراتيجية التساؤل الذاتي التي يطلق عليها إستراتيجية الاستجواب الذاتي لأنها تقوم على استجواب الفرد لنفسه، فهو بموجبها يطرح على نفسه العديد من الأسئلة في أثناء معالجة المعلومات، الأمر الذي يجعله أكثر اندماجًا مع المعلومات التي يتعلمها، فينجم عن ذلك أن يكون لديه وعي بعمليات تفكيره، كما أن معالجة الموضوع وفق هذه الإستراتيجية، تمكن المتعلم من استرجاع مواقفه السابقة وخبراته وتقصي نقاط القوة والضعف فيها، وفي ضوء ذلك يتمكن من تعديلها أو تغييرها، كما أن الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه من شأنها أن تساعد على الاستيعاب الدقيق والفهم القائم على توليد أفكار وبناء علاقات بين أجزاء المادة. (الخرجي، 2014: 6)

ويعرفه كوستا وآخرون (1998) بأنها "الأسئلة التي يوجهها المتعلم إلى ذاته قبل التعلم، وأثنائه لتيسير الفهم، والتشجيع على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يدرسها المتعلم".

وفي الاتجاه ذاته يرى مفلح (2008) "أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تنمي مهارات التنبؤ، والتخيل، وحل المشكلة". وتؤكد عريان (2003) "أن التساؤل الذاتي إستراتيجية تفيد طلاب المرحلة الثانوية أكثر

من أي مرحلة أخرى؛ لأنها تساعدهم على انتقال أثر التعلم، وتنمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعليم، وتسهل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معنى يساعد على الفهم.(العديقي، 2009 : 8)

وهي تعتبر أيضا إستراتيجية مثيرة للتفكير، تهدف إلى البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة التي يسألها الطالب لنفسه أثناء معالجة المعلومات، وهي بذلك تساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى الطلاب وتجعل المتعلم أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها. أماني حميدة (2010)

وقد وجدت البحوث السابقة المتعلقة بالفهم والاستيعاب أن القراء الجيدين يشكلون استراتيجيات للفهم أكثر عمقا وفعالية من تلك التي يشكلها الطلاب الضعاف. فاستراتيجياتهم تتلقى بتحديد الهدف من القراءة، وطرح الأسئلة على أنفسهم للتأكد من عملية فهمهم، في حين أن الطلاب الضعاف يلجؤون إلى قراءة المادة وإعادة قراءتها فقط. كما تستطيع الفئة الأولى تغيير وتعديل في الإستراتيجيات عند قراءة المادة العلمية إذا تغير الهدف أو لم يحصل الفهم، في حين يعجز الطلاب الضعاف في القيام بذلك. وتعرف كذلك الفئة الأولى كيف تربط المعلومات ببعضها البعض وبخبرتها السابقة عن الموضوع وكيف تحدد الأفكار المهمة وتنظمها لإحداث المعنى في حين تعجز الفئة الثانية عن عمل ذلك.(دروزة، 2004: 123)

5.9. صياغة المشكلات وحلها:

يستخدم مصطلح مشكلة عندما يكون الفرد في موقف يحاول فيه الوصول إلى حل، فيستخدم مجموعة من الأفكار والتدابير، وكذلك الطرق والوسائل تمكنه من الوصول إلى هذا الحل. وتوجد اختلافات واضحة بين الأفراد في كيفية حل المشكلات والذي قد يرجع إلى كيفية تصور المشكلات الذهنية، والذي يعد أساسا في إدراك بنية المشكلة.(العدل وعبد الوهاب، 2003: 145-146)

وتختلف المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته، وكل مشكلة يحلها الشخص حسب موضوعها وحسب توجهاته وحالته الراهنة والمعلومات المتوافرة لديه.(شليبي، 2001: 162)

والمشكلة بالنسبة لأي موقف تعليمي ، هي كل موقف يأخذ الصورة الكمية أو الرمزية ، ويقف عائق أمام الطالب ، فيبذل بعض المحاولات بهدف الوصول إلى الحل المناسب دون جدوى، إلا أنه لم يفقد الأمل بعد في تحقيق هدفه.(دندش،2003: 113)

ويعرف كرونباخ المشكلة فيقول : " كل موقف يكون مشكلة للفرد حينما يكون في حاجة لإعطاء جواب، ولا يوجد لديه بحكم العادة جواب جاهز". وقد تنتمي لدى المتعلم مهارات مختلفة تجعله قادرا على صياغة المشكلات من خلال المواقف التي يتعرض لها في مجال البحث عن المعرفة والتوسع فيها، فقد يصل إلى صياغة مشكلة حول موضوع محير ليحدث حالة عدم التوازن العقلي لديه ، مما يدفعه إلى البحث والاستقصاء من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها. ويلعب هنا دور المعلم في تنمية تفكير حل المشكلة عند الطلبة بطرق مختلفة وتزويدهم بمهارات اتخاذ القرارات الضرورية ليكونوا قادرين على اتخاذ قرارات سليمة وحل المشكلات الاجتماعية والشخصية والمدرسية التي تعترضهم.اليمني(2011)

وتعد القدرة على حل المشكلات مطلبا أساسيا لاستمرار حياة الإنسان لكثرة المشكلات التي يواجهها يوميا وتنوعها، لذا فإن الإلمام بالأساليب المختلفة في مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها باستخدام مهارات التفكير من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان الذي تتسم حياته بسرعة التغير والتبدل كي يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السوي دون إحباطات. ولعل الحاجة إلى التكيف والتوافق واستعادة التوازن والتكيف هي من الأسباب الرئيسية التي تدعو الإنسان إلى التصدي للمشكلات التي تواجهه والسعي إلى إيجاد حلول لها بما يناسب احتياجاته وطموحه .(الحيلة، 2002: 288)

ويرى بعض رجال التربية أن دراسة بعض المواد العلمية يساعد على حل الكثير من المشكلات المختلفة، لذا ينبغي أن يكون الهدف الرئيسي هو تنمية قدرة التلميذ على حل المشكلات. وينظر البعض إلى حل المشكلات باعتبارها العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها التلميذ كي يتغلب على صعوبات الموقف في هذه الحالة، يكون الاعتبار الأول منصبا على الخطوات العقلية أو الإجراءات والسياسات، أو الأساليب ، أو المسارات التفكيرية التي يمر بها التلميذ للوصول إلى الحل وباختصار يتركز الاهتمام هنا على أسلوب الحل وإجراءاته ، واستراتيجياته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلميذ منفردا ،أو بتوجيه المدرس له.(دندش،2003: 114)

ويرى جون ديوي أن المتعلم يمثل نظاما ما مفتوحا يتفاعل مع البيئة المحيطة به ويواجه حالات ومواقف صعبة ومحيرة تدفع للاستفسار والتفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة. (الغبان، 2014: 28)

ويؤكد تروبريدج وآخرون (Trowbridge et al, 2000) بأن طريقة حل المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية التعليمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل في الاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا في تلك العملية، فيقوم خلالها بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه، مما يساهم في زياد مستويات النجاح والتميز لديه، وتنشيط قدراته العقلية، وإتاحة الوقت له كي يتمثل المعلومة ويتمكن منها. كما أن سكوليز (Scholes, 2002) يرى أن تقديم المواضيع الدراسية من خلال مشكلات، يعد من الطرائق التدريسية التي تزيد في ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، وكذلك دافعيته نحو التعلم والوصول إلى مزيد من المعرفة، وبالتالي تساعد في اكتسابه مهارات التفكير وتحسين التعليم.

ويرى وايت (White, 2002) أن المناهج القائمة على المشكلات تضيق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفي والموقف الحقيقي، وتوفر طرقا مختلفة للتفكير، وذلك من خلال تناولها لمشكلات ترتبط بحاجات المتعلم واهتماماته من جهة، وتتفق مع مواقف البحث والتقصي من جهة أخرى. (شاهين، 2013: 2)

وتكمن أهمية استراتيجية حل المشكلة من خلال ما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلية وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة. (الحيلة، 2002)

وحل المشكلة هو الطريقة التي يستخدم بها الشخص المعلومات والمهارات التي يكتسبها سابقا لمواجهة متطلبات موقف جديد غير مألوف أو هو سلوك موجه لبلوغ هدف.

ومن خلال طريقة حل المشكلة يبرز دور المتعلم كعامل أساسي في العملية التعليمية باعتبارها تهيء للمتعلم الفرص الملائمة لإبداع أنواع النشاط الذهني، والعقلي، والعاطفي والحركي الموجه نحو دراسة مشكلة معين. (المرجع السابق: 290)

6.9. المعالجة والاكتشاف:

يظهر هذا الدافع عند كثير من الحيوانات العليا والإنسان، ويمثل الجذور الأولى للرغبة في المعرفة. إن المثيرات في حد ذاتها تفقد خاصية الجدة خلال فترة تدريب معينة، ويصبح الدافع الأساسي ليس حب الاستطلاع والاستثارة الحية وإنما إتقان معالجة الأشياء وتناولها. وحين يتعلم الطفل المشي، فإنه يحاول، ثم يقع مرات ومرات، إنه يكتشف نفسه في المشي ويعالج قدراته الذاتية. إن التحكم في الأشياء هو شكل من أشكال نشاط الاكتشاف والمعالجة، ويبدو أن الثواب الذاتي من الإشباع الناجم عن التحكم في هذه الأشياء من درجة قوية كافية للاستمرار بهذا العمل. فتاحي (2009)

ويعد تكوين المفاهيم من الأمور الأساسية في تسهيل التفكير والتعامل مع الأشياء الموجودة في العالم. ومن المعروف أن الأشياء التي تحيط بنا تتعدد وتتنوع إلى مستوى غير محدد، ولكنها مع ذلك تقبل التصنيف إلى أجناس وفصائل ومراتب وفقا لصفات جوهرية تلتقي عليها مجموعة من هذه الأشياء يطلق عليها حينذاك اسم ما تندرج تحته جميع هذه الأشياء. ويرى المعنيون أن هذه الأدبيات حول الظاهرة لأمر تركز على الكيفية التي يعالج بها الفرد ما يصله من العالم الخارجي من معلومات، وكيف يدخل هذه المعلومات إلى الدماغ وكيف تختزن وكيف تحول أو تنتقل وكيف تسترجع لاحقا للعمل في أداء أعقد، حيث تأتي المعلومات من العالم الخارجي فتستقبلها الحواس لتبدأ عمليات حسية وإدراكية لإنتاج المعرفة. (نغم ونورس، 2007: 1)

ولقد أكدت الهيئة القومية لتربية الطفولة المبكرة بواشنطن (NAEYC) على أهمية استخدام الاكتشاف لما له من دور في تعلم الأطفال حيث يهتم بالخبرات الحسية المباشرة التي تستخدم حواس الطفل كمدخل للتعلم أثناء فترة تقديم الأنشطة، ومن ثم زيادة إيجابيته في الموقف التعليمي. ويعد برونر " Bruner " أول المتحمسين لطريقة الاكتشاف في التعليم والتعلم، حيث يرى أن الاكتشاف هو العملية والطريقة التي يصل بها الطفل إلى الحل أكثر من الحل نفسه أو الوصول إلى معلومة بعينها ، لذا اهتم بأسلوب الوصول إلى الحل . وعليه تصبح العملية في النهاية قدرة عقلية تنتج عن التدريب على حل المشكلات. وبذلك فالتعلم بالاكتشاف هو التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها لمعلومات جديدة لم يكن للطفل دراية بها من قبل ، ويتطلب ذلك قيام الطفل بمساعدة المعلم بأنشطة محددة تسهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها . ومن ثم يكتشف الطفل العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل. والتعلم يحدث نتيجة

لمعالجة المعلومات وتركيبها أو تحويلها، حتى يصل المتعلم لمعلومات جديدة، ويتضمن عمليات الاستقراء والاستنباط والملاحظة والترتيب والتفسير والتنبؤ، وذلك للقيام بتخمين ذكي.

ويعرف جانبيه "Gane" الاكتشاف بأنه مجموعة النشاطات التي يقوم بها الفرد لحل مشكلة تتضمن ظاهرة جديدة تتحدى تفكيره. (أبو لبدة، 2009: 12)

ويحدث الاكتشاف عندما يستخدم الطالب المهارات التفكيرية للوصول إلى مفهوم أو تعميم علمي بنفسه، فيعطى فرصة أن يعيش متعة كشف المجهول بالنسبة له، يلاحظ ويقيس ويصنف ويفترض ويصمم التجربة وينفذها ليختبر فرضياته، ويتنبأ ويستنتج ويصوغ التعميمات. ويشير برونر إلى أن المنحى الاكتشافي من أفضل الطرق للحصول على تعلم ذي معنى؛ حيث يسمح بدوام التعلم ويزيد من دافعية الطلبة الذاتية واستعدادهم للمعرف. (العبّادي والشبول، 2007: 301-302)

والاكتشاف من المداخل الرئيسة التي من شأنها الإسهام في تطوير البنية المعرفية للعلم، والكشف عن الأسرار المخبأة في هذا الكون، الأمر الذي يتفق مع مبادئ التربية العلمية الحديثة، حيث تقوم على إكساب الطلاب طرائق البحث والاستكشاف للوصول إلى المفاهيم والمبادئ والنظريات العلمية.

كما يعتبر الاكتشاف من الطرائق التدريسية الأكثر فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب، لأنها تتيح الفرصة أمام المتعلمين لممارسة العمليات العقلية ومهارات عمليات التقصي والاكتشاف بأنفسهم، وكذلك بناء المتعلم من حيث ثقته وشعوره بالإنجاز واحترامه لذاته وزيادة مستوى طموحه وتطوير اتجاهاته ومواهبه الإبداعية. ويتميز المنحى الاكتشافي بالسعي لإظهار العلم على أنه مشروع بحث واستدلال يهدف إلى إنتاج المعرفة العلمية من خلال ممارسة الطلاب أنفسهم ولا يتعامل مع العلم بوصفه بنية معرفية ثابتة من حيث وقائعها وصحة مكوناتها. (أبو لبدة، 2009: 3-4)

10- النظريات المفسرة للدافع المعرفي:

الدافع المعرفي من الموضوعات المهمة في مجال التعليم وتم تناولها من قبل علماء النفس من جوانب مختلفة. وفيما يلي نستعرض بشكل موجز لبعض وجهات النظر في تفسير الدافع المعرفي:

1.10. نظرية الاتساق (التنافر) المعرفي: Cognitive Dissonance

ظهرت هذه النظرية عام (1950)، ومؤسسها هايدر وفستنج (Hider & Festinger). وقد أكد عالم النفس فستنج (Festenger, 1957) بأن تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي. فعندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبدأ يبحث عن مبررات لسلوكاته. (بني يونس، 2007: 113)

إن الحاجة إلى الاتساق العقلي أو المعرفي غالباً ما تثير السلوك، وأنه إذا تصارعت أو تناقضت الجوانب المعرفية المعلومات أو الأفكار، أو المدركات على سبيل المثال، كل منها مع الآخر، فإن الأفراد يشعرون بعدم الارتياح، وفي نفس الوقت يشعرون بالدافعية نحو اختزال التنافر المعرفي (القلق الناجم عن التعارض والتناقض) وفي مثل تلك الحالات عادة ما يبحث الأفراد عن معلومات جديدة، يغيرون سلوكهم أو يبدلون اتجاههم. وقد وصف عالم النفس ليون فستنج ثلاثة مآزق أو مواقف عامة تنشط التنافر المعرفي وتستثير السلوك:

- يحدث التنافر عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية.

- ينشأ التنافر عندما يتوقع الأفراد حدوث حدث ما ويقع بدلاً منه افتراض أنه سلبياً.

- يحدث التنافر عندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف مع اتجاهاتهم العامة. افترض أنك تكره الموسيقى الكلاسيكية ولكنك تجد نفسك مستمتعاً بأوبرا ما معروضة في التلفزيون مرة ثانية تجد أنك تشعر بعدم الارتياح وتدفع إلى رفض التعارض بين اتجاهك السابق ولسلوكك الجديد. وهناك قدر كبير من البحوث في القوة الدافعة للتنافر المعرفي، وكثير منها يشير إلى أن الأفراد خاصة الأفراد الموجهين عقلياً يكونون مدفوعين برغبة في الحفاظ على اتساق جوانبهم المعرفية. (دافيدوف، 2000: 18-19)

2.10. نظرية بياجيه (piaget) الارتقاء المعرفي:

تؤكد هذه النظرية أن فقدان التوازن المعرفي يثير الدافع المعرفي للطلبة بتعلم الجديد من المعرفة لحل مشكلات منهجية أو غير منهجية من خلال عملية التنظيم والتكيف وبناء المخططات، وابتكر بياجيه نظرية في النمو المعرفي وأن الطفل يركب معرفته عن العالم بشكل نشط وفعال، وعندما ينمو

الطفل فان عقله يقوم بسلسلة من إعادة التنظيم ومع كل إعادة تنظيم فإن الطفل يتقدم إلى مستوى أعلى من الوظيفة النفسية عبر مراحل تكون محتمة بالتاريخ التطوري للإنسان .وتوصل بياجيه إلى ترتيب ثلاثة مصادر لتكوينه المعرفي هي عملية الموازنة، والتمثيل والملاءمة(المواءمة). (الحازمي،2015: 184)

3.10. نظرية موراي (Murray):

إن أهم ما ميز إسهامات موراي في تأكيده على كفاح الإنسان هو سعيه وراء رغباته وأن دراسة النزعات الموجهة للفرد هي المفتاح لفهم السلوك وأن أهم شيء يمكن استكشافه في الفرد هو الموجة أو الموجات الفائقة لنشاطاته وأن الفهم الملائم للدافع البشري يجب أن يعتمد على نظام يستخدم عددا كبيرا وكافيا من المتغيرات حتى يعكس التعقيد الهائل للدوافع البشرية في صورتها الفجة.(جرادات والعلي،2010: 185)

وقدم موراي نظرية في الحاجات وارتباطها بالأهداف لتحديد دافعية السلوك واتجاهاته، والحاجة ترفع من مستوى التوتر الذي يحاول الفرد أن يخفضه عن طريق إرضاء الحاجة. واقترح موراي قائمة من الحاجات التي تؤثر في مهام الطلبة ، ونذكر منها : السعي للمعرفة حب الاستطلاع ،الاكتشاف والارتياح، الرغبة في القراءة ، طرح الأسئلة. (نوري،2003: 184)

4.10. نظرية برونر (bruner) الإدراك التكويني:

يرى برونر أن أفضل الطرق لإثارة الدافع المعرفي هي من خلال التعلم الاكتشافي وهي طريقة في تنظيم التعلم يقوم الطلبة من خلالها بطرح الأسئلة الهادفة وتكوين الأفكار من خلال الاستفسارات التي يقومون بها. (جرادات والعلي،2010: 184)

فالتألمب عندما يشعر أن المادة التي تعلمها لم تعد متسقة مع منظومته المعرفية فإنه يحس بالتناقض والتعارض الذي يولد نوعا من القلق والتوتر الذي يدفعه إلى إعادة تقليب تمثيلاته المعرفية مما يؤدي إلى زيادة أشكال استثمار المخزون المعرفي وبالتالي غلى تجديد في نواتج المعالجة مما يقود في النهاية إلى إعادة التوازن المعرفي. (نوري،2003: 184)

5.10. نظرية ماسلو (Maslow):

يرى ماسلو Maslow (1970) أن الحاجات الإنسانية لها تسلسل هرمي تضمنتها الحاجة إلى المعرفة وفهم العالم الخارجي وجعله أكثر عقلانية وأن عنصر التكامل والمعنى يتحددان فرديا تبعا لخبرة الفرد السابقة وقدرته على الوصول إلى هذا التكامل، أذن الدافع المعرفي هو حاجة داخلية تدفعنا إلى اكتساب الخبرة بعالم ذو معنى حيث أن الإنسان مدفوع لكي ينمي إطارا إدراكيا أو معرفيا عن العالم المحيط به ومن مظاهر هذا الدافع الحاجة إلى الاعتقاد بان اتجاهاتنا متكاملة مع بعضها البعض لأتناقض بينها ولكي نتجنب ما يعبر عنه بمصطلح (التناقض المعرفي). (أياد، 2010: 86) ويرى أيضا أن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد من غيرهم، فحينما تكون هذه الحاجات قوية فيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات. ويلعب هذا الصنف من الحاجات دورا حيويا في سلوك الطلاب الأكاديمي لأن عملية استئثارها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية. (نشواتي، 2003: 215)

6.10. نظرية وتكن (witkin) الاستقلال والاعتماد على المجال:

وضح وتكن (1977) إن الإدراك عملية عقلية تزيد من النشاط المعرفي فالطلبة المستقلون مجاليا يدركون الموضوعات والمواقف العلمية منفصلة عما يحيط بهم من عناصر وتفصيلات ويسعون إلى تنظيم وإعادة بنائه وتركيبه والسيطرة عليه ويظهرون اهتماما كبيرا للخبرات المختلفة ويهتمون بالمفاهيم الجديدة ولهم أهدافهم المحددة ذاتيا وتعزيزاتهم الخاصة ويستخدمون أسلوب اختيار الفرضية في تحصيل المفهوم ويستخدمون نشاطا تعليميا بتنظيم ذاتي وطرح الأسئلة من جوانب معرفية متنوعة لاكتساب الموضوعات الجديدة، أما الطلبة المعتمدون على المجال يدركون الموضوعات أو المواقف العلمية معتمدين على ما يحيط بهم من عناصر وتفاصيل. (نوري، 2003: 184)

من خلال ما سبق عرضه من النظريات يتضح أن الفرد مدفوع بهدف الوصول إلى التوازن المعرفي وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداؤه المختلفة وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية يسعى بها الفرد للحصول للإجابة عن سؤال محير أو حل لمشكلة مستعصية أو اكتشاف شيء جديد وأن الفرد يبقى في حالة قلق حتى يتحقق التوازن المعرفي.

11- أهمية الدافع المعرفي في عملية التعلم:

1.11. الأهمية العلمية:

إن المتعلمين يعدون نخبة شباب الأمة وأداتها الفعالة في عمليات التغيير والتطوير في جميع المجالات، ومعرفة الدافع المعرفي لديهم أحد أبعاد شخصيتهم، ومعرفة مستوياتهم تزودنا بمؤشرات علمية دقيقة عن مدى تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها في إعدادهم، لأن الدافع المعرفي يسهم في تحسين التحصيل والتعلم ويزيد من فهم المتعلم لنفسه وهدفه ويزيد من مثابرته وتخطيطه وحماسة واندماجه مع المواقف التعليمية.

وباعتبار المتعلمين يمثلون القاعدة الأساسية الأولى في عمليات التغيير والإسهام في إحداث التغيرات الحضارية لأن العصر الحالي يتميز بتفجير معرفي شامل في جميع مجالات الحياة ولمواكبة ذلك تقع على عاتق المؤسسات التربوية أن تساهم بفاعلية في إعداد الأجيال لما يتناسب مع طبيعة المرحلة الراهنة وحاجاتها ولكي تقوم المدرسة بأداء المهمات الأساسية التي تكلف بتأديتها لابد من الاهتمام بالدافع المعرفي للأجيال من خلال تهيئة اختصاصات وملكات فنية على مستوى رفيع ومتقدم من المعرفة والثقافة والعلم. (جرادات والعلي، 2010: 181)

2.11. الدافع المعرفي ودوره في تنمية التفوق الدراسي لدى المتعلم:

تعد الدافعية من أهم مقومات الشخصية وأكثرها ارتباطا بعوامل التفوق العقلي ، فهي ترتبط بسمات الفرد الشخصية وصفاته الاجتماعية من ناحية ، كما ترتبط بالجانب العقلي المعرفي له من ناحية ثانية ، مما جعل الباحثين الذين درسوا العلاقة بين الجوانب الدافعية والتفوق العقلي يتناولونها إلى جانب بعض متغيرات الشخصية. وقد توصل الباحثون إلى وجود علاقة بين الجوانب الدافعية ومختلف مظاهر التفوق العقلي. ومنها الدراسة التي قام بها تيرمان (Terman, 1921) حول العلاقة بين التفوق العقلي في ضوء معاملات الذكاء وبعض الجوانب الدافعية ، ومن بين النتائج التي توصل إليها بأن مستوى الأفراد الأكثر نجاحا هم الذين يمتلكون دافعا قويا للإنجاز ولديهم الإمكانية في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء. كما أيد هذه النتائج صابر حجازي (1978) الذي قام بدراسة العلاقة بين التفوق العقلي محددًا في ضوء معاملات الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري من ناحية ، والدافع إلى الانجاز ومستوى الطموح من ناحية ثانية على عينة مكونة من (200) طالب في المرحلة

الثانوية، وتوصل إلى أن الطلاب المتفوقين من حيث الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري يتميزون بشدة الدافع إلى الانجاز ومستوى عال من الطموح. (الخالدي، 2003: 236-237)

وأيدت أيضا دراسة جلزلس وجاكسون (Gelzels & Jacksson, 1962) التي تناولت العلاقة بين التفوق العقلي محددا في ضوء محكي الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري من ناحية، وبعض الجوانب الدافعية. وأفادت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الأذكياء والمبتكرين من حيث شدة الدافع للإنجاز. (لعجال، 2015: 126)

ويشير الأدب السيكلوجي عموما إلى أن شعور التلميذ بحاجته إلى المعرفة ووعيه لذاته من المؤشرات الحقيقية على صحته النفسية. فهما يساهمان في تطوره وقد يقودانه نحو التفوق والإبداع، وبالتالي يجعلانه يشعر بسعادة أكثر في حياته.

12- خصائص ذوي الدافع المعرفي المرتفع:

تتلخص أهم الخصائص التي يتمتع بها التلاميذ ذو الدافع المعرفي المرتفع فيما يلي:

- الإقبال على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية.
- الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة.
- الرغبة في تناسق أفكاره واتجاهاته ومعارفه.
- الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة التي تعوزها المعلومات والاستجابة بملل نحو ما هو مألوف وشائع منها. (الحازمي، 2015: 10)

كذلك فإن التلاميذ مرتفعي الدافعية المعرفية يقضون معظم أوقاتهم في التفكير بالعالم من حولهم ومحاولة اكتشاف حلول للمشكلات التي تنتشر في هذا العالم بخلاف ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة الذين لا يهتمون كثيرا بهذه الأمور. (القضاء والترتوري، 2006: 177)

13- العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي:

هناك من العلماء من يرى أن الدافعية للمعرفة والتحصيل العلمي تتشكل لدى الأفراد بفعل عوامل ذاتية تتعلق بالمتعلم وخارجية ترجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والأصدقاء حيث تساهم كل هذه العوامل بصورة مباشرة في تنمية الدافعية، وحب المعرفة واستكشافها، وتزداد كلما إزداد

الدعم والتعزيز المادي والمعنوي الذي تقدمه الأسرة والآخرين للأفراد وتشجيع روح التعاون والتنافس الصحيح. ويضيف آخرون أن طبيعة التوقعات والاعتقادات المرتبطة لخبرات الفشل والنجاح التي طورها الأفراد من خلال خبراتهم السابقة بالمواقف الحياتية والاجتماعية التي لها تأثير كبير لتنمية الدوافع وحب المعرفة والتفوق والتحصيل. (أياد، 2010: 83)

ويمكن تحديد العوامل التي تؤثر على الدافع المعرفي في المجالات التالية:

أولاً: العوامل المرتبطة بالأسرة:

تعد الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية، والمؤثرة في تربية الأفراد وتكوين شخصيتهم عن طريق الرعاية، ومراعاة خصائص كل مرحلة نمائية لهم، وذلك من أجل تطوير قدراتهم و تأمين مستقبلهم الدراسي والمهني. ويؤكد ذلك كولمان (Colman , 1993) حيث يرى أنّ دافعية الأطفال تتأثر بمدى تشجيع وتحفيز أوليائهم نحو الإنجاز، واتخاذ المبادرات، والمنافسة، والتعلم بالملاحظة. (بني يونس، 2007: 164)

وكذلك فإن العلاقات الأسرية بين الوالدين والأبناء من شأنها أن تخلق مناخاً مناسباً لدعم دافعتهم كما تكون السبب الأساسي في إضعافها. حمري (2012)

ثانياً: أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية:

تلعب المدرسة دوراً هاماً في تقوية أو إضعاف دافعية الطفل للدراسة والتعلم، فالمدرسة أحياناً لا تلبي حاجات الأطفال أو ميولهم الخاصة، وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب انتباههم ويشدهم إليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعتهم للتعلم. والطفل في المدرسة في تفاعل دائم مع أقرانه و أساتذته والإدارة التربوية المشرفة على خدمته كل هذه الجماعة التربوية تلعب دوراً هاماً في النمو الاجتماعي وتعلم الأدوار والتحصيل الدراسي. ومن هذه العوامل المدرسية المؤثرة في الدافع المعرفي للتلميذ مايلي:

1- العوامل المرتبطة بالمتعلم نفسه:

وقد حدد (3: 2003, Mc Donald) و(150; 2005, Lavach) عدد من العوامل التي تؤثر على الدافع المعرفي وتلك العوامل هي:

- 1- قدرة المتعلم على النجاح لكونه على درجة عالية من الذكاء أو الموهبة ، أو عدم قدرته على النجاح لكونه على عكس تلك المقدرات.
 - 2- بذل المتعلم الجهد الكافي لكي يحقق النجاح.
 - 3- يسهم مستوى صعوبة الموقف التعليمي إلى نجاح المتعلم إذا تولد لديه إرادة وممكن أن يتولد لديه نوع من الإحباط لصعوبة الموقف التعليمي مما يؤدي إلى فشله.
 - 4- إرجاع نجاح الفرد أو فشله إلى الحظ أي إلى عوامل خارجية. (الحازمي، 2015: 10)
 - 5- الاستعداد للتعليم: فقد ترد بعض حالات تدني الدافع المعرفي إلى عدم توافر الاستعداد، ويقصد بالاستعداد " الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له". وقد حدد جانبيه من خلال منظوره المعرفي الاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة. إذ افترض أن كل خبرة أو موضوع يقدم يتطلب توافر خبرات سابقة، كما يتطلب مفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم الحالي وأظهرت دراسة جود (1981) أن الصف الذي يتكون طلابه من فئتي الاستعداد المرتفع والاستعداد المنخفض ، قد أحرز مستوى تحصيلياً أعلى في مادة الرياضيات بالمقارنة مع طلاب في صف آخر لم يتوافر لديهم الاستعداد أبداً. (رضوان، 2004: 63)
 - 6- طرق الدراسة ومهارات التعلم: وتعد من العوامل التي تسهم بشكل واضح وهام في عملية التحصيل الدراسي، حيث أشار ميللر إلى أن تبني الطرق الدراسية ذات الفعالية تستلزم مستوى مرتفع من الدافعية وحب الاستطلاع واهتمامات جوهرية بمواضيع الدراسة، لكنه يرى أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة قد لا تتوفر لديهم طرقاً دراسية أفضل.
- وذكر أنتويستل وبرنان (Entwistle & Brennan, 1971) بأن هناك مدى واسعاً من الأنماط المختلفة (البروفيات) للطلبة الناجحين ويرجع ذلك إلى اختلافهم في الدوافع وطرق الدراسة، وسمات الشخصية ومهارات التعلم والعوامل المنزلية والشخصية، وفي دراستهما كونا رأياً عاماً هو أن الطلبة الذين تميزوا بارتفاع الدافعية كانوا جيدين في طرق الدراسة.
- وتهدف دراسة فوستر ونيلسون (Foster & Nelson, 1985) إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم ودافعية التعلم والابتكارية لدى طلاب الجامعة، وقد اتضح أن هناك أربعة عوامل لمهارات التعلم هي: وضع العلامات في الكتاب، وتدوين الملاحظات، والبحث المثابر عن

المعلومات، الانتباه للنقاط الهامة، والتنظيم والجدولة، القيادة الجماعية. (الخليفي، 2000: 22-

(23

2- العوامل المرتبطة بممارسات المعلمين:

يلعب المعلم دورا كبيرا في إثارة الدافع المعرفي، ف قدرة المعلم ومهارات في توضيح الدروس وفي إعطاء شهادات التقدير والامتنياز وتعامله مع التلاميذ باحترام.

على المعلم أن ينوع في أساليب التعليم ، وأن يستخدم طرقًا مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للمتعلمين ، ويمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات إما على شكل مجموعات ثنائية ، أو مجموعات صغيرة، أو جزء من الصف، أو كل الصف، وتوضيح قوانين غرفة الصف والأمور المطلوبة مراعاتها واحترامها، وتعليق ما يتوقعه المعلم من المتعلمين في لوحة الإعلانات داخل غرفة الصف. كما يجب أن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسباً لمستوى استعداد المتعلمين ، وأن لا يؤجل الإثارة وأن تكون بعد الهدف مباشرة حتى لا يضعف الدافع، إلى جانب مراعاة عدم الإفراط في استخدام المكافأة، والحذر في استخدام المنافسة بين المتعلمين واستخدامها كعامل مشجع. (التميمي، 2012: 69)

ومن الممارسات التي تسهم في تدني الدافع المعرفي:

- عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقحمها لهم.
- عدم تحديده للأهداف التعليمية التي يرد منهم تحقيقها.
- إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها.
- إهمال نشاط الطلبة وحيويتهم وفاعليتهم والتركيز على الخبرات.
- جمود وجفاف غرفة الصف.
- غياب التفاعل الحيوي بينه وبين التلاميذ.
- إهمال بعض المعلمين أساليب تعلم التلاميذ المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط وهو ينبع مما يراه المعلم.

- عدم اعتماد المعلم على استخدام أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات وتفضيله أسلوب التلقين والحفظ. (عدس وقطامي، 2002: 130)

ثالثاً: العوامل المرتبطة ببنية الغرفة الصفية :

تؤثر البيئة التي يتم بها عمليتا التعلم والتعليم على أداء وسلوك التلميذ ، فالجو الصفّي السائد، وما يسود التلاميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية قد يجذب أو ينفّر من التعلم أو خصوصاً إذا كان الجو الصفّي تسوده سلوكيات عدوانية. كما أن سيادة جو التنافس الشديد، قد يسهم في زيادة حالات العدوان بين التلاميذ للشعور بالتفوق والتفرد، مما يجعل الجو الصفّي خالياً من التعاون والأمن . ويضاف إلى ذلك أن التباين الشديد بين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية وتدني إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل المأكل والملبس، قد يحيل بعض التلاميذ إلى تلاميذ عاجزي التعلم، وعاجزي الخبرات مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية. رضوان (2004)

ثالثاً : المواد والخبرات التعليمية:

تؤثر المواد والخبرات التعليمية في تدني وزيادة الدافع المعرفي لدى المتعلم ، ومن الأساليب المساهمة في ذلك:

- غموض الأهداف التي يراد من الطالب تحقيقها وعدم تدرجها.
- عدم تناسب مستوى العمل المطلوب تعلمه مع قدرات الطالب وإمكاناته.
- عدم ارتباط مواضيع التعلم بميل الطالب وبالحياة الواقعية له.
- إهمال التوظيف الفعال للتعلم القبلي المرتبط مباشرة بالتعلم الحالي.
- إهمال توضيح أهمية الخبرة التعليمية في بداية الدرس.
- عدم تنوع الخبرات التعليمية التعليمية.
- صعوبتها تحول دون تفاعل الطالب معها بحيوية.
- إهمال التركيز على استراتيجيات التفكير في معالجة المواد التعليمية.
- إهمال التركيز على استقلال المتعلم إذا أراد أن يعتمد على الكتاب المدرسي المتضمن للمواد والخبرات المقررة له بمفرده ودون مساعدة. (المرجع السابق: 56)

14- أساليب إثارة وزيادة الدافع المعرفي عند المتعلمين:

طور كيلر (Keller,1987) نموذجاً يتألف من أربعة أبعاد يشتمل كل منها على مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لإثارة الدافع المعرفي وأدائها لدى المتعلمين وهي:

- أ- توليد الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم: ويتضمن عملية جذب انتباه المتعلمين وإثارة حب المعرفة لديهم والحفاظ على ذلك طوال الموقف التعليمي، والتنويع.
- ب- ملاءمة المحتوى لدوافع المتعلم: يهدف هذا البعد إلى التأثير في إدراك المتعلمين من حيث الشعور بأن محتوى التعلم مرتبط بحاجاتهم ودوافعهم، ويساهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية، وجعل المحتوى يبدو على أنه مألوف لدى المتعلمين ويتم من خلال تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي، والإكثار من استخدام الأمثلة المادية المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس، تشجيع الطلبة على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي.
- ج- تعزيز الثقة لدى المتعلمين: ويتمثل ذلك في تعزيز السيطرة الذاتية لدى المتعلمين من خلال توليد توقع لديهم بتحقيق النجاح، ويتم ذلك من خلال تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية ومساعدتهم على تذكره للاستفادة من التعلم الجديد، وإدخال المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي، والتنويع في المهارات والمهام التعليمية مثل تنويع الأسئلة والواجبات، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للمناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المتضمنة في عملية التعلم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة، وتبديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل ومساعدتهم على تحقيق النجاح.
- د- تحقيق الإشباع لدى المتعلمين: وينطوي هذا البعد على توليد أو غرس القناعة والرضا لدى المتعلمين بالإنجاز الذي حققوه من تعلم المحتوى من خلال استخدام المعززات والمكافآت المختلفة لأدائهم، كالعلامات والثناء والمديح وشهادات التقدير، وعرض أعمال الطالب في الصف أو المدرسة، إضافة إلى تأكيد أهمية وقيمة النتائج وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقاتهم الذاتية. الزغول(2015)

خلاصة

تستنتج الباحثة من خلال العرض النظري لهذا الفصل أنّ دور الدافعية لا يستهان به في العملية التعليمية التعلمية إذ بدونها لا يحدث التعلم. فهي شرط ضروري لتحقيق ذلك باعتبارها المحرك الرئيسي والمنشط والموجه لسلوك المتعلم من أجل تحقيق الهدف التعليمي. ونظرا لهذه الأهمية فقد درس الباحثون هذا المتغير وتعمّقوا فيه فوصلوا إلى تحديد أنواعا مختلفة من الدافعية من بينها إيجاد مصطلح جديد وهو الدافع المعرفي، واعتبروه مكونا أساسيا في أيّ نشاط يقوم به الفرد لكي يصل إلى مستوى الأداء الجيد من حيث الاكتسابات المعرفية النظرية والمهارية.

إنّ دراسة الدافع المعرفي لدى المتعلمين يعتبر في غاية الأمر، ذلك أنّ طبيعة المجال المدروس يسهم في تشكيل ونمو المعرفة واستدامتها بالطريقة التي تضمن استمرار هذا النشاط المعرفي. ويتحدد ذلك من خلال عوامل مؤثرة تجعل عملية الاحتكاك المعرفي مستمرة وتزيد من قوة الدافع ونشاطه ليصل إلى مستوى الانجاز والإبداع والتفوق، والتي تظهر في دور البيئة الصفية وتفاعلات أفرادها من متعلمين وأساتذة والمواد الدراسية، وفي مدى توفر الوسائل، والكفاءة في أداء الدور التعليمي وفي قيادة وتحريك الجو الصفّي باستخدام كل أساليب الإثارة للمتعلّم نحو النشاط التعليمي .

الفصل الرابع

مستوى الطموح

تمهيد

إن نجاح جهود التنمية والتقدم في أي مجتمع لا بد أن يعتمد على مدى الجهد المبذول في تنمية أفراد، وذلك لتطوير إمكانياتهم واستعداداتهم وقدراتهم في شتى الجوانب بما يجعلهم قادرين على التكيف مع ما يحيط بهم . لذا فإن في تنفيذ أي خطة تنموية لا بد من أن تراعي إمكانيات واستعدادات وقدرات الأفراد، ومعرفة اهتماماتهم وما يتطلعون إليه من آمال حتى تكون معبرة تعبيراً صادقاً عن واقعهم .

فالأمة العربية أوج إلى جيل طموح واثق بنفسه له تطلعات سامية وقادرة على تحقيق طموحاته وطموحات أمته. فالطموح يشكل بعداً من الأبعاد التي لها تأثير في الشخصية الإنسانية وفي حياة الفرد والجماعة، وما يترتب عليه من نشاط وانجاز، إذ يسهم في عملية التعلم ويعمل على دفع الفرد إلى بذل أقصى ما لديه من أجل تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق، وللاارتفاع بمكانته الاجتماعية.

وعلى اعتبار ذلك فإن مستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة، إذ أنه واحد من أهم المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط. لعل ما يصل إليه الأفراد والشعوب من نجاحات وما يقومون به من انجازات، يعود إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح . إذ يتحدد هذا الأخير عند كل الأفراد بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع ، بفعل عوامل ذاتية واجتماعية وثقافية تساهم بشكل كبير في تشكيله وتنميته وتعتبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة.

1- مفهوم مستوى الطموح: Level of Aspiration

إن كلمة مستوى الطموح اصطلاح متداول بين العامة من الناس كما هو معروف بين الخاصة من الباحثين والدارسين ، إلا أنه في الآونة الأخيرة تشعبت استخداماته في مختلف ميادين الحياة مما أدى إلى تعدد مفاهيمه. فبرزت تعريفات مختلفة سواء من الناحية اللغوية أو الاصطلاحية يمكننا أن نجعلها فيما يلي:

1.1.1. التعريف اللغوي

تجمع القواميس والمعاجم والمناجد على معان لغوية واحدة لمستوى الطموح ، ووردت على النحو التالي :

جاء شرحها في (المنجد في اللغة العربية المعاصرة) كما يلي:

طمح : طمح إلى : طموحا : اتجه إلى شيء ، وجعله هدفا له.

طمح إلى الكمال : طمح إلى المجد.

طموح : رغبة شديدة في المجد ، في نيل العلى ، في كل ما يعلى اجتماعيا أو فكريا.

ذو طموح : راغب بحرارة في النجاح ، أو في تجاوز ما هو عادي ومألوف.(بوفاتح، 2005: 75)

ووفقا لقاموس ويبستر Webster dictionary يعرف الطموح على أنه "رغبة قوية لتحقيق التطلع".(Sanjay, 2013 :146)

وتم تعريف مستوى الطموح في قاموس علم الاجتماع بأنه مستوى الإنجاز الذي يحدده شخص معين لنفسه ويتوقع تحقيقه بناء على تقديره لقدراته واستعداداته.(برهومي، 2006: 34)

2.1.2. التعريف الاصطلاحي أو السيكولوجي:

يعتبر مستوى الطموح من المفاهيم الحديثة المستعملة في التراث السيكولوجي ومن الاصطلاحات الجديدة المتناولة في الدراسات النفسية بمختلف فروعها الاجتماعية والمدرسية، ومع ذلك نجد اختلافات بين الباحثين في تحديد البداية الحقيقية لاستخدامه لأول مرة في البحوث والدراسات النفسية. فهناك من يرجع الفضل إلى " دامبو 1931" (Dembo) في استخدام اصطلاح مستوى الطموح في دراستها عن النجاح و الفشل والتعويض والصراع .عبد الفتاح (1990)

وفي منظور آخر يعتبر " هوب Hoppe " أول من تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح. , Quaglia (1996: 128)

ولقد حظي مفهوم مستوى الطموح كذلك بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، ومعرفة الفرق بين الطموح كمعنى ومستوى الطموح كشيء. فالطموح تصور مقاس فبعض الباحثين لا يفرق بين الطموح ومستوى الطموح على اعتبار أن الحديث عن أحدهما يعني الحديث عن الآخر، غير أن مثل هذا التصور غير صحيح نظرياً، وهو تصور قبلي أيضاً، أما مستوى الطموح نتاج بعدي لقياس كمي. (الصافي، ب س: 66- 67)

وقد ميزت إليزابيت هيرلو I.Herlouk بين الطموح ومستوى الطموح وقدمت تعريفا لكل منهما كالتالي:

(1) عرفت الطموح " بأنه تلك الأهداف التي يضعها الشخص لنفسه في الأعمال التي لها أهمية ودلالة بالنسبة له ، وبالتالي فإن النجاح في هذه الأعمال يرفع من تقدير الشخص لذاته بينما يقوده الفشل إلى الإحساس بالأسى الحزن".

(2) كما عرفت مستوى الطموح بأنه الفرق بين الهدف الذي حققه الشخص فعلاً والهدف الذي يرغب في تحقيقه. (المرجع السابق: 34)

ويعبر (Eynerch ,1972) عن الطموح بأنه " مستوى الهدف الممكن تحقيقه ضمن مجموعة التطلعات التي يضعها الفرد". (Sanjay, 2013, p146)

ومن التعريفات النظرية الأخرى لمستوى الطموح نجد ما يلي:

و يشير مستوى الطموح عند هوب (1930) إلى " أهداف الشخص أو غاياته ، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة ". (بوفاتح ، 2005: 79)

وقد حدد جادرتر (1949) مفهوم مستوى الطموح بأنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.

وعرفه دريفر (Drever,1954) على أنه الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل. (عبد الفتاح، 1990: 8- 9)

ويعرفه محمود الزيايدي (1961) بأنه المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته.

واعتبر راجح (1968) مستوى الطموح دافعا اجتماعيا فرديا وعرفه بأنه "المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية". (الناطور، 2008 : 10)

كما عرفه رسول (1984) : " مستوى توقعات الشخص، ورغبته المتميزة في تحقيق أهدافه المستقبلية، على ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي ". (جبر، 2012: 187)

أما عباس محمود عوض (11:1987) فقد عرفه بأنه " المستوى الذي يتوق الفرد إلى بلوغه، أو الشعور بأنه قادر علي بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة ". (سالم ، 2004 : 43)

ويشير دسوقي إلى أن مستوى الطموح هو المعيار الذي يحكم به الشخص على أدائه الخاص كنجاح أو فشل على بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه في تميز عن التحصيل و عن التطلع. (المشيخي، 2009 :

91)

وتعرف كاميليا عبد الفتاح مستوى الطموح "بأنه عبارة عن سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها". عبد الفتاح (1990)

ومن خلال ما سبق يتضح أن معظم التعريفات التي قدمها الباحثون لم تحدد طبيعة مستوى الطموح، وركز أغلبها على الجانب الأدائي العملي دون الاهتمام بالجوانب الشخصية الأخرى، إلا في تعريف كاميليا عبد الفتاح التي تناولته من حيث هو سمة تنشأ نتيجة للتفاعل الدينامي في جوانب الشخصية المختلفة، المعرفية والوجدانية والنزوعية. فهذا المفهوم تتداخل فيه الجوانب السيكلوجية التي تحقق حاجات الفرد النفسية والجوانب الاجتماعية التي يحقق على إثرها المكانة الاجتماعية والقيمة الوجدانية. فلا يمكن التغاضي على أن مستوى الطموح يتأثر بعوامل تكوينية وتدريبية والتربية والتنشئة والاستعدادات النفسية وأنه إطار لتقدير وتقويم المواقف من خلال الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة.

2- نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمو مختلفة منها الرضاعة، والطفولة بمراحلها، والمراهقة والرشد، والكهولة، وانتقاله من مرحلة لأخرى يزيد من خبراته وتتسع مدركاته، وتتفتح قدراته، حيث تصبح نظرته للأمور تختلف عما كانت عليه في السابق، ولا يقتصر النمو هنا على الناحية الجسدية بل يكون أيضا عقليا واجتماعيا ونفسيا، وفي أوجه النمو المختلفة والمتعددة؛ وانتقاله من مرحلة نمو لأخرى يساعده أيضا على تحدي الصعاب ومواجهتها، كي يصل لمرحلة أفضل مما كان عليه، وبذلك فإن مستوى النمو عند الفرد ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى أخرى. ولكل فرد طموحه المختلف والذي يتناسب مع مستواه ومرحلته العمرية. فطموح الطفل يختلف عن طموح المراهق، وأيضا يختلف عن طموح الرجل، فكلما كان الفرد أكثر نضجا، كلما استطاع تحقيق أهداف طموحه لامتلاكه وسائل تساعد في ذلك، وكلما كانت قدرته أكبر على التفكير في الوسائل والغايات، وكلما تقدم الفرد في العمر كلما نما وتطور مستوى طموحه، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات التي أعاقته الظروف، وقد يعيقه التطور السريع، وقد يتعرض للنكوص والارتداد إذا ما دعا الموقف لذلك. (القطناني، 2011: 57-58)

وهذا ما يؤكد ليفين (Levin) في أبحاثه أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مراحلهم العمرية الأولى، وذلك حينما يريد الطفل تجسيد رغباته دون الاستعانة بأحد.

وتظهر تلك الرغبات في محاولته، إلى الحبو والمشي أو الوقوف أو القيام بأي أعمال أخرى بنفسه رافضا مساعدة الآخرين له، هذا الرفض الذي يبديه الطفل، والتي تظهر في عناده وبكائه عندما يقترب منه أحد لتقديم المساعدة له في هذه الظروف بالذات، وهذا دليل على نمو مستوى طموحه وحتى إن كان تقليدا للآخرين. (عبد الفتاح، 1990: 15)

ومن خلال ما سبق يتبين أن مستوى الطموح لدى الفرد ينمو مع تقدمه في العمر، ويتحدد ذلك من خلال الخبرات التي يمر بها في حياته والتي تجعله يتخذ توجهات معينة بناء على معطيات البيئة التي يعيش فيها والأهداف التي يريد تحقيقها بالنظر إلى استعداداته وقدراته وإمكانياته.

3- طبيعة مستوى الطموح:

نحدد طبيعة مستوى الطموح فيما يلي:

أ- طبيعة مستوى الطموح باعتباره استعداد نفسيًا:

نقصد بالاستعداد النفسي لمستوى الطموح ، أن بعض الناس عندهم حب الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرًا يتسم، إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وهذا الاعتبار في تحديد مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب، غير أن هذه النقطة لم تعد موضوعًا للمناقشة لأن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص وهو في الوقت نفسه لا يعيش منعزلًا في التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى آل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة (المرجع السابق: 10)

ب- مستوى الطموح باعتباره عملية معرفية:

يرى "بودون" (Boudon) أن وجود ارتباط بين الإدراك والدوافع في طرق تنظيم المعلومات، ويكون التفكير الأكثر اقتصاد مرتبط بإشباع الرغبات وتحقيق الأهداف والطموحات، فالإنسان في بحث دائم على تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة وهو يقوم بهذا عن طريق التواصل مع الآخرين ، وقد اعتبرنا هنا مستوى الطموح عملية معرفية ذلك أن الفرد كلما تمكن من إشباع رغبة من رغباته كلما بحث أكثر عن إشباع رغبات جديدة والتي تولد بدورها طموحات جديدة للفرد. (بن عطية، 2005: 34)

في نفس هذا السياق يؤكد "شمبار دولوي" (Chambart Deloul) أن الطموح ما هو إلا تعبيرًا عن الرغبة نحو شيء معين، والذي قد يكون عادي أو حالة يوجد عليها الشخص أو نشاط ينوي القيام به الفرد قد يطمح في أن يكون سعيدًا، أو أن ينجح في المهمة التي يقوم بها، فهذه الطموحات هي عبارة عن ترجمة للرغبات التي يحملها الفرد. (برهومي، 2006 : 33)

فالطموح إذن مرتبط بصفة دقيقة بالمشروع والهدف اللذين يضعهما الفرد، وبالأهمية الداخلية ومدى التحمس اللذين يبديهما تجاههما.

ج- مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف: يتكون هذا الإطار من عاملين هامين هما:

-العامل الأول : التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمر بها الفرد، والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

-العامل الثاني : أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح، ومن ثمة ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها وقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة.

د- مستوى الطموح باعتباره سمة:

لم يتم العثور في الدراسات الأجنبية ، خاصة دراسات " كاتيل وجليفورد"،على ما يشير إلى أن مستوى الطموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فردية تنسم بها شخصية الفرد، و تطبع سلوكه في أغلب مواقف حياته، فالسمة هي ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم ونوع سلوكهم ، وهي تتميز عن القدرة التي تميز بين الناس من حيث مقدار ما يعلمون، أي استعدادهم الذي يعين استجاباتهم وكمية إنتاجهم، وهنا ما يمكن القول بأن وصف مستوى الطموح كما قال "فرانك" و " هوبي " يعتبر أقرب إلى مقياس القدرة وأكثر منه قياسا للسمة باعتباره استعدادا يعين كيفية الاستجابة، فالسمة استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتكونه وتعين نوعه وكيفيته، وهي بهذا المعنى تشمل العواطف والميول والاتجاهات الخلقية والعقد النفسية والمميزات المزاجية.(سراية،2010: 52)

وهنا يطرح السؤال نفسه حول طبيعة مستوى الطموح ، هل يعتبر مستوى الطموح سمة ثابتة دائما، أي أن الإنسان يتصف بالطموح على جميع أحواله وفي كل الظروف والمواقف التي تعترضه أم أنها متغيرة ؟ .وللإجابة عن هذا السؤال نجد أن الآراء انقسمت إلى قسمين:

-القسم الأول : يرى أن السمات مهما كان نوعها هي ليست صفات عارضة وإنما هي ثابتة في كل المواقف والظروف.

-القسم الثاني : يرى أن السمات ما هي إلا صفات نوعية تتأثر بالمواقف التي يتعرض لها الفرد لا باستعدادات ثابتة لديه ، إذ ليس هناك سمات عامة إطلاقاً، وإذا طبقنا فكرة السمات على مستوى الطموح بناء على هذين الاتجاهين، فإننا نجد أن الفرد الطموح في ضوء الاتجاه الثاني يصبح الفرد طموحاً في بعض المواقف دون غيرها تبعاً للمجال السلوكي والظروف التي يوجد فيه.(عبد الفتاح، 1990: 14)

ويظهر لنا من خلال هذين الاتجاهين اللذين سبق الإشارة إليهما، أن لكليهما بعض النقص، فمن جهة ليست الظروف هي المتحكم الوحيد في تصرفات الإنسان وسلوكه، ومن جهة أخرى فإن سمات الإنسان ليست جامدة، بحيث يبقى السلوك ثابتاً مهما اختلفت المواقف، وفي الحقيقة فإن لكل فرد منا سمات عامة ثابتة إلى حد ما، وبالمقابل لدينا سمات تتفاوت من حيث المرونة تبعاً لمزاج الفرد ، سنه، تربيته ، وبالتالي يمكننا القول :بأن مستوى الطموح يمكن أن يكون سمة على أساس استعداد عام، أو صفة سلوكية ثابتة ثباتاً نسبياً، تتأثر بها لدى الفرد من استعدادات فطرية مكتسبة وما لديه من عادات وأساليب سلوكية، إلا أنها من ناحية أخرى تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، أي أنها لا تتوقع أن يكون مستوى الطموح سمة عامة ثابتة في كل الظروف والمواقف.(المرجع السابق : 15)

4- الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح:

يتفق عدد من الباحثين مثل (ألبورت، وكرونباخ، وهيرلوك، وروزون) على أن هناك ثلاث جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي :

- الجانب الأول الأداء: ويعني ذلك نوع الأداء والذي يعتبره الفرد هاماً ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.
 - الجانب الثاني التوقيع: ويعني ذلك توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك .
 - الجانب الثالث الأهمية: ويعني ذلك مدى أهمية الأداء بالنسبة للفرد .
- وحسب هيرلوك فإن الطموح نوعان:
- أ - طموح إيجابي ويتمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.
 - ب - طموح سلبي ويتمثل في محاولة البعد عن مزيد من الفشل.

أما ماكيلاند وفريدمان فإنهما يميزان بين مستويين آخرين من الطموح :

الطموح المباشر والطموح المستقبلي، فالفرد يضع لنفسه أهدافاً تتعلق بالحاضر وتتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل والمستقبل البعيد وبالتالي فإن الحكم على شخصية الإنسان من خلال ما لديه من مستوى طموح وهذا لا يكفي في حد ذاته بل ما يقوم به من أعمال مقبولة اجتماعياً لتحقيق مستوى طموحه فكلما كان الفرد راضياً عن أدائه وان لم يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إيجاباً نحو ذاته وبالتالي توقع الفرد على أهمية أدائه. الجبوري(2013)

5- مستويات الطموح:

يميز الباحثون ثلاث مستويات للطموح وهي:

1.5. مستوى الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:

ففي هذا المستوى يملك التلميذ إمكانيات عالية وكبيرة، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته .ومثال ذلك التلميذ المتفوق في مناسبات مدرسية عديدة، لكنه لا يطمح في المشاركة في المسابقات الخارجية التي تجري بين مختلف المدارس، ويعبر هذا عن ضعف ثقته بنفسه، وفي نتائجه، ويطلق على هذا النوع من الطموح، الطموح غير السوي.(بوزرزور، 2011: 63)

2.5. الطموح الذي يعادل الإمكانيات :

ففي هذا المستوى فإن الفرد يحدد مستوى طموحه بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها إمكانياته واستعداداته ، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته وإمكانياته ، ثم يطمح بما يتوافق وهذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.(بودالي، 2013: 52)

3.5. الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات :

هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات، وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أو غير السوي.(بوفاتح، 2013: 272)

6- خصائص الفرد الطموح:

- الفرد الطموح يحاول دائما الانتقال من نجاح إلى آخر وما يحققه ليس النهاية بل هي البداية لنجاح جديد من خلال اعتماده على جهده الخاص وقدراته وإمكاناته وليس على حساب الآخرين.
- الفرد الطموح يؤمن بأنه كلما بذل مزيدا من الجهد وعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته كان هذا سببا للنجاح ، والحظ ليس عاملا أساسيا في النجاح وهو الذي يرسم مستقبله بجهده وعمله ويضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافه و لا يتركها للظروف.
- الفرد الطموح لا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملا مساعدا لتطوير نفسه وأيضا يتحمل الخطوات التي يقوم بها وما يتخذه من قرارات وأيضا لا يخشى الفشل بل يكون دافعا له لتحقيق النجاح.
- يعمل الفرد الطموح على توليد الفرص التي تساعد على التقدم والرقى ولا ينتظر حدوث هذه الفرص التي قد تحتاج لزمن طويل.
- الفرد الطموح يعمل على الاستفادة من أخطائه وفشله كي تكون دافعا له للنجاح، وهو لا يتوقع أن يحصد نتائج جهده بشكل سريع بل يصبر عليها.
- يؤمن بأن الجهد والمثابرة يساعده على التغلب على أي صعوبات تواجهه وأيضا يتحمل هذه الصعاب ويعمل على تنمية قدراته لتخطيها. (القطناني، 2011: 59)
- لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.
- النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطة وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ. (شبير، 2005: 32)

7- أنواع الطموح :

يشكل الطموح الدراسي والطموح المهني والثقافي والطموح الاقتصادي أهم الطموحات في حياة الفرد، وربما يرجع تفوق وتقدم كثير من الأمم والشعوب في العديد من الميادين الاجتماعية

والاقتصادية والتكنولوجية إلى وفرة ، وجودة ودقة منتجاتها الذي ساهم فيه بلا شك مستوى الطموح المرتفع لأفرادها على اختلاف مستوياتهم.

1.7. الطموح الدراسي (الأكاديمي):

هناك اختلاف بين النظريات في تفسير الطموحات التعليمية وأهميتها في السلوك المستقبلي. فالنموذج السائد هو النموذج "حالة تحقيق" 'status attainment' التي تؤكد أن الطموحات لها جانب معرفي الذي يدفع أو يسوق الشباب للسعي من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي. وهناك اعتراف بأن كلا أبعاد الشخصية على سبيل المثال، وتأثير الآخرين المهمين، أو تصورات الطلاب في الجوانب الشخصية الخاصة بهم، والأبعاد الاجتماعية على سبيل المثال نوعية التعليم، أو الطبقة الاجتماعية الأبوية، هي عوامل وسيطة مهمة. (Strand & Winston, 2008: 3)

والطموح الدراسي يتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى إلى آخر، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة ، ويصبح هذا الطموح المحور الأساسي لمواظبته، ولاجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية هذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته.

2.7. الطموح المهني:

قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند التلميذ في سنوات الدراسة أو بعد الانتهاء أو الخروج منها، وقد يوجد لدى الشخص الذي لم يدرس بتاتا ، فكثير ما يطمح التلاميذ في مهن ويتعلقون بها ، ويمن يعملون فيها ، كطموح التلميذ في مهنة التعليم (أستاذ)، وفي بعض الحالات يبرز الطموح المهني إلا في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية .

3.7. الطموح الثقافي:

وهو رغبة الشاب في الحصول على مستوى ثقافي عال أو رتبة علمية تزيد ثقته بنفسه ،فنراه مطالعا على ما يجري على الساحة الثقافية ومهتم بالفنون وكثير المطالعة، وكثير التردد على العروض الفنية والثقافية، من مسرح ومعارض فنية وندوات أدبية وأمسيات شعرية، كل حسب ميولاته.يعقوب(2011)

4.7. الطموح السياسي:

يحاول من خلاله الشاب أن يكون له دور واضح في رسم الأحداث على الخريطة السياسية في مجتمعه ، فنجد أنه يحب أن يكون عضوا في جمعيات أو تكتلات ذات طابع سياسي.

وقد يكون لبعض الناس نوع آخر من الطموح يختلف عن الأنواع السابقة ، وهي طموحات بسيطة جدا ومتواضعة جدا ومعقولة، وهي العيش بسلام وهدوء واطمئنان العيش في كنف بيئة يشعر فيها بكرامته وبقيمتة الإنسانية بعيدا عن مرارة الذل والظلم والاضطهاد ، وهناك من الباحثين من يفرق بين نوعين من الطموح طموح إيجابي وآخر سلبي ، ويتمثل الطموح الإيجابي في التوجه لتحقيق نجاحات مستمرة، بينما يتمثل الطموح السلبي في محاولة تجنب مزيد من الفشل .(برهومي ، 2006: 56)

5.7. الطموح الاقتصادي:

ويشير ذلك إلى الطموح الذي يتبناه شخصا، أو مجموعة من الأشخاص، أو المجتمع لتحسين وضعيتهم الاقتصادية حسب ما يرونه مناسبا لهم، أو حسب مقارنة وضعيتهم مع وضعيات اقتصادية أخرى ، مثال ذلك الطموح في مصادر مالية متعددة ، الطموح في كسب مالي جديد ، الطموح في أرباح تجارية ، الطموح في زيادة الإنتاج ، الطموح في تحسين وضعيتهم الاقتصادية العالمية للبلد، الطموح في البحث عن أسواق اقتصادية جديدة ، إلى غيرها من الطموحات والتطلعات الاقتصادية التي تعبر عن وضعيتهم الاقتصادية سيئة، أو مريحة للفرد أو الجماعة.(يعقوب،2011: 143)

8- الطموح والمراهقة:

يتميز طموح المراهق بالارتفاع في هذه المرحلة، وهذا ما أكدت عليه هيرلوك (1978) في أن المراهق المدرك لقدراته وإمكانياته؛ تزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح، ويكون لديه مفهوم موجب عن ذاته؛ مما يؤدي بدوره لارتفاع مستوى طموحه. إن لقضية طموح المراهق أهمية كبيرة في حياته وفي حياة المجتمع، فإذا قل مستوى طموحه كان ذلك هدراً لطاقاته وإمكانياته، وإذا زاد عن مستوى قدراته وذكائه أصيب بالفشل والإحباط وفقدان الثقة بالذات. ويؤكد أن للاهتمام والتربية، والتعليم، والتنقيف دوراً كبيراً في تنمية طموح المراهقين، فقد بينت الدراسات أن مستوى الطموح في المدن أكثر وضوحاً عنه عند المراهقين في الريف، وأن الاختلاف اختلاف في الدرجة لا في النوع، وأن طموح المراهقين في الريف ازداد بازدياد تعليمهم، وأن طموح المراهقين يبدو أكثر وضوحاً في نهاية مرحلة المراهقة عنه في بداياتها، في كل من المدن والريف. لذلك علينا أن نتيح الفرصة لتحقيق هؤلاء المراهقين لطموحهم، فنعد لهم المدرسة المناسبة، والمعهد الراقى، والبيئة الصالحة، والمدرس الأمين، ووسائل الإعلام المناسبة، وندفعهم للقيام بالأعمال التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم. (المرجع السابق: 41-42)

9- العوامل المحددة لمستوى الطموح:

إن تحديد مستوى الطموح ينطوي على مجموعة من العوامل، إذ يحتاج الفرد في وضع مستويات طموحه إلى تفاعل بين عوامل شخصية وعوامل اجتماعية للوصول إلى اكتشاف قدرات خاصة كامنة في نفسه . ونجد عدداً كبيراً من علماء النفس يجمعون على أن مستوى طموح الفرد ينمو لدى الفرد مع تقدم العمر بالاستناد إلى عدد من العوامل المحددة كالقدرات العقلية والدوافع والحاجات، وخبرات النجاح والفشل، ونمط الشخصية وظروف الأسرة اجتماعياً واقتصادياً، وتوقعات الوالدين والأقران والجماعات التي يمكن أن يراها من المتغيرات المرجعية الهامة. (بن بركة، 2004: 34)

1.9- العوامل البيئية:

أ- الأسرة:

تعتبر الأسرة اللبنة الأولى التي تنشأ على إثرها أجيال يعول عليهم المجتمع في بناء وتطور حضارته، ولا يتأتى ذلك إلا بالتربية والتنشئة الصالحة . فأسلوب التربية الأسرية وأنماط التنشئة إن كان يتضمن أسلوب العقاب والقسوة والحرمان واللوم والإهمال وسوء المعاملة ، والحرمان من إشباع الحاجات النفسية للأطفال ولا تسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية، فإن ذلك سيؤدي بلا شك إلى انخفاض مستوى طموحهم . ولقد دلت دراسة كمبل عزمي(1982) ودراسة صابر حجازي المولى على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديمقراطية ، في حين وجدت علاقة سلبية بين مستوى الطموح وبين الاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط.(بوفاتح،2013: 296)

ويمكن القول أن مستوى طموح الفرد ، يرتفع وينخفض حسب ما يتلقاه من تربية أسرية، داخل المنزل من طرف والديه وأفراد العائلة ، فالعطف والحنان والود أمر ضروري في تربية الطفل، والضبط كذلك فلا تسبب، ولا تشدد مع الطفل ليستطيع التكيف مع واقعه الاجتماعي وخاصة في عصرنا الحالي الذي تعقدت معه مهمة الوالدين في التربية.

ب- المستوى التعليمي والمهني للوالدين:

الأسرة التي تتميز بمستوى ثقافي مرتفع ، حيث يبلغ الأب أو الأم فيها مستوى عاليا من التعليم وتتوفر لديها وسائل الثقافة المختلفة قد تسهم في رفع مستوى طموح أطفالها. (حمادي، 1997: 45-46)

وقد توصل كل من ريتشارد هبرج ودافيد ويستبي (Heberg & Westby, 1967) إلى أن للتعليم الوالدي والمهنة الوالدية ،ارتباطا إيجابيا بالطموحات الأكاديمية ، و بمستوى التطلع التعليمي للأبناء، فقد عبر 24 % من أفراد العينة عن طموح تعليمي عندما كان الأب قد تأهل جامعيًا.

وقد يحدث العكس، وينفر الطفل من مهنة والديه ،أو أحدهما لقلة إطلاعه عليها ،أو لتدني وضعيتها الاجتماعية ، أو المالية ، أو لتخويف والديه منها وترهيبه من الالتحاق بها لصعوبتها أو لما تتطلبه من جهد وغيرها من الأسباب. وكنتيجة نهائية لذلك يسلك الطفل سلوكا مهنيا مغايرا لوالديه،

ويتبنى طموحات مهنية مختلفة عن طموحات الأهل، وهذا تعبيراً عن عدم رضاه عن وضعه أسرته، مما يجعل الأبناء يتبعون طرقاً أخرى، ويطمحون في مهن أخرى ويسمون بطموحاتهم تعويضاً عن مهنة الوالدين. (يعقوب، 2011: 154-155)

ج- الظروف الأسرية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لها :

وأوضحت نتائج بحوث كثيرة أن الظروف الأسرية عامل هام من بين العوامل في تحديد مستوى الطموح للفرد. فالأفراد المنحدرين من أسر مستقرة وأقدر اقتصادياً واجتماعياً لهم مستويات عالية من الطموح. وقد حاول Boudon (1973) وعلماء اجتماع التربية شرح الفوارق الاجتماعية في التعليم وتأثيرها في نشأة الاختلافات الأولية في مستويات الطموح . فمدلول الطموح أصبح من المفاهيم الأولية المفضلة للاستعمال. (Page & al, 2006: 3)

فدراسة (Brim, 1956; Turner, 1962) أكدت أن الأفراد الأقل حظاً من حيث الاستقرار الاجتماعي يكونون أقل حظاً أيضاً في مستوى الطموح، وأن الظروف الاقتصادية الصعبة تؤدي بالفرد إلى صعوبة الاستمرار في وضع مستويات الطموح السابقة موضع تنفيذ خلاف الأسرة الميسورة اقتصادياً وذات المكانة الاجتماعية. (بن بريكة، 2004: 37)

وقد أشارت دراسات عديدة كذلك على أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يعد من العوامل الهامة المؤثرة في مستوى طموح الأبناء. فالنماذج الاقتصادية تصور الطموحات التعليمية باعتبارها تقييم عقلائي بحث من الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلاب. ويمكن للطلاب أن يطمح إلى مواصلة في مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي نتيجة تقييم واقعي لعوامل "دفع"، مثل تجنب البطالة، و"سحب" عوامل مثل أرباح أعلى من المتوقع في المدى الطويل. (Strand & Winston, 2008: 3)

واتفقت دراسة كل من ريزمان (1953) Reissman وأيمبي (1956) Empey وأسماء الشنقيطي (1985) وغيرهم على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح ومستوى الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد. فالأطفال الذين ينتمون لوضع اجتماعي-اقتصادي مرتفع لديهم فرصة أكبر في أن يطمحوا إلى مستويات تعليمية ومهنية عالية عن نظرائهم المنتمين لوضع اجتماعي منخفض.

(حمادي، 1993: 45)

كما تتفق دراسة إيزاك تفير (2014) مع الدراسات السابقة حيث أشارت إلى أن الأطفال في الأسر الفقيرة في بعض المجتمعات كاثيوبيا ليس لديهم أي عجز في الطموح، ولكن لديهم قدرة محدودة جدا على تحقيق طموحاتهم لأنهم ينشؤون في ظل الفقر. (Tafere 2014)

وقد لوحظ في بحوث أخرى حول مستوى طموح الجماعة أن الضغوط الاجتماعية الناشئة خارج مجال الجماعة تؤثر على مستوى طموح الأعضاء . ويبدو أن هذه الضغوط تتجه نحو التحسن في أداء الفريق بفعالية أكثر من تجاهها نحو عدم التحسن. (Zander & Ulberg, 1971 :362)

وقد عمل بعض الباحثين في ضبط متغيري المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الطموح والعلاقة بين المتغيرات الأخرى ، وانتهى (Sewell & al, 1957) في دراسة عن العلاقة بين كل من المستوى الاجتماعي والمطامح التعليمية والمهنية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، إلى أنه توجد علاقة دالة وموجبة بين مستوى كل من الطموح المهني، والطموح التعليمي من جهة، والخلفية الاجتماعية من جهة أخرى بالنسبة للجنسين. (بن بركة، 2004 : 34)

وعلى العموم، فإن ما توفره الأسرة من إمكانيات مادية ومعنوية يساعد على وضع مستويات طموح عالية ويساعد أيضا على تحقيقها.

د- طموح الوالدين وأثره على مستوى طموح الأبناء:

كثيرا ما يرى الشباب في أهلهم القدوة الحسنة في بناء طموحاتهم ، لاسيما إن كان الأهل من الطبقة المثقفة ، فيروا في ذلك من واجبهم الخضوع لرأي أهلهم وذلك باتباع طموحهم الدراسي الذي يحدونه لهم، فهم يمثلون لهم النموذج الذي يقتدون به نظرا لخبراتهم في الحياة. وقد يقبل الشبان أن يختاروا لهم الآباء، ويرشدونهم لعدم توافر المعلومات المهنية لديهم ولعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم ، ولأنهم دربوا على أن يتقبلوا توجيهات وآراء آبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة وأدري بالمصلحة. (بوفاتح، 2005: 111)

2.9. العوامل المدرسية:

كشفت بعض الدراسات عن تأثير المناخ المدرسي في تنمية الطموح ومستوياته، ودراسات أخرى كدراسة (Mihir Kumar & Gurjinder 2014) أظهرت أن المناخ المدرسي الاجتماعي والعاطفي

كما يدركه طلاب المدارس الثانوية العليا لا يؤثر على مستوى الطموح. فمن بين المشكلات التي يمكن سيادتها في المناخ التعليمي ، القلق التحصيلي لدى الطلاب وعدم الرضا عن الدراسة ، أو الاتجاهات السلبية تجاه المؤسسة التعليمية ، ونقص الطموح ، أو زيادته بشكل لا يتناسب وقدرات الطالب.(يعقوب، 2011: 155)

أ- المنهاج الدراسي:

إن نجاح المدرسة في خلق شخصيات متوافقة لابد الموازنة بين ما تعطيه كمقررات، أي الموازنة بين المقررات وواجبات وتحصيل، وبين ما يطبق التلاميذ تقبله، وتمثله والقدرات وبين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الطموح، لأن في عدم توازن الهدف المنشود منع الوسيلة المؤدية إليه تعجيزا للدارس وتثبيطا لاهتمامه ، ويؤديان به إلى الفشل. (المرجع السابق: 155)

ب- شخصية المدرس:

تتحمل المدرسة مسؤولية كبيرة في عملية نمو الأفراد . فهي توفر المدرسة المناخ الملائم للتنمية الاجتماعية والعاطفية والفكرية. والمعلم يمكن أن يساهم إلى حد كبير في رفع مستوى مفهوم الذات ومستوى طموح كل طالب من خلال تنظيم برامج التعليم المناسبة. (Gupta, 2012 : 125)

وقد حددت الدراسات الخاصة الأدوار التي يقوم بها المدرس، حيث أكد ولسون على أن المدرس يمارس مهنة متخصصة في المجتمع المعاصر لذلك فهو يلعب دورا في عملية نقل المعرفة العلمية للتلاميذ، كما أنه يختار التلاميذ لأدوارهم المهنية والاجتماعية المستقبلية، ويقوم كذلك بوظيفة الرعاية الاجتماعية للتلاميذ وتدريبهم على كيفية التصرف وتجاوز المواقف. (بن دومية، 2001: 57).

ج- المنافسة الدراسية:

تعتبر المنافسة ظاهرة عادية وطبيعية تسود حياة الأفراد والجماعات ، فيعرفها" شابلن Chaplin على أنها"عملية تتنازع بين طرفين (فردين أو جماعتين) حول بلورة نفس الهدف أو الغاية ."

والمنافسة بين التلاميذ كبيرة تسهم في تحديد مستوى طموحهم، من حيث أنها تدفع بالمتعلم للرفع من مستوى طموحه للتفوق على زملائه. وكثيرا ما يلاحظ هذا الجو التنافسي وهذه النزعة التنافسية عند تلاميذ أقسام الامتحانات ، نهاية المرحلة الابتدائية والإكمالية والثانوية والجامعية.

فمستوى طموح التلميذ يتحدد وفق نتائجه ونتائج الآخرين تجعله يرفع أو يخفض من مستوى طموحه ليحافظ على تفوقه في القسم، أو ليحقق الأفضل في الصف، أو يتهاون لأنه يرى نفسه بعيد المنال عما حققه غيره. (يعقوب، 2011: 157)

د-التحصيل الدراسي:

ويقترب الدافع إلى التحصيل بمستوى الطموح فكلما زاد الطموح بالشخص كلما كان هذا الدافع قويا يعجل له بأشياء، و يعينه على أشياء، ويحقق له فهم أشياء ما كانت تتسنى له لولا هذا الدافع القوي فيه الذي سببه الطموح الشديد.

إن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، لأن النتائج الدراسية المرتفعة تحفز التلميذ للرفع من مستواه الدراسي ومستوى طموحه إلى مستويات عليا، عكس الذي يتحصل على نتائج ضعيفة التي لا تشجعه على تبني طموحات عالية في دراسة له حول مستوى الطموح والتحصيل أن (Boyle, 1967: 186) فقد توصل علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين المتغيرين. (بوفاتح، 2013: 120)

فلا شك أن التلميذ ذي التحصيل المرتفع يتمتع بمستوى دراسي أكثر ومستوى طموحه يكون ذو مستويات عليا عكس الذي يتحصل على نتائج ضعيفة التي لا تشجعه على تبني طموحات عالية.

فقد توصل بويل (Boyle 1967) في دراسة له حول مستوى الطموح والتحصيل، أن هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين المتغيرين. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه "هاريزون (Harison 1969) من وجود علاقة إيجابية بين كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي حيث وجد أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى الطموح لدى الطلاب الراسبين. فالتحصيل الدراسي المرتفع يدفع بالتلميذ للطموح إلى مستوى أعلى مما هو فيه. (يعقوب، 2011: 158)

هـ - الإعلام المدرسي:

يعتبر الإعلام المدرسي سلاح ذو حدين وعلى أساسه يتوقف مصير ملايين من الشباب فالمصير المستقبلي الدراسي والمهني لهم متوقف على نوعية هذه إذا كانت صحيحة ودقيقة وهادفة ساعدته على

رسم صورة حقيقية لحاضره ومستقبله الدراسي والمهني انطلاقاً من قدرات واعية ، واختيارات واقعية للبدائل المتاحة أمامه ومدى ملائمتها لإمكانياته الدراسية وقدراته ، ومختلف نواحي النمو الجسمية والنفسية والاجتماعية. إذ أن الشباب يحمل تطلعات عالية بشكل غير واقعي وتحتاج إلى أن تكون "إعادة توجيه" بحيث تطلعاتهم تعكس توافر فرص العمل التي تناسبهم.(Yisak Tafere 2014)

ويرى أحد أقطاب نظريات السمات والعوامل أو ما يعرف William son " ويقترح " وليام سون أحياناً بالإرشاد المباشر ،أو نظرية الإرشاد المركز حول العمل ،أن يكون الإرشاد طريقاً لتسهيل حاجة الإنسان إلى تحقيق هويته وكفاحه من أجل فهم ذاته ، والتعبير عن طموحاته.

فالموجه يرشد التلاميذ إلى اختيار أفضل التخصصات الدراسية التي يمكن أن ينجحوا فيها ، وتتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم وطموحاتهم، وتحقق لهم التوافق النفسي الدراسي ، وذلك من خلال تعريفهم بهذه القدرات ومؤهلاتهم ، وما تتطلبه للإتحاق بها، وتحمل هذه المعلومات التي يزود الموجه بها التلاميذ حول التخصصات الدراسية من أهمية بالغة في حياتهم ،إذ يستطيع أن يعدل من طموحه وفق ما توفر لديه من شروط محددة.(يعقوب،2011: 159)

3.9- أثر الأقران والجماعات المرجعية:

إن جماعة الفرد قد تكون إطاراً مرجعياً يحدد مستوى الطموح ، وقد بينت تجارب جاردر Gardner أن الأفراد داخل المجموعة الواحدة يميلون إلى الاحتفاظ بنفس المستوى الذي تؤدي به المجموعة.

فمعرفة ما وصل إليه الأفراد الآخرون يؤثر على طموح الشخص فمثلاً معرفة التلميذ لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه قد يكون سبباً في رفع مستوى طموحه ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف، والتلميذ الذي يقدر لنفسه مستوى زملائه قد يدفعه ذلك إلى الكسل والتراخي. (حمادي، 1993: 51)

فإذا كان أفراد الجماعة يمتلكون مستوى عالياً من الطموح فسينتقل ذلك إلى الطفل سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وإذا كان لدى الجماعة مستوى منخفض من الطموح ،فسيوثر ذلك على الطفل . ويرى قنديل (1990) أن الفرد يتأثر في تحديده لمستوى طموحه بأقرانه، وجماعته المرجعية أكثر من تأثره بوالديه؛ نتيجةً لمعدل التغير السريع في كل شيء، حيث إن للأقران دوراً ملحوظاً في التأثير على

مستويات الأداء والتحيز الفردي، وللجماعة أيضا تأثير هائل من خلال دينامياتها على الأفراد. ويؤثر الأصدقاء على اختيار الفرد لنمط معين من الطموح، وذلك لتأثير الشباب على بعضهم البعض - خاصة - الأصدقاء. فالفرد يرى في الجماعة نفسه، ويحاول أن يقلدها ويتأثر بها. وأشار كوخ وفرنش (1948) إلى أن الفرد عندما يكون عضوا في جماعة؛ يتأثر مستوى طموحه بما تقوم به هذه الجماعة وقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية، وتنازع بين الأصدقاء؛ ولذلك ينصح الكثير من المربين بعدم الرجوع إليها. (شبير، 2005: 40-41)

4.9- وسائل الإعلام :

تساهم وسائل الإعلام باختلاف أنواعها المسموعة والمرئية والمقروءة بدور فعال في إحداث ما يتطلع إليه المجتمع وينشده من تغيرات اجتماعية ،ثقافية،وتكنولوجية،بحيث تفرض على وكالات التطبيع الاجتماعي في وظائف ومهام ومسؤوليات جديدة فيما يتعلق بنمو الطفل الاجتماعي.

فوسائل الإعلام تزود الفرد بثتى المعلومات المختلفة قديمة كانت أو تلك التي في الوقت الحاضر ،وتساعد وسائل الإعلام الطفل في بلورة دورا بارزا في تكوين شخصية الفرد وتطبيع الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة. إن مل يقرؤه الفرد في ما ينشر في الجرائد والصحف المخصصة لمستواه ، وما يسمعه في الراديو وما يشهده من برامج وأفلام وأحداث تلفزيونية ،تؤثر فيه بشكل دائم ويحاول أن يرفع من مستوى طموحه أو يعدله، أو يشكل مستواه من الطموح الجديد في ضوء التغيرات الحاصلة في العالم، فوسائل الإعلام عبارة عن محفز للفرد أو ضاغطة للسمو أو الخفض من طموحه.(سراية،2010: 56)

5.9- نوع العمل وخصائصه:

لكي يحدد الفرد مستوى طموحه لابد أن تتوافر لديه فكرة عن صعوبة العمل وعن قدرته على تعلمه أو أدائه ، ومستوى الطموح يكون غير مستقرا عندما يواجه الفرد أعمالا جديدة غير أنه يتسم بالاستقرار عند أداء الأعمال المألوفة، وقد يكون العمل الذي يواجهه الطالب معقدا جدا وصعبا بحيث لا يرى سببا لتحديد مستوى لا أمل في تحقيقه ، وقد يكون العمل من ناحية أخرى سهلا جدا بحيث لا يتحدى المتعلم ولا يستثيره. كذلك نجاح الفرد في عمل يعتبره سهلا وأقل من قدرته يقلل من شعوره

بالنجاح والارتياح ونفس الشيء إذا كان العمل أعلى من قدراته ومستواه العقلي فإن ذلك سيعرضه للشعور بالفشل والإحباط.

ومن العوامل المؤثرة أيضا في مستوى الطموح الرضا عن العمل، فالشخص الراضي عن عمله يكون مستوى طموحه مرتفعا بمقارنته بالشخص غير الراضي. ويمكن تأكيد ذلك من نتائج إحدى الدراسات التي أجريت على مدرسي ومدرسات التربية الرياضية في المدرسة الثانوية ، فقد تبين أن هناك علاقة بين الرضا عن العمل ومستوى الطموح، فالمدرسون والمدرسات الأكثر رضا عن عملهم أكثر طموحا من المدرسين والمدرسات الأقل رضا عن عملهم. (حمادي، 1993: 51-52)

6.9- العوامل البيئية والثقافية والحضارية:

إن المؤثرات الثقافية والحضارية من شأنها تكوين مقاييس مرجعية تؤثر في اختيار الفرد شعوريا أو لا شعوريا لمستوى طموحه. فطموح الفرد يتأثر بمستوى الحضارة والثقافة التي يعيش فيها. فقد وجد مثلا أن معظم أفراد الحضارة الغربية - تحت تأثير الضغوط الحضارية السائدة- يميلون إلى أن يحتفظوا بمستوى طموحهم أعلى من مستوى أدائهم السابق كذلك النظم الاجتماعية والقيم السائدة فيها تؤثر في مستوى الطموح. فالمجتمعات الطبقيّة تضعف من مستوى الطموحات ، فالأفراد فيها لا يستطيعون تغيير وضعهم الطبيعي مهما بذلوا من جهد ، فهم يلغون التشجيع فقط ليطمحوا إلى تحسين وضعهم داخل الطبقة التي ولدوا فيها. وفي ذلك تشير بعض الدراسات إلى أن الطموحات يمكن أن تتأثر بالمكانة الاجتماعية والثقافة والتاريخ أو المعايير المحلية أو تجارب الفرد المباشرة في المكان المتواجد فيه. (2: Ralf St Clair & al, 2011)

ولا يتأثر مستوى طموح الفرد بالثقافة العامة فقط بل يتأثر أيضا بالثقافات الفرعية ، فأهل المدينة يختلفون في مستوى طموحاتهم عن أهل الريف. وقد أظهرت دراسة سيد محمد عبد العال (1976) أن مستوى طموح الريفيين أقل بكثير من مستوى طموح الحضريين. (حمادي ، 1993: 48)

فالبينة التي ينتمي إليها الفرد لها دور كبير في رفع أو خفض مستوى الطموح. وبينت دراسات علم النفس الاجتماعي في موضوع مرونة المجال وعلاقته بارتفاع مستوى الطموح ، أنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان مجالا مرنا بمعنى أنه قليل الحواجز والعقبات، كلما كان ذلك دافعا إلى المزيد من حركة الشخص ونشاطه وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه. وكلما زاد تصلب البيئة وضاق حيز

الحركة ، كلما انخفض مستوى الطموح كرد فعل دفاعي خوفا من الفشل والإحباط.(المرجع السابق: 49)

وفي تحليل دور الطموحات في الاستثمار التعليمي للسكان الأصليين في بيرو، فوجد أن أطفال السكان الأصليين لا يوقفون طموحاتهم بالمقارنة مع الأطفال غير الأصليين من نفس الخلفية الاجتماعية والاقتصادية.(Doumer & Brandon (2015)

7.9- العوامل الذاتية:

محاولة الأفراد في تحقيق الأهداف غالبا ما يحددون مسبقا مستوى طموح، وهذا يجعلهم يحددون نتائج معينة لتحقيق ما يرغبون الحصول عليه. فقد أثبتت بعض الدراسات أن الهدف الملموس يؤدي إلى مستوى أعلى من الطموح في المستقبل القريب. ولكن الهدف المجرد يؤدي إلى مستوى أعلى من الطموح في المستقبل البعيد.(Fessel & Florian (2009)

أ- خبرات النجاح والفشل:

إن درجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما يؤثر بلا شك على درجة إنجازه لأعمال التي تلي هذا العمل، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه وحقق له نوع من الإشباع النفسي الداخلي، جعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود وتتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي حققها ، وكأنه يسمو بمستوى طموحه إلى المراتب العليا، فالنجاح حسب ما جاء في قاموس سيلامي Sillamy: "هو ينشط القوى الإبداعية ويصبح المعزز والمقوي الذي يدفع المرء لكي يتخطى ذاته برفع مستوى طموحه".

فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بنوع من الرضا عن الذات والارتياح ، ومعرفة الفرد لدرجة نجاحه كثيرا ما تستخدم كدافع هام للتعلم ، أما الفشل فقد يؤدي إلى الشعور بالمرارة والإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في التعلم. وحدثت خبرات النجاح والفشل يقع في مدى محدود من الصعوبة، فالشخص لا يشعر بالنجاح أو الفشل إذا كان العمل صعبا جدا أو سهلا جدا.(حمادي، 1993: 41-42)

كما يؤثر النجاح في شخصيتنا وسلوكياتنا لما قد يسببه من آثار إيجابية عليها حيث أن النجاح في حد ذاته عامل ذو أثر كبير في تكوين شخصية الطفل ، إذ أن النجاح يتبعه عادة تقدير ورضا من الغير، والشعور بالارتياح والثقة بالنفس .

أما الرسوب والفشل المتكرر فيتبعه في العادة تأنيب النفس، ونقد الغير وعدم الشعور بالارتياح والرضا. كما يكبر الطفل وتكبر حاجته إلى النجاح الذي تعود عليه منذ نعومة أظافره في توفيقه في أداء بعض الحركات، أو الحبو، أو المشي، أو كتابة الحروف، أو كتابة لقب العائلة فالنجاح يختلف من شخص إلى آخر، فهناك النجاح الذي يكون بعد مرات متتالية من الفشل وهناك النجاح الذي يتحقق في أول مرة ، وهناك النجاح الذي يعقب النجاح السابق مباشرة ، أو غير مباشرة.

وقد أظهرت العديد من الدراسات علاقة مستوى الطموح بخبرات النجاح والفشل، إذ بينت كل دراسة (Diecidue & van de Ven, 2006) أن مستويات الطموح هي أحد الجوانب ذات الصلة بعملية صنع القرار. حيث أننا نضع الاحتمالات الشاملة للنجاح والفشل، أي احتمالات الوصول وعدم الوصول إلى مستوى الطموح، في ظل تصور القيمة المتوقعة. (Diecidue & van de Ven, 2006:1)

ب- مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح:

يعتبر " وليام جيمس (William James, 1890) من الأوائل الذين درسوا مفهوم الذات الإنساني ومهد بذلك الطريق للنظريات المعاصرة. وبيّن أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل عديدة منها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أو تحصيله مع طموحه. ويعد مفهوم الذات من العوامل الهامة والمؤثرة في مستوى طموح الفرد وقد اهتم عدد من في Kogler " الباحثين بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح ، فتوصل " كوجلر: دراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح. إذ أن مفهوم الذات يعبر عن تلك الصورة غير الخفية، وغير المرئية التي تقف وراء سلوكياتنا، وهي نتيجة تفاعلنا مع الآخرين، ومع البيئة الطبيعية، وإن الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه بغض النظر عن نكسات الفشل وضعف الأداء، والعقاب المسلط عليه تؤثر في مستوى طموحه، بسبب تقييمه الإيجابي لنفسه، وأفكاره، وتعبر عن مختلف نواحي ذاته ومن العوامل الهامة التي تسهم في رسم مستوى الطموح فكرة الفرد عن نفسه من حيث ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية. (يعقوب، 2011: 148)

وباعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك ، فإنها تدفع بالفرد إلى الارتفاع بمستوى الطموح للشعور بكيانه ووجوده ، هذا في حالة الإدراك الإيجابي للذات ، إذا حصل العكس فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه. وقد كشفت أيضا دراسة (Jamalal-lail, Jafar, 1988) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم الذات لطلاب ومستويات الطموح. وكذلك أشارت دراسة (محمد عطا : 1978) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات أي كلما كان مفهوم الفرد لذاته موجبا كلما ارتفع مستوى طموحه.

ومما سبق يتبين لنا أن الصلة بين مفهوم الذات ومستوى طموحه صلة وثيقة وأنه كلما كان مفهوم الفرد عن ذاته موجبا كلما ارتفع مستوى طموح ، وكلما كان مفهوم الفرد عن ذاته سالبا انخفض مستوى الطموح. الجبوري (2013)

ج- القدرات العقلية (الذكاء) :

يعتبر الذكاء أهم قدرة من القدرات العقلية التي نالت اهتمام وعناية الباحثين وعلماء النفس ، لما له أثر في حياتنا النفسية والجسمية ولقد أوضح عدد من الباحثين وخاصة في مجال القياس النفسي أن هناك علاقة بين الذكاء والتحصيل أنستازي (Anastasi, 1964) ، مرشال (Marshall, 1970) ، كرومباخ (Cronbach, 1972) وبالتالي أن هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح ، فالذكاء يؤثر في مستوى الطموح بأشكال متعددة. فالتلاميذ الأذكاء أكثر استبصارا بقدراتهم والفرص التي تتاح لهم والعوائق التي تمنعهم من تحقيق أهدافهم ، لذا من المتوقع أن يساعد ذلك على وضع مستويات طموح واقعية على عكس الطلاب الأقل ذكاء. (بن بريكة ، 2004: 35)

والتلاميذ المتفوقون عقليا يمتلكون مستويات من الطموح تتسم بالواقعية وتتفق مع إمكانياتهم لأنهم يستطيعون أن يطمحوا في أشياء قابلة للتحقيق. وخلافا لهذا نجد التلاميذ الذين لديهم مستوى ذكاء منخفض قد يكون مستوى طموحهم غير واقعي ، ولا يتفق مع إمكانياتهم العقلية ويميلون إلى الخيال أكثر منه للطموح، وفي دراسة قامت بها الباحثة سهير كامل أحمد سنة 1977 بعنوان الصحة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات المراهقات ، توصلت إلى أن المبتكرات أغلبهن من ذوات مستوى الطموح المرتفع. معنى هذا أن الذكاء يحدد مستوى طموح الفرد ، الذي يجب أن يتناسب مع درجة ذكائه من

حيث واقعية مستوى الطموح ، فكثيرا من الناس يطمحون في ميادين لا تتوافق مع إمكانياتهم ، ودرجة ذكائهم ، فيصابون باليأس والتوتر.(يعقوب، 2011: 149)

د-الإبداع:

الإبداع هو نشاط عقلي وذهني ينتج أفكار جديدة ليست مألوفة لدينا، تعمل على حل مشكلات كانت في نظر الإنسان صعبة الفهم من قبل، وتوفر عملية الإبداع الوقت والجهد تميز بين الأفراد وتوفر صيغ جديدة للمشاكل التي تعترض الفرد. إن مستوى الطموح هو تعبير عن تلك الأهداف والأفكار المستقبلية التي يضعها الإنسان لنفسه، وهذه الأفكار والأهداف تحمل في طياتها الكثير من المشكلات التي يجب حلها، إذن فالإبداع يؤثر بشكل أو بآخر في مستوى الطموح، من حيث قدرة الفرد على تبني أهداف جديدة وإنتاج عدد أكبر من الأهداف الغير عادية، التي تتناسب مع قدراته وأفكاره الإبداعية. أي أن الأفراد الذين لديهم قدرات إبداعية عالية نتوقع منهم مستوى عالي من الطموح، وهذا على العكس من الأفراد الذين لهم قدرات إبداعية ضعيفة فإننا نتوقع منهم مستوى منخفض من الطموح.(سراية، 2010: 85)

هـ - سمات شخصية:

يتأثر مستوى الطموح ارتفاعا أو انخفاضاً بعدد من سمات الشخصية كالثقة بالنفس وتقدير الذات والانبساط والانطواء والالتزان الانفعالي والتكيف. حيث يرى محمود عطا حسن أن الشخص المتوافق أكثر استبصاراً بذاته وقدراته والعوائق التي تواجهه في تحقيق أهدافه، وأكثر تقبلاً لحدود إمكانياته، إن هذا الإدراك الموضوعي للذات وللعالم يساعدان على وضع مستويات طموح واقعية تتناسب مع إمكانيات الفرد وقدراته.(يعقوب، 2011: 150)

وتشير السمييري إلى ذلك بقولها: "مستوى الطموح يتأثر ارتفاعاً وانخفاضاً بعدد من سمات الشخصية، فقد وجد أن التكيف والالتزان الانفعالي، وتقدير الذات ومفهوم الذات الإيجابي، والانبساط، كلها سمات تساعد على رفع مستوى الطموح، في حين يعتبر الاضطراب الانفعالي، والتقدير السلبي للذات والانطواء تعمل في خفض مستويات الطموح".

ويرى كرونباخ أن الفرد الذي تكون قد اهتزت له صورته لذاته، يضع أحيانا مستوى مرتفعاً من الطموح، وهو لا يتنازل عنه حتى لو تعرض لخبرات متكررة من الفشل. وتتفق في هذا هيرلوك حيث

ترى أن تصور الفرد لذاته -كلما كان سليماً- أدى ذلك إلى تكوين مستوى طموح واقعي. ذلك أن الفرد المتوافق مع نفسه سوي الشخصية، الراضي عن ذاته؛ يضع أهدافاً واقعية في ضوء تقييمه المستمر لقدراته وإمكانياته. ويشير الأسود إلى أن التوافق النفسي، والالتزان الانفعالي لدى الفرد، لهما دور كبير في التطلع وارتفاع الطموح؛ لأن القلق والخوف، والانطواء، والاكتئاب، وسوء التوافق النفسي، سبب لتشتت فكر وعقل الفرد مما يسبب ضعفاً في الأداء وتراجعا في الطموح، وعدم الاكتراث ببلوغ الأهداف. (شبير، 2004: 43)

10- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات :

1.10- نظرية أدلر Adler:

ينظر إلى الإنسان باعتباره كائناً اجتماعياً تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية والتي يسعى جاهداً لبلوغها كما أن لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها. ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر الذات الخلاقة والتي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته حيث تسعى هذه الذات الخلاقة إلى تحقيق أسلوب الإنسان الشخصي والذي يميزه عن غيره في حياته. وبعد أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق مطلب فطري فالإنسان منذ ميلاده إلى وفاته يسعى من أجل التفوق فهي الغاية التي يسعى الإنسان لتحقيقها. (الجبوري 2013)

3.10- نظرية روجرز Rogers:

أكد روجرز على أن طبيعة البشر إيجابية في جوهرها، وأنه لأمر طبيعي ومحتم على الإنسان أن ينمو ويتقدم في اتجاه حركته السائرة نحو النضج وتحقيق الذات. وهو كائن فاعل ذو إرادة يحكم نفسه ويتدخل في تحديد مصيره ويندفع نحو المستقبل بثقة لتحقيق أهداف إيجابية فالإنسان إذا ما هيأت له الظروف المناسبة للدافع الفطري لتنمية إمكاناته بشكل كامل، فإنه سيصبح قادراً على إثراء نفسه وإغناء خبراته من خلال تحقيق طموحه في إدراك ذاته بشكل أكمل، بل وإثراء المجتمع الذي يعيش فيه، وفي هذا الصدد أشار روجرز (Rogers) إلى إن الإنسان يتفاعل مع الواقع على أساس نزعته في أن يكون محققاً لذاته، بمعنى أن سلوكه يكون متجه نحو إشباع حاجاته لهذا التحقيق كما يدركه

هو . فقد أوضح روجرز أن الشخصية السليمة من الناحية النفسية يكون صاحبها فرداً مبدعاً وخلاقاً، ويعي كل خبراته ولا يعمل على استبعاد أو تشويه أية خبرة منها، وفي هذه الحالة فإنه لا يشعر بالتهديد ولا يكون بحاجة إلى استعمال الحيل الدفاعية في حماية ذاته لأنه لا يوجد هناك ما يهدد مفهومه لذاته . (علوان، 2013: 391)

من خلال هذه النظرية ترى الباحثة أن مستوى الطموح قد يتمثل في سعي الفرد إلى التحقيق الكامل للذات الذي ينتج عن تطابق صادق بين الذات والخبرة، بما يؤدي إلى ترميز دقيق وصحيح للخبرات التي يطمح الفرد أن يصبح عليها واستمرار مسيرة النمو الايجابي في محاولة للوصول إلى الذات المثالية Ideal Self، والتي تتضمن أفضل ما يتمناه الفرد لنفسه من قيم وإنجازات ومكانة اجتماعية.

4.10- نظرية القيمة الذاتية للهدف:

قدمت اسكالونا Escalona نظرية القيمة الذاتية للهدف ، وترى أنه على أساس القيمة يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة. والفرد يضع توقعات في حدود قدراته ، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:

أ. ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.

ب . ميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.

ت . هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح والبعد عن الفشل. (المشيخي، 2009: 100)

كما أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على احتمالات النجاح والفشل في مستقبل الإنسان والتي تتمثل في الخبرات السابقة، ورغبات الفرد، وأهدافه، ولكن في المقابل يزداد طموح الفرد بعد النجاح كما انه يزداد بعد الفشل ولكن في أول ولهة يتناقص مستوى الطموح في الفشل ولكن إذا ما شعر الفرد بتقبل هذا الفشل يختلف مستوى طموحه عن الشخص الذي ينجح دائماً .

5.10- نظرية كيرت ليفين : Kurt Lovin

تعتبر نظرية المجال أولى النظريات التي فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة ، حيث يرى ليفين بأن هناك عدة عوامل تشكل قوى دافعة ومؤثرة على مستوى الطموح ومن هذه العوامل على سبيل المثال:

***عامل النضج:** فالفرد الأكثر نضجًا يستطيع أن يختار أفضل وسيلة لتحقيق مستوى طموحه من بين عدة وسائل متاحة.

***عامل القدرة العقلية:** ويقصد به الجو العام الذي يعمل فيه الفرد، فكلما سادته قوى انفعالية صالحة كان مستوى طموحه عاليًا والعكس.

***عامل مستوى الزملاء:** فمعرفة الفرد لمستواه مقارنة بزملائه يدفعه إلى تحقيق أهداف أفضل.

***عامل القوى الاجتماعية والمنافسة:** فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية أو تنازع ، ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار.

***عامل القوى الانفعالية:** وتشمل الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل شعور الفرد بتقدير الزملاء وإعجابهم بنشاط إنتاجه، وعلاقاته الطيبة بالآخرين وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل، كل ذلك يعتبر سياق ارتفاع مستوى الطموح، أما إذا حصل العكس فإن ذلك يؤدي إلى كراهيته لذلك العمل أو عدم اهتمامه به، وبالتالي إنقاصه لمستوى طموحه.(بودالي، 2013: 61-62)

وتستخلص الباحثة من تحليل هذه النظريات أن مستوى الطموح يتأثر بعوامل شخصية، وبيئية واجتماعية، وكذلك أنه سمة لا تكون ثابتة في كل المواقف والظروف. وإنما تحدد انخفاضه وارتفاعه الظروف والمتغيرات المذكورة سابقا.

11- قياس مستوى الطموح:

قام عدد كبير من الباحثين بمحاولات كثيرة لتحديد أساليب قياس مستوى الطموح، وكانت رائدهم في ذلك هوب (Hoppe,1935). قد أثمرت هذه المحاولات على إيجاد أسلوبين اثنين، وهما كما يلي:

أ- أسلوب التجارب المخبرية:

وتتكون هذه الطريقة من جهاز الاستخدام أو التجربة، ومن الجداول الخاصة بتدوين الإجابات، فعندما يعرض الجهاز على الشخص مع تقديم شرح وافي لطريقة استخدامه (التعليمات) يمنح فرصة التجريب والعمل على الجهاز لعدة مرات، و بعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، أو ما هو مستوى طموحه، وتدون إجابته هذه في الجداول المعدة لذلك، ثم يشرع في الأداء الفعلي،(بوزرزور، 2011: 65)

وبعد الانتهاء منه يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء، وتدون هذه الإجابة عن الدرجة المتوقعة، وبعدها تعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلا، وتكرر هذه العملية عدة مرات. ومعنى هذا أن هناك ثلاث درجات هي:

-درجة الطموح : تعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.

-درجة الأداء الفعلي: وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.

-درجة الحكم : وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

وهكذا تكون أمام استنتاجات ذاتية لتحديد مستوى الطموح من خلال الملاحظات الذاتية التي يقوم بها المفحوص.

وتعتبر هوب (Hoppe,1935) أول من درس مستوى الطموح دراسة معملية منظمة وكان ذلك في البحث الذي قام به سنة 1930 عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح. وكانت محاولته في قياس مستوى الطموح تمثل نقطة البداية لمن جاء بعده من الباحثين. وقد اعتمد على أسلوب استنتاجي بسيط حيث يطلب من المفحوص القيام بأداء عمل معين ثم يستدل على مستوى طموحه من خلال ملاحظة:

(1) التعليقات التلقائية التي يبديها المفحوص.

(2) حدوث الخبرات بالنجاح وبالفشل.

(3) كيفية إقبال المفحوص على العمل المطلوب منه.(حمادي، 1993: 24-25)

وقد أدرك الباحثون في مجال مستوى الطموح بعد هوب (Hoppe, 1935) أن هذا الأسلوب يتعارض مع مقتضيات طبيعة البحث العلمي الذي يتحرى الدقة والموضوعية، فتعددت المحاولات بهدف الوصول إلى أسلوب أكثر دقة وأكثر موضوعية لقياس مستوى الطموح.

وقد تقدمت دراسة مستوى الطموح على يد فرانك (Frank, 1935) الذي كان أول من أدخل الطريقة الكمية في تقدير مستوى الطموح، فجاءت نتائجه أكثر موضوعية و دقة .واعتمدت طريقة قياس مستوى الطموح لدى "فرانك" على التجارب المعملية البسيطة، واستخدام في ذلك عدة اختبارات كاختبار طبع الكلمات، واختبار قذف الحلقات وغيرها...

وقد اتبعت جولد (Gould. R, 1983) طريقة فرانك Frank في قياس مستوى الطموح، لكنها أوضحت أنه لا يوجد أي ارتباط بين ما يسمى بمستوى الطموح الحقيقي وبين المقاييس الكمية لمستوى الطموح، فأدركت تماما أن ، البيان الصريح لمستوى الطموح (True aspiration Level) الذي يدلي به المفحوص أثناء الموقف التجريبي، لا يعكس الطموحات الضمنية أو مستوى الطموح الحقيقي، لذلك فإنها لم تكتف بالتجارب المعملية واستخدمت بالإضافة أسلوب المقابلات مع المفحوصين للتوصل إلى تحديد دقيق لمستويات طموحاتهم ويلاحظ المتتبع للدراسات في مجال مستوى الطموح أن أسلوب التجارب المعملية قد شاع استخدامه لفترة طويلة، وهناك عدد كبير من الباحثين اعتمدوا عليه وطبقوا في ذلك اختبار قذف الحلقات، اختبار الرسم في المرأة ، اختبارات عديدة منها : لوحة روتر Rotter اختبار الأكور لمهارة الأصابع، اختبار الشفرة، اختبار الضرب، اختبار الشطب، ورقة كربلين وغيرها.(بوزرزور، 2011: 66)

نقد الطريقة المعملية: وجه الباحثون عدة انتقادات على طريقة قياس الطموح معمليا وأهمها:

-**النقد الأول :** سوء فهم التعليمات من طرف المفحوص ، وهذا ما أكدته جولد (Gould, 1941) وفستنجر Festinger (1941) ودراسة "إيرفين ومينيتزر (Irvin & Minitizer, 1942).

وتبين أن المفحوص عندما يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه، يكون واقعيًا في إجابته، ويحاول أن يحتفظ بطموحه، أما إن كان السؤال عما (يأمل) ؟ أو ماذا (يحب) فإنه يصبح خياليًا وغير واقعي في طموحاته الكبيرة التي تتجاوز بكثير مستوى أدائه.

- **النقد الثاني:** أنها تعتمد على القدرة، وعلى التدريب، فكثير ما نجد الشخص الذي يمتلك القدرة المطلوبة يكون أدائه أفضل وأكبر من الذي يمتلك هذه القدرة، وهنا لا يتضح لنا مستوى الطموح بشكل جيد.

- **النقد الثالث:** يتمثل في أن المواقف الاصطناعية التجريبية خالية من الدافعية والإثارة، وبالتالي قد لا تثير بعض المفحوصين، ويكون أدائهم ضعيفا، ونحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم، بينما قد يكونون على العكس من ذلك. (سراية، 2010: 94)

ب- أسلوب الاستبيانات والمقاييس:

بدأ الباحثون في مجال مستوى الطموح في تصميم واستخدام أدوات لقياس مستوى الطموح على نحو أكثر دقة وموضوعية، فعرفت هذه المقاييس انتشارا واسعا في العديد من الميادين المهنية والتعليمية، حيث توجد للفرد مجموعة من الأسئلة تسمح له بالتعبير عن طموحاته من خلال الإجابة عليها، ومن أهم هذه المقاييس مقياس أتكينسون (Atkinson, 1951)، رايسمان (Reisman, 1953) مقياس هاريسون (Harrison, 1969)، أما في الدراسات العربية فتعتبر دراسة كاميليا عبد الفتاح (1967) من أهم الدراسات التي تناولت مستوى الطموح، وقد أفضت إلى تصميم مقياس مستوى الطموح للراشدين المشهور الذي اعتمد في العديد من الدراسات العربية بعد ذلك ويتكون من 79 عبارة تقيس سبعة أبعاد وهي : النظرة إلى الحياة ، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، المثابرة، عدم الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ. (بودالي، 2013: 58)

خلاصة:

من خلال العرض السابق يمكن القول بأن موضوع مستوى الطموح تناوله العديد من الباحثين في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية نظرا لأهميته في تحديد مصير الفرد ومصير الأمة عموما، إذ بواسطته يمكن التنبؤ بسلوك الفرد مستقبلا وفي نفس الوقت إعطاء رؤية واضحة عن تطلعاته المستقبلية التي يتوخى منها الرقي والازدهار والرفعة في كل مجالات الحياة. فكل فرد يضع لنفسه مستوى معين من الطموح ، وهذا الأخير لا ينمو إلا بتأثير عوامل عديدة ، بعضها يتعلق بالنواحي الأسرية مثل طموح الأهل ، وحجم الأسرة، استقرار الأسرة ، بعضها يتعلق بالعوامل المدرسية مثل المدرس، المنافسة ، والتحصيل الدراسي، كما تحدده عوامل اجتماعية ، مثل سوق العمل، والإعلام

والتنشئة الاجتماعية . وبعضها الآخر يشير إلى العوامل الذاتية مثل خبرات النجاح والفشل، والثواب والعقاب ومفهوم الذات ...الخ. وهذه العوامل سمحت بتنوع أنواع وأشكال مستوى الطموح من السياسي إلى الدراسي والمهني إلى الاجتماعي والعائلي والإنساني. كما أن مستوى الطموح أصبح يخضع لعملية القياس بالتجارب العملية أو بطريقة الاستبيان في دراسات عديدة، إذ يقدم نتائج كمية لها تفسيرات كيفية تساهم في كشف الحقائق من أجل رسم تخطيط تنموية في المستقبل بالشكل الذي يسمح بتقليص مشكلات للأجيال الصاعدة .

وعموما فإن مستوى الطموح ما يزال ميدانا خصبا لدراسات وبحوث مستقبلية، تكشف أكثر عما ينطوي عليه هذا المتغير الهام، الذي تتميز به شخصية الإنسان.

الفصل الخامس

خصائص المتفوقين وغير
المتفوقين في مرحلة التعليم
الثانوي

تمهيد

ظهر في الآونة الأخيرة اهتمام متزايد من قبل الباحثين حول دراسة فئة المتفوقين في كل مراحل تعليمهم، نظرا لأهمية التفوق في حياة الفرد والمجتمع ككل. فالمتفوقون هم الشريحة من المجتمع الذين تعول عليهم الأمة في بناء وتشبيد حضاراتها واستدامة نموها وتطورها لمواكبة دول العالم. وهذا لا ينفي دور الفئات الأخرى ذات التحصيل المتوسط وغيرها. وتعد المدرسة الثانوية مرحلة تعليم تستقطب فئات من التلاميذ على اختلاف تحصيلهم الدراسي واكتسابهم المعرفي، وتتحدد فيها خصائص النضج لدى المتعلمين المراهقين بين مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة والتخصص النهائي الذي من خلاله تتضح فيه ملامح التوجيه الجامعي وبالتالي مهنة المستقبل.

فالتلاميذ المتفوقون لهم دوافعهم وحاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يسعون إلى إشباعها كما لغيرهم العاديين، ويتوقف مدى رضاهم على درجة هذا الإشباع. وتشكل البيئة الصفية عنصرا فاعلا في تحقيق الرضا عن الدراسة وتأخذ على عاتق المدرسة أن تلعب دورها في مساعدتهم من أجل الوصول بهم إلى مستوى أفضل لتزداد دافعتهم أكثر في الحصول على المعرفة وبالتالي تحقيق مستويات عليا من الطموح.

1- مفهوم التعليم الثانوي:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، فهي فضلا عن قيامها باستقبال وإعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعي، فإنها تتحمل أيضا عبء إعداد العناصر البشرية من ذوي المهارات الفنية والتقنية المتوسطة اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعي والاقتصادي ومقابلة متطلبات التنمية، ويمثل التعليم الثانوي مرحلة من مراحل التعليم ذات الأثر البعيد في نفوس الناشئة، وعميقة التأثير في تكوينهم وفي إعدادهم للحياة ، وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتع بحياة مملوءة بالوظيفة والعضوية الفعالة في المجتمع. وعليه فإن مرحلة التعليم الثانوي تتميز عن باقي مراحل التعليم الأخرى كونها تجمع بين بعدين هامين، فمن ناحية تتوسط السلم التعليمي، بحيث تأخذ المكانة الوسطى التي تصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي ومن ناحية أخرى تقابل مرحلة الثانوية مرحلة المراهقة، أهم مراحل النمو في حياة الفرد.

وبناء على يمكن تعريف التعليم الثانوي هو ذلك التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي ويقابل مرحلة المراهقة أحد أهم مراحل النمو عند الإنسان ويمتد من انتهاء المرحلة الابتدائية و ينتهي عند مدخل التعليم العالي. (الفالوقي والقذافي، 1997: 120)

وتبرز أهمية التعليم الثانوي أيضا كمرحلة أساسية في تكوين شخصية المراهق المتمدرس سواء من الناحية العقلية، الانفعالية والاجتماعية. الأمر الذي يستدعي بذل كل الجهود وتسخير كل الوسائل الممكنة من أجل تطوير التعليم الثانوي وتطويعه لاستيعاب وتلبية الحاجيات العقلية والنفسية والاجتماعية له، بهدف إعدادة وتوجيهه، مما يخلق لديه ثقة بنفسه، ويساعد على تحقيق التوافق النفسي، الاجتماعي وبالتالي الدراسي ومنه يحقق النجاح. (داود ، 2014: 142)

2- أنماط التعليم الثانوي في الجزائر:

تدوم الدراسة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ثلاث سنوات. فتنظم السنة الأولى في جذعين مشتركين اللذين يتفرع عنهما شعب علمية وأدبية يستمر الدراسة فيها التلاميذ حسب توجيههم إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوي للحصول على شهادة البكالوريا في تلك الشعبة ، ويمكن توضيح ذلك فيمايلي :

1.2. جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ويضم الشعب التالية:

أ- شعبة الرياضيات

ب-شعبة تقني رياضي وتشمل أربعة اختيارات هي (هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة الطرائق)

ج- شعبة العلوم التجريبية

د- شعبة تسيير واقتصاد

2.2. جذع مشترك آداب ويضم آداب ويضم الشعب التالية:

أ- شعبة آداب وفلسفة

ب- شعبة لغات أجنبية

3- خصائص التعليم الثانوي:

يتميز التعليم الثانوي بخصائص تجعله تعليماً نوعياً يؤهل المتعلم لاكتساب معارف ومهارات تساعد في ممارسة حياته اليومية وتعدده للتأهيل الجامعي ويمكن حصر هذه الخصائص فيما يلي:

1.3. من حيث ملمح التخرج من التعليم الثانوي:

- اكتساب الثقافة العامة في العموم الإنسانية والعموم التكنولوجية.

- اكتساب خبرات العمل الفردية والجماعية.

- اكتساب الاستقلالية والقدرة على التكوين الذاتي.

- تطوير القدرات الفكرية والجسدية.

- اكتساب مقاربات عامة قابلة لتطبيق في وضعيات مختلفة.

- اكتساب مؤهلات لمواصلة التكوين في التعميم العالي.

2.3. من حيث مستوى التمدريس :

يتميز تلاميذ السنة الثانية ثانوي عن بقية المستويات الأخرى بالخصائص التالية:

- استقرار وارتياح في المركز .

- توضيح و تحديد الدور .

- بروز الإحساس بالدونية.

- تواجد الفردية والتبرير .

- مشاغبة أقل تجاه طلاب السنة الثانية.

- أقل مشاغبة من السنة الأولى.(عليوات ، 2010 : 169-170)

4- مفهوم المراهقة ومراحلها:

نظر ستانلي هول "Stanley Hall" لمرحلة المراهقة على أنها " مولد جديد للفرد " وهي فترة عواصف وتوتر وشدة، ولذا فقد سميت نظرية" هول " "بالعاصفة " أو " الأزمة " فهي تتضمن في نظره تغيرات ضخمة في الحياة، فهي نوع من ميلاد جديد مصحوب بتوترات ومشكلات لا يمكن تجنب أزماتها، وضغوط اجتماعية ونفسية تحيط به. (إسعيد، 2003: 23)

ولقد تم تقسيم مرحلة المراهقة إلى مراحل عمرية على الشكل التالي:

1.4. المراهقة المبكرة:

تمتد هذه الفترة من بداية البلوغ إلى ما بعد وضوح السمات الفسيولوجية الجديدة بعام تقريبا أي ما بين (11-15). وهي مدة تتسم بالاضطرابات المتعددة حيث يشعر المراهق خلالها بعدم الاستقرار النفسي والانفعالي والقلق والتوتر ويحاول المراهق في هذه المرحلة التخلص من كل أنواع الرقابة ورموز السلطة. يؤكد كل من (Coslin, 1999 , Spenlé , 1963) أنه تقريبا بين سن 11 و14 سنة يشعر المراهق بعدم التوازن تهيمن عليه اهتزازات تفاعلية من خبرات الماضي و مقاومة ضد الذات. (مقحوت، 2014: 88)

2.4. المراهقة الوسطى:

تمتد من 15 سنة إلى 17 سنة تمتاز هذه المرحلة بالشعور بالهدوء والسكينة، وزيادة القدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين وعلى إيجاد نوع من التوازن مع العالم ومن أهم سمات هذه المرحلة تطور النمو الاجتماعي بشكل ملفت للنظر. (عبدي، 2011: 132)

وتتميز أيضا هذه المرحلة بالاستقلالية ويتخلص من الاعتماد على الآخرين. وزيادة القدرة على التوافق. كما تمتاز بتقبل المراهق للحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم الوضوح ، وامتلاك طاقة هائلة وقدرة على العمل. (محدب، 2011: 107)

3.4. مرحلة المراهقة المتأخرة:

تمتد من سن 17 إلى 21 سنة، يكون المراهق فيها قد وصل إلى درجة من النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي تدفعه إلى أن يكون أكثر تكيفا اجتماعيا و نفسيا ، بالتالي يمثل اتجاهات مجتمعه ويصبح أكثر انصياعا للقيم وعادات وتقاليده مجتمعه.(إقروفة ،2012: 97)

ويتميز المراهق في هذه المرحلة بالقوة والشعور بالاستقلالية ووضوح هويته والالتزام بالمسؤولية ، ويشير الباحثون إلى أن مرحلة المراهقة المتأخرة تعتبر مرحلة التفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية والتناسق فيما بينها بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة.(محدب،2011: 108)

5- مفهوم التحصيل الدراسي: Academic Achievement

عرّفه قاموس التربية وعلم النفس التربوي بأنه "إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة ما أو مجموعة من المعلومات".

والتحصيل الدراسي أيضا ما هو إلا مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدراً بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأدائه الاختبارات التحصيلية. (المصري، 2009: 347)

ويقبل التلميذ في المرحلة المدرسية على التعلم واكتساب المهارات، ويتنافس مع زملائه في الصف ليكون في المستوى الأفضل، مما يلبي لديه الشعور بالكفاءة والمقدرة من ناحية، ومن ناحية أخرى يحقق له المكانة الاجتماعية بين رفاقه ومجتمع المدرسة، ويلفت الانتباه إليه وإلى تميزه، ويدفعه إلى ذلك كما يرى عبد الرحمن عدس، ومحي الدين توك (2001) الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها ماكلياند بأنها تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مهاجمة المشكلات وحلها. (الحموي، 2010: 180-181)

6- مستويات التحصيل الدراسي:

1.6. مستويات التحصيل الدراسي الجيد (التفوق الدراسي) :

يعرف محمود أبو نبيل أن التحصيل الدراسي الجيد هو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أقرانه من نفس العمر العقلي والزمني. فالفرد المتفوق دراسياً يمكنه تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع، وحسب عبد الحميد عبد اللطيف فإن التحصيل الدراسي الجيد هو عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع. (عبدي، 2011: 120)

وهو أيضاً التحصيل الذي يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه. بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه

ويضم هذا المستوى حسب تصنيفات متعددة إلى الفئات التالية:

1.1.6. فئة الممتازين : وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (120 أو 125) إلى (135 أو 140) إذا طبق عليهم اختبار ستانفورد بينيه.

2.1.6. فئة المتفوقين : وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين (135 أو 140) إلى 170 على نفس المقياس.

3.1.6. فئة المتفوقين جداً (العابرة): وهم الذين تبلغ نسبة ذكائهم 170 فما فوق. (عبد الواحد ، 2010 : 69 – 70)

2.6. مستويات التحصيل الدراسي الأخرى:

تبين الدراسات المختلفة أن التحصيل الدراسي **غير الجيد يندرج** في ثلاث أنواع أو مستويات وهي:

1.2.6. فئة التحصيل الدراسي فوق المتوسط :

وهو التحصيل الذي يحصل فيه التلاميذ على درجات في اختبارات التحصيل المدرسية ما بين 12-13.99. وعدد هذه الفئة أكبر نسبياً، فهم 13,6 % من المجتمع وتتراوح نسبة ذكائهم بين 115 - 130، وهؤلاء يستطيعون إكمال دراستهم الجامعية بنجاح.

3.2.6. فئة التحصيل الدراسي المتوسط:.

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانات التي يمتلكها، ويكون أدائه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

وهم فئة التحصيل الذين تتراوح درجاتهم ما بين الرئيعين الأعلى (الأول) والأدنى (الرابع) لدرجات أقرانهم في اختبارات التحصيل المدرسية مجتمعة. وهم كذلك النسبة الغالبة، حيث يزيد عددهم عن 85 % من أفراد المجتمع، بالإضافة إلى أنهم فئة ذوو نسبة تقع ما بين 85-115 وأحيانا يشار إليهم بنسب ذكاء بين 90-100.

4.2.6. التحصيل الدراسي دون المتوسط:

وعددهم 13.6 % ، وتتنحصر نسب ذكائهم بين 70- 85 ، ويمكن أن يشار إليهم بفئة الأغبياء.

5.2.6. فئة التحصيل الدراسي الضعيف (فئة ضعاف العقول):

وهم ذوي نسبة ذكاء لا تقل عن 70 وعددهم حوالي 2.3 في المجتمع. (القمش، 2011: 43-44)

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام. (لunas، 2013: 18)

ويكون ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي على شكلين رئيسيين، العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية، أما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية، مثل مادة الرياضيات الفيزياء.

ويشير عبد السلام زهران "إلى أن التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص، أو بعبارة أخرى عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عديدة، عقلية، جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي.

كما يعرف فيليب و شومبي (Philippe Chempée) التأخر الدراسي بأنه الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ في عملية التحصيل الدراسي، وهذه العراقيل تحدثهم من مواصلة مشوارهم الدراسي. إذاً فالتحصيل الدراسي الضعيف يظهر من خلال تدني الدرجات الدراسية، الذي يظهر من خلال التأخر الدراسي. (عبدي، 2011: 120-121)

7- مفهوم التفوق الدراسي:

قبل البدء بتعريف التفوق الدراسي، لا بد أن نحدد تعريف التفوق الذي تعددت مفاهيمه نظراً لكونه مفهوم نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان، وأيضاً تختلف المنبئات أو المؤشرات التي يعتمد عليها. فكلما التفوق تعني تلك القدرة غير العادية أو الاستعداد العقلي العالي لدى الفرد ، والتي قد تكون موروثاً أو مكتسبة عقلية أكانت أم بدنية .

وفي المجال التربوي حصل خلط وغموض في استخدام مصطلحات مختلفة للدلالة على هذه القدرة غير العادية وبمختلف النشاطات التي تقدرها الجماعة. فاستخدام الباحثون ألفاظاً مثل متفوق، موهوب، لامع، مبدع، متميز، نابه ممتاز، ويرون أن هذه الاستخدامات المتعددة كلها تعطي معنى القدرة الاستثنائية التي يمتلكها الفرد وتميزه عن أقرانه من خلال أدائه في أي مجال من المجالات.

وبالمقابل أيضاً استخدمت في اللغة الانجليزية مصطلحات متعددة للدلالة على القدرة الاستثنائية لدى الفرد، ومن هذه المصطلحات: Talented , Gifted , Bright , Intelligent , Creative , Superior.... وهناك اتفاق بأن مصطلح التفوق هو أكثر اتساعاً وشمولية لمعنى القدرة والاستعداد العالي، بشرط أن يتم تحديد مجال التفوق ، كالتفوق العقلي، أو التحصيلي أو الدراسي، أو التفوق الفني، أو التفوق الرياضي... الخ.

ويعرف باسو Passo للتفوق العقلي: بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل. أما تعريف الجمعية الوطنية لدراسة التربية في أمريكا للمتفوق: بأنه من استطاع أن يحقق باستمرار انجازا مرموقا أو فائقا ، في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة.(الخالدي، 2003: 105)

ويعرف أوغيلفي Ogilvie المتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم اكتشافهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنيا، والذين بحكم قدراتهم المتميزة، قادرين على الأداء العالي. وهؤلاء يحتاجون إلى برامج وخدمات تعليمية متباينة تتجاوز تلك التي تقدم عادة من قبل البرنامج الدراسي العادي من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم والمجتمع.(Wong Kam-kuen & Doris, 2002 :166)

وقدم رينزولي (1979)Renzulli تعريفه المشهور للموهبة والتفوق -مستندا إلى مراجعة لنتائج البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع - على النحو التالي:

تتألف الموهبة والتفوق من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي : قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من الإبداعية. والموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني.(جروان ، 1998: 58)

وينص تعريف الجمعية الوطنية للدراسات التربوية بأمريكا الذي على أنه: "هو الذي يظهر أداء مرموقاً بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات ذات الأهمية".

وقد عرف عبد السلام عبد الغفار المتفوق بأنه:"هو من وصل أداؤه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي للفرد بشرط أن يكون المجال موضع تقدير الجماعة".

وهذا التعريف له ثلاث جوانب:

1- يرى أن المتفوق هو من وصل فعلاً إلى مستوى معين في أدائه بمعنى أن مؤشر التفوق هو المنجزات الفعلية.

2- أن يكون هذا المستوى أعلى من مستوى العاديين.

3- أن يكون هذا الأداء في مجال عقلي تقدره الجماعة التي يعيش فيها الفرد ويكون التحصيل الدراسي هنا هو المؤشر الرئيسي لتحديد المتفوقين. (شنتماني، 2001: 35)

التفوق الدراسي أو التحصيلي هو الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه. ويعتبر التحصيل العالي مؤشراً على الذكاء وعلى التفوق العقلي، وأن يكون الطفل قد ارتفع في تحصيله الدراسي فوق المستوى الذي يصل إليه المتوسطون من أقرانه في مثل عمره، أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90 % ، ويجدر بالذكر أن هناك نوعين من التفوق التحصيلي: التفوق في التحصيل العام ، والتفوق في التحصيل الخاص. فالتمييز المرتفع الذكاء يميل إلى التفوق في تحصيله على غيره من التلاميذ الذين هم دونه في القدرات العقلية العامة. (القمش، 2011: 30)

8- محكات تعريف التفوق وتقديره :

أشار أبراهام Abraham إلى أن التضارب المسرف في تعريف مصطلح التفوق، حيث أجمع طلابه حوالي (113) مصطلحاً للتفوق ضمنها بحثاً دراسياً بإجرائه.

وقد يعكس هذا مدى حيرة المتخصصين في المجالات التربوية، والتعليمية في تحديد التفوق وتعريفه وتقديره وتعيينه وماهيته وكنهه وهويته. وأهم تلك المحكات التي اتبعتها الباحثون في مجال التفوق هي:

1.8. بالنسبة لمحك الذكاء: Intelligence

لقد اعتمد أصحاب هذا المنحى على معامل الذكاء (I.Q) كأساس يتم به تحديد معنى التفوق العقلي مثل: تيرمان Terman، هولنجورث Hollingwoth، بيكر Baker، نوريس Norris، دانييلسون Danielson، دنلاب Dunlap، جودارد Goddard، لايكوك Laycock. (عبد اللطيف، 2011: 105)

ومن هذه التعريفات نجد:

- تعريف تيرمان Terman بأن الطفل المتفوق عقلياً هو الطفل الذي لا يقل معامل ذكائه عن (130) باستخدام مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء .

- تعريف أحمد عزت راجح " بان الطفل المتفوق عقلياً، هو من تجاوز معامل ذكائه (135) أو (140) نقطة. (الخالدي، 2003: 106-107)

2.8. تعريفات على ضوء التحصيل Achievement

يُعد التحصيل الدراسي أحد المحكات الأساسية التي تُستخدم في تحديد المتفوقين، ويشكل التحصيل معياراً للتفوق العقلي، مقبولاً وشاملاً في كثير من دول العالم ، فالتفوق العقلي يعرف من خلال الامتياز في التحصيل في أي مجال من مجالات النشاط، على أن يكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

ويشير رالف كالدو (1985) إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية كانت أكثر بلاد العالم استخداماً لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين ، وذلك باستخدام السجلات المدرسية ، وان درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشراً للكشف عن التلاميذ المتفوقين الذين سجلوا انجازاً دراسياً ممتازاً كتعبير عن هذا التفوق. (المللي ، 2010 : 155)

فالتفوق الدراسي هو وصول الطالب إلى مستوى مرتفع في الانجاز الدراسي بما يجعله الأفضل بين مجموعته. (القيسي، 2009 : 27)

ويتميز التحصيل الدراسي للمتفوق بأنه فوق المتوسط، بالإضافة إلى إتقان سريع للمادة، ونمو قدرات الدراسة المستقلة والقدرة على استخلاص المبادئ العامة للموضوعات التي يدرسها.

فالمفوقون دراسياً يمتلكون قدرة معرفية عالية وإبداعاً في التفكير والإنتاج وموهبة عالية في مجالات خاصة" (شنتماني، 2001: 35).

فالمفوق هو من قدم الدليل على تحصيله المرتفع أو امتلاكه الاستعداد لذلك في مجال أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة القيادية، الفنون البصرية أو الأدائية، القدرة النفس حركية. (ربيعة، 2004 : 288)

وحسب تعريف زحلوق، فالمفوقون تحصيلاً هم من يقعون في الرُّبُيع الأعلى من تحصيلهم، أو هم من ينحرفون انحرافاً إيجابياً عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد على الأقل، كما تقول بعض الدراسات، وبانحرافين معياريين على الأقل كما تقول دراسات أخرى. (ناصر، 2006: 44)

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف المتفوق دراسياً بأنه الشخص الذي يكون مستواه التحصيلي مرتفعاً في مجال دراسي أو أكثر، مقارنة بغيره بنسبة تميزه وتؤهله لأن يكون أفضل من أقرانه الذين هم في مستوى سنه.

3.8. بالنسبة للمحكات المتعددة:

يرى بعض الباحثين ضرورة عدم الاكتفاء بمحك واحد أو اثنين بل وجوب الاعتماد على أكثر من محك أو معيار مثل الذكاء ، والتحصيل ، وآراء المدرسين ، وسجلات المدرسة ، واختبارات القدرات الخاصة، والقدرات الابتكارية وما على ذلك. ومن أشهر هؤلاء الباحثين فليجلر Fliger، بيش Bish، ديهان Dehaan، هافيجهرست Havighurst، ويتي Witty، ستكويست Stenquist، ثورندايك Thorndike، جلين Weglein، بنتلي Bently، كارول Carroll، مارتنز Martens، كلبارتك Kilpartic، أوجلي Ogilive وغيرهم. (عبد اللطيف، 2011: 105-106)

وهناك محكات أخرى تتعلق بثقافة المجتمع ، وفي ذلك يرى جاردنر (Gardner, 1983) أن التفوق مفهوم مرتبط بالثقافة، فالأفراد الذين يعبرون عما يحسب في ثقافة معينة استعداداً أو أداء لنشاط رفيع المستوى، يقدرون تقديراً خاصاً في تلك الثقافة. (المرجع السابق: 44)

9- المفاهيم المتداخلة مع مفهوم التفوق:

هناك العديد من المصطلحات التي استخدمت للتعبير عن التفوق ، وتداخلت معه على الرغم من انها تختلف عن مصطلح التفوق في العديد من الفروق ، وفيما يلي عرض لهذه المصطلحات:

1.9. الموهبة:

يشير مارلاند (Marland ، 1972) إلى أن مفهوم الموهبة هي : القدرات العقلية العامة ، القدرات القيادية، الأداء الأكاديمي المرتفع، الفنون الأدائية والتخيلية، التفكير المبدع والمنتج، ولقدرات الحس حركية. ويضيف عادل عبد الله (2005) بأنها شكل من أشكال التفوق، وتبدو في قدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني تجعل الأفراد يحققوا مستوى مرتفعاً من الأداء فيه (عبد الواحد ، 2010: 57)

وقد ذهب كلا من لانج وايكباوم (1932) إلى أن المواهب عبارة عن مقدرات خاصة ذات أصل تكويني وراثي لا ترتبط بذكاء الفرد ، بل أن بعضها قد يوجد بين المتخلفين عقليا . (القريطي ، 2014: 64)

ويمكن القول بأن الشخص الموهوب يمتلك تميزا وتوقفا في أحد الجوانب الفنية أو العلمية أو الأدبية أي أنه قد يكون متميزا في الرسم ، أو الموسيقى أو الشعر أو كتابة القصة ، كما قد يكون قادرا على اكتشاف حلول جديدة لمشاكل قديمة . (طارق كمال ، 2007 : 95)

2.9. العبقرية:

يفضل استخدام لفظة العبقرية في وصف الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة ، وعلى هذا يمكن تعريف العبقرية بأنه الشخص الذي يظهر نبوغا عاليا جدا ، ويأتي بأعمال عبقرية في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع ، وتضم فئة العباقرة الأشخاص الذين يأتون أعمالا تتصف بالجدة والجودة والدقة ولا يفوقها شيء في هذه الصفات. (سليمان وغازي، 2001: 40)

فالعبقرية هي المقدرة على الأداء الخارق في مجال ما، وعلى تقديم انجازات رفيعة المستوى أو فائقة الندرة والأصالة على المستوى الإنساني، كما أنها أقصى امتداد الموهبة (عبد الواحد، 2010: 57)

3.9. الإبداع:

لقد تعددت تعاريف الإبداع، حيث أن بعضها ركز على الشخص المبدع، وركز بعضها على العملية الإبداعية، وركز البعض الآخر على الموقف والإنتاج ومهما تكون التعاريف ، فإنها تعبر عن الإتيان بالشيء الجديد النادر المختلف والمفيد للبشرية . فالإبداع يمكن اعتباره مؤشرا للتفوق وكشفه. (مقداد، 2008: 178)

يعرفه بيك على انه : " القدرة على خلق الأفكار الأصيلة واكتشاف العلاقات الجديدة والنادرة ضمن تصورات، وإيجاد مشاكل وحلول بشكل مستمر". صوص (2010)

وعليه فإن الإبداع هو إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكريا وعملا ، وهو بذلك يعتمد على الانجاز الملموس. (صيام، 2013 : 17)

10- خصائص المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين:

لا نجد كتابات عربية أو أجنبية أسهمت في تحديد سمات وصفات المراهقين العاديين (ذوي التحصيل المتوسط) في مرحلة التعليم الثانوي، إلا في جوانب عامة للخصائص المتعلقة بالمراهقة. أما بالنسبة للمتفوقين فقد تناولت دراسات عديدة سماتهم وخصائصهم والتي نحددها على النحو الآتي:

1.10. الخصائص الجسمية:

إن النمو الجسدي والنمو الحركي للمتفوقين يسير بمعدل أكبر قليلاً -بصفة عامة- من معدل النمو بين العاديين، إذ يبدأ ظهور الأسنان مبكراً عن العاديين بحوالي شهرين، وكذلك يبدأ المتفوقون في الكلام والمشي مبكراً عن الأطفال العاديين بحوالي شهرين.

وتوضح لويس بورتر (Porter) أن الأطفال المتفوقين يظهرون خلال سنواتهم الأولى مهارات جسمية متقدمة (كالإتزان) ومستوى عال من الطاقة الجسمية، والوعي بالاتجاهات (يمين، يسار)، ومقدرة على عمل الأشكال والنماذج باستخدام المواد والخططات بمهارة غير عادية. كما تبين أنهم أكثر وزنًا وطولاً من العاديين ووزنهم أكثر بالنسبة لطولهم إذا ما قورنت بمتوسط الأطفال العاديين في نفس أعمارهم، وينضجون مبكراً بالقياس لسنهم. ويبدو أن المتفوق ينال فترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار ويتمتع بقسط وافر من الحيوية والنشاط، ، صحيح البنية وحسن التكوين ويتحمل المشاق. صوص (2010)

2.10. الخصائص المعرفية:

من المميزات العقلية لمرحلة المراهقة الطابع الذهني الذاتي الأناني للمراهق، والذي يظهر في قدرته وقوته العقلية. والمراهقة تعتبر بحق فترة التأملات والشطحات الفلسفية في حياة الفرد. فالذات تأنس من نفسها القدرة على إعادة بناء العالم. (أوزي، 2011: 54)

وخلال هذه الفترة من العمر تظهر لدى الإنسان مختلف القدرات الخاصة والميول المتعددة، كالميل إلى الرياضيات أو تعلم اللغات أو بعض الابتكارات العلمية أو الفنون التشكيلية... الخ.

كما أن المراهق ينتقل إلى الاعتماد على التعلم التجريدي الذي يساعده على ذلك عمق نظرته وقدرته على الاستيعاب والانتباه مدة أطول، وكذا إدراك العلاقات الأكثر تجريداً. لهذا كانت هذه المرحلة من

العمر تقابل مرحلة التعليم الثانوي والجامعي، مما يصادف لدى المراهق قدرة عقلية هامة لفهم واستيعاب موضوعات علمية فلسفية ذات درجة كبيرة من التجريد. وبازدياد قدرة المراهق على الفهم والتحليل والاستيعاب تتحول خبرات ذاكرته إلى خبرات لا تعتمد على الحفظ الآلي ، وإنما التذكر المنطقي .(المرجع السابق: 69)

وتشير غالبية الدراسات إلى أن المتفوقين لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية والجماعية ، ويتميزون بأنهم أكثر انتباها وحبا للاطلاع ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة ، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم أكبر سنا وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم ، وتتم إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة ومستوى تحصيلهم رفيع وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة، ويميلون إلى النقد البناء . (القمش، 2007 : 276)

هذا ويتصف المتفوق عقليا بقدرة على التذكر وإدراك العلاقات المتعددة الموجودة بين عناصر المواقف المختلفة، وهو أقدر من العادي على تنظيم هذه العلاقات وتطبيق هذه النتائج على المتفوقات أيضا ، إذ أوضحت الدراسات (جرينفيلد، 1955) أن المتفوقات أكثر قدرة من غيرهم على حل المشكلات. فهن أقدر على فهم المشكلات والإلمام بالعناصر المختلفة التي تحتويها المشكلة ، وهن أكثر كفاءة من غيرهن من حيث الأسلوب العام الذي يتبع في حل المشكلات. وفي ذلك أشارت دراسة (Gizem Saygılı, 2012) أن التلاميذ المتفوقين لهم قدرات ومهارات عالية في حل المشكلات .

وقد قام محمد نسيم رأفت وعبد السلام عبد الغفار وفيليب صابر (1965) بدراسة الفروق بين المتفوقين والعاديين والمتفوقات والعاديات من حيث القدرة على التفكير الابتكاري. وقد توصل الباحثون إلى أن المتفوقين والمتفوقات يحصلون على درجات أعلى من العاديين والعاديات في الاختبارات التي تقيس الطلاقة التعبيرية أو اللفظية ، والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة. (عبد الغفار، 1977: 107)

ويضاف إلى ذلك أن المتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات ، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول. (جروان ، 1998 : 54)

وتشير بعض الدراسات إلى جملة من الخصائص التعليمية والتي تخص المتفوقين والتي يمكن إدراجها ضمن الخصائص العقلية – المعرفية وهي كالتالي:

- (1) يتعلم المتفوقون بسرعة ويسر، ولهم القدرة على القفز من فكرة لفكرة بسرعة، ويملون من التكرار.
 - (2) القدرة على القفز من فكرة لفكرة بسرعة وردم ما هو غير ضروري.
 - (3) يتميزون بذاكرة قوية ولديهم قدرة عالية على التذكر والاستدكار.
 - (4) لديهم طلاقة لغوية عالية ومفردات لغوية واسعة: غالبية الأطفال الموهوبين والمتفوقين تبدأ يتحدث في وقت مبكر (قبل 12 شهرا) والتقدم بسرعة من خلال مراحل.
 - (5) التفكير المنطقي أو الحسن: الأطفال الموهوبين والمتفوقين قادرون على التفكير جيدا في المناقشات والخيارات. على الرغم من أن قراراتهم قد لا تتفق دائما مع من حولهم، غالبا ما يكون هناك عملية التفكير المنطقي المؤدية إلى اتخاذ هذه القرارات. (Imogen J. Walker, & al (2013)
 - (6) يتميزون بالثابرة في البحث والقدرة العالية على الانجاز والاستقلالية في التعلم.
 - (7) لديهم قدرة على المبادرة ورغبة في المخاطرة والمجازفة من أجل عملية التعلم، ولديهم قدرة على تحمل الغموض إذا كان موجودا في موادهم الدراسية، بالإضافة إلى أن تحصيلهم الدراسي عالي. (هميلة، 2011: 110-111)
- ونشير في هذا الصدد إلى انه ليس بالضرورة أن تنطبق هذه الصفات جميعها على جميع المتفوقين، فالفروق الفردية قائمة بينهم ، كما هي بين الأفراد العاديين .

3.10. الخصائص الانفعالية :

يتميز المراهق في المرحلة المتأخرة بتكوين عواطف نحو الأشياء الجميلة كالعاطفة نحو حب الطبيعة، والعواطف المجردة التي تتعلق بموضوعات معنوية كالتضحية والبطولة والإنصاف. كما يتميز بتكوين بعض العواطف الشخصية كالاعتزاز بالنفس والاهتمام بالمظهر الخارجي. وقد يتعرض بعض المراهقين إلى حالات من اليأس والحزن والآلام النفسية بسبب تقاليد التي تتعارض مع رغباتهم، حتى أن بعض الإحباطات المتلاحقة الحادة تدفع بعضهم إلى الانتحار أحيانا. والمراهق على الأغلب لا

يستطيع التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية فيما يصل به الحال إلى أن يصرخ عند الغضب. (الداهري، 2005 : 248)

حظي هذا الجانب من جوانب شخصية المتفوقين دراسياً باهتمام الكثير من الباحثين ، فأجريت العديد من الدراسات التي استخدمت فيها وسائل متنوعة من مقاييس التقدير التي يستجيب لها الآباء والأمهات والمدرسون ، وكذلك اختبارات واستبيانات تقيس العديد من الصفات الانفعالية ، كما استخدمت الاختبارات الاسقاطية لتحديد ووصف هذا الجانب المهم من الشخصية .

وأشارت نتائج الدراسات والبحوث في هذا الصدد أنهم كمجموعة مستقرون انفعالياً ، وأقل عرضه للإصابة بالاضطرابات النفسية وذلك في حال مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين ، ويشعرون بالسعادة ، إلا أن بعضهم قد يواجه صعوبات انفعالية أكثر من غيره من الأطفال. (سيد سليمان وأبو هاشم ، 2005 : 5)

وتؤكد نتائج الدراسات والبحوث أيضاً بأن أهم ما يميز المتفوقين عقلياً عن غيرهم من الناس هو شعورهم بالرضا عن أنفسهم، والرضا عن عملهم ، والرضا عن حياتهم، وأيضاً شعورهم بالسعادة في حياتهم العامة. والفرد المتفوق عقلياً يتصف بالرضا عن نفسه لأنه يدرك ما زود به من إمكانيات وطاقات ، وأنه ينجح في تحقيق هذه القدرات والإمكانيات. وأنه يفهم أن الناس يختلفون فيما بينهم من حيث ما يمتلكونه من إمكانيات عقلية أو دافعية وحتى انفعالية .

والشعور بالرضا عن النفس لدى المتفوق عقلياً يتضمن عنصرين يرتبطان مع الرضا العام وهما تقدير الذات والشعور بالضبط الداخلي المتمثل في تحكم الفرد المتفوق في انفعالاته ، وتدعيمات سلوكه ، حيث يميل إلى تحمل مسؤولية أفعاله ، وغالباً ما يرى نفسه على أنه يستطيع أن يتحكم في مصيره. ومن السمات الشخصية المرتبطة بشعور المتفوق عقلياً بالسعادة هي الانبساطية ، حيث تعد تعد من أبرز الخصائص الشخصية اتساقاً في ارتباطها بشعور الفرد بالرضا .

وهكذا تبدو لنا شخصية المتفوق واضحة في كونه يتميز بالانبساطية، والرضا عن النفس وعن الحياة وعن العمل ، وهو غالباً ما يشعر بالسعادة والكفاية. (الخالدي، 2003 : 154-155)

ومن حيث دوافع المتفوقين، فإنهم يمتازون بصفة عامة بقوة الدافع إلى الاستكشاف، والاستطلاع، والتعلم، والتعرف، والتقصي، وتوجيه الأسئلة، وطلب الإجابة عنها. وقد ترجع قوة الدافع لدى الغالبية

العظمى من المتفوقين عقليا إلى ما يحققه اكتساب المهارات والمعارف العقلية من إشباع لهم، وإلى ما يجلبه لهم من تقبل ورضا من جانب الأبوين والمدرسين؛ وهذا الدافع القوي يدعم المعرفة والتعلم لدى المتفوقين عقليا، ويؤدي حرمانهم من إشباع دوافعهم إلى شعورهم بالضيق والألم وقد يتعرضون للفشل، ويصبحون سلبيين نحو المدرسة والعمل المدرسي. (الزيات، 2002: 109-110)

4.10. الخصائص الاجتماعية:

إن من أبرز ما يميز مرحلة المراهقة هو نمو الذكاء الاجتماعي الذي يمثل القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، ومحاولة المراهق المستمرة في التوافق الشخصي والاجتماعي، وإبراز شخصيته ومكانته الحقيقية، وسعيه للاستقلال بتفكيره واهتماماته ومشاريعه والمنافسة في المهنة. بوصفر (2011)

ويحرص المراهق على أن يجد نفسه بين أقرانه بأي أسلوب من الأساليب، ولذلك يحاول تحقيق ذلك بين زملائه في المدرسة، ويحاول تنمية علاقاته الاجتماعية في المدرسة. (تنيرة، 2010: 26)

بينما أهم الصفات الاجتماعية التي يتميز بها المراهق المتفوق دراسياً هي قدرته القيادية في المدرسة وخارجها ، فهو قادر على قيادة أقرانهم، وبمقدوره كذلك حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين، وإدارة الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤه، كما أنه محبوب من أقرانه. (سليمان وأبو هاشم ، 2005: 5)

ويضيف (تيرمان ، 1925) أن المتفوقين يتصفون بمستويات عالية من الثقة بالنفس، والمثابرة وقوة العزيمة، والتفاؤل والمرح، والتعاطف مع الآخرين ورقة المشاعر، كما أنهم أكثر شعبية من العاديين، وغالبا ما يختارهم قرناؤهم في السن لمواقع القيادة. (عبد الغفار، 1977: 113)

11- حاجات المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين:

تتنوع الحاجات عند المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية ، وقد تختلف من مراهق إلى آخر من حيث نطاقها (حاجة فردية أو جماعية أو مجتمعية)، أو من حيث نوع النشاط (حاجة نفسية أو انفعالية أو جسمية أو حاجة عقلية)، أو من حيث طبيعتها (حاجة مشبعة أو حاجة غير مشبعة). جدو (2014)

وتتمثل هذه الحاجات فيما يلي:

1.11. الحاجات العضوية: كالحاجة إلى الطعام والشراب والنوم والراحة.

2.11. الحاجات النفسية: كالحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي، الحاجة إلى الحب القبول، والحاجة إلى تأكيد الذات والاستقلال والانجاز .

3.11. الحاجات الاجتماعية: مثل الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى العطف والأصدقاء، وإلى المكانة الاجتماعية.

4.11. الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار: وتتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، الحاج إلى تفسير الحقائق ، الحاجة إلى النجاح والتقدم المدرسي ، الحاجة إلى التعبير عن النفس الحاجة إلى السعي وراء الإثارة ، الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات ، الحاجة إلى التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي و المهني الأسري والزواجي.(صوكو،2009 : 75)

وتتضمن اكتساب الخبرات الجديدة والحاجة إليها وإلى تنوعها ، والحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات ، فتظهر هذه في الرغبة في الكشف ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع.(السعداوي،2011: 102-103)

5.11. الحاجة إلى المخاطرة: يميل المراهقون إلى المخاطرة والميل إلى العنف والأعمال الغريبة والشاذة أحيانا حيث يحقق لهم ذلك من وجهة نظرهم معنى الرجولة. ويلعب مفهوم الذات الجسمية دورا هاما في هذا الصدد. فالصحة والقوة والمظهر والكفاءة رموز تعبر عن مفهوم الذات الجسمية للإنسان ، وهذه الحاجة يتم إشباعها من خلال ممارسة الأنشطة.(وهيب،1999: 27)

و هناك حاجات أخرى مثل الحاجة إلى الترفيه والتسلية والحاجة إلى المال.... الخ ،وهي بنفس الخصائص التي تميزها عن بقية مراحل النمو .

ومن خلال عرض هذه الحاجات نجد أن المراهقين يشتركون في هذه الحاجات المتفق عليها من الناحية العلمية ، إلا أنهم يختلفون في بعض الحاجات الخاصة ، فالمراهق المتفوق تختلف حاجاته عن غير المتفوق في عدة جوانب، فقد أثبتت كثير من الدراسات أن المتفوقين لهم من الحاجات التي ينبغي تحقيقها لديهم، وهي طبقا للاتحادات القومية للتربية NEA على النحو التالي:

- 1- أن يصبح المتفوق الموهوب محبا للاستطلاع العقلي ويبحث عن المعاني والعلاقة الجديدة.
- 2- أن يتم تأييده وتشجيعه ورعايته من قبل الآباء والمدرسين والزملاء والموجهين مما يساعده في تنمية الأهداف بعيدة المدى.
- 3- أن يدرس مستقلا ، وأن يبحث بنفسه ، ويكتسب المهارة في تقويم الذات.
- 4- أن يكون المنهج والتعليم على معدل ومستوى ثراء مناسب ومتحد ، وذلك لتسهيل النمو الأكاديمي وتقوية الدافعية للتعلم.
- 5- أن يتقن مهارات الاتصال.
- 6- أن يكون له نشاط واضح في مجالات وأنشطة متنوعة ويحس بمضامين التغيير.
- 7- يحتاج إلى استثارة الخيال والتخيل وان تنمى لديه مهارات التفكير عامة والتفكير الابتكاري خاصة.
- 8- أن ينمي بعد الرؤية ليدرك إمكانات المستقبل وحقائق الحاضر وتراث الماضي .(الصاعدي، 2007: 40- 41).

12- مشكلات المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين:

نجد كثيراً من المراهقين يعانون من أنواع مختلفة من المشكلات الدراسية وهي ناتجة عن تلك الصفات مع مجتمع الرفاق في المدرسة ومع أفراد الأسرة والعمل، والتي قد تعوق استفادتهم من الفرصة التعليمية التي تقدمها لهم المدرسة. ويمكن تحديد مشكلات المتفوق على الخصوص **والتي قد يشترك في بعضها غير المتفوق فيما يلي:**

أ - المشكلات المدرسية :

وتتمثل في جمود المواد الدراسية لأن بعض المواد التي تقدمها لهم المدرسة لا تتسجم مع اهتمامهم وميولهم ولا تتلاءم مع استعداداتهم وقدراتهم، ولا تتفق مع آمالهم وطموحاتهم وليس لها علاقة بمشكلاتهم وهمومهم. ويشعر المتفوق بالملل والضجر من المنهاج الدراسي العادي بسبب سرعته على التعلم بسهولة ويسر. لذلك فهو يحتاج إلى تصميم برامج دراسية تعتمد على التسريع والتكثيف لماله من درة على الإنجاز في العمل وقدرة على استنتاج والوصول إلى الحلول بل المعلم لما له من

مقدرة على القفز السريع من فكرة أفكار أخرى. ويشكو المراهق من الصراع بين ما هو كائن وما يجب أن يكون فكثير منهم يجد نفسه مقيد بنوعية خاصة من الدراسة أجبر عليها حسب مجموعه في الدرجات، علماً بأن هذه النوعية لا تتفق مع اهتماماته وميوله وليس له حق الاختيار في دراسة التخصص الذي يهواه ويميل إليه وكثيراً ما يفشل المراهق في دراسات وتخصصات فرضت عليهم. ومن المشكلات الدراسية أيضاً لدى المراهق مشكلات الشرود وضعف الذاكرة وهي مشكلات شائعة بين الشباب حيث ينتابهم مشاعر الخوف من الرسوب والقلق والخوف من عدم الحصول على الدرجات المطلوبة التي يترتب عليها اتجاهات الشباب الدراسية المناسبة ومخاوف الرسوب، والقلق على الدرجات يعدان من أكبر العوامل المسببة للفشل الدراسي.

علماً بأن هذه النوعية لا تتفق مع اهتماماته وليس له حق الاختيار في دراسة التخصص الذي يهواه ويميل إليه كثيراً مما يترتب عليه فشل الشباب في دراسات وتخصصات فرضت عليهم. كما أن المشكلات الأسرية والخلافات المستمرة بين الآباء من العوامل المسببة للشرود وضعف الذاكرة عند الشباب إضافة لما يعانيه الشباب من صراع نفسي وتنافس الرغبات. (الغامدي، 2010: 56-57)

ب- الكسل : نتيجة شعور المتفوق بقدرته على الحفظ والتعلم والتذكر بسرعة وشعوره بالملل يقوده ذلك إلى الكسل ومن ثم التقصير في بعض الامتحانات المدرسية.

ج- مشكلة ضغط الأقران أو الرفاق : حيث أن هؤلاء يقومون بالسخرية منه ونعته بألفاظ تهجمية وإحداث مشكلات لإرباكه لذلك يلجأ المتفوق للتراجع حتى لا يتصف بالغباء لكي لا يشاكسه الطلبة الآخرين.

د- مشكلة نقص التزامن : والمقصود بذلك عدم التوافق ما بين نضج المتفوق عقلياً ونموه الاجتماعي والعاطفي والجسدي، بحيث نستطيع أن نرى طفلاً يتحدى رجلاً في شأن الطفل العقلي 12 سنة في حين عمره الجسدي 7 سنوات فهو في هذه الحالة يتمتع بعمر طفل في السابعة من حيث الجسم وبعمر 12 سنة من الناحية العقلية، أي أن قدراته الجسمية غير منسجمة مع قدراته العقلية أو لا تتزامن معها، الأمر الذي يخلق له مشكلات اجتماعية في البيت والمدرسة وفي كل مكان ، الأمر الذي يتطلب من المعلمين وضع برامج خاصة تعليمية لهم

هـ - عدم إدراكهم لمعنى التفوق وعدم تعريفهم بذلك.

و- الشعور بالحيرة والقدرة في مواجهة موقف الاختيار الدراسي الجامعي أو المهني لاختلاط في الأمور وكثرة الفرص الممكنة.

ز - انعزالهم عن العالم وعجزهم عن الفعل أو التأثير فيها.

ح - تقييم سلوكيات الآخرين على أساس نظامهم القيمي أو على أساس معاييرهم للعدالة والمساواة والمثالية في العلاقات الإنسانية.(عليوات ، 2010: 71)

13- النظريات المفسرة للتفوق الدراسي:

ظهر العديد من النظريات التي تعمل على تفسير التفوق الدراسي من وجهة نظر معينة لها مغزاها ودلالاتها في هذا الإطار وهي:

أ- نظرية الذكاءات المتعددة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner واحد من أكثر نظريات الذكاء الحديثة انتشارا في ميدان التعلم والتعليم والتطبيقات التربوية ، ولقد قدمها جاردنر لأول مرة في كتابة اطر العقل Farmes of Mind عام 1983، وفيها يرفض فكرة الذكاء الواحد كدالة على الطاقة العقلية ، مؤكدا على وجوب العديد من القدرات العقلية المستقلة إلى حد ما لدى الفرد، لكل منها خصائصه وسماته الدالة عليه وقد أطلق عليها اسم الذكاءات البشرية. ويرى جاردنر Gardner أن كل نوع من هذه الأنواع يعكس نمطا معيناً ومصاحباً من التفوق بحيث يصبح التفوق في ضوء الأنماط السبعة للذكاءات التي قدمها وهي: الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمنطقي المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، والموسيقي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي.

ولقد أدت نظرية الذكاءات المتعددة إلى التغيير في النظرة إلى الذكاء الإنساني لدى بعض الباحثين ، كما جذبت الانتباه الى دراسة ومعرفة مدى فعاليتها في اكتشاف وتحديد المتفوقين مقارنة بالأساليب المتبعة، وأدى إلى تطوير العديد من البرامج التي اعتمدت على أنشطة وأدوات نظرية في رعاية المتفوقين في المجالات المختلفة.(عبد الواحد ، 2010 : 59-60)

ب- النظرية الفسيولوجية Physiological Theory :

ترتبط هذه النظرية بالغدة الكظرية الموجودة فوق الكليتين ، وهي من الغدد الصماء . وتتكون كل غدة من لب وقشرة ، وتختلف كل منهما عن الأخرى من حيث الشكل والأداء.

فوظيفة القشرة وهو الجزء الخارجي إفراز مجموعة من الهرمونات تسمى بالكورتين وهو الذي يتحكم بمستوى الصوديوم والبوتاسيوم والسكر والوظائف العضلية والجنسية وكمية الماء في البيئة الداخلية وللجسم وتفرز كذلك هرمونات شبيهات الجنسية مثل الاندروجين والاستروجين وبروجستيرون. أما المهم فيما يتعلق بالتفوق هو اللب الجزء الداخلي الذي يفرز هرمون الاندرايين ، ووظيفته الأساسية مساعدة الفرد على التكيف للظروف البيئية المتغيرة ، فأثناء الانفعال تؤدي إلى زيادة ضربات القلب، ونشاط الرئتين، وإفراز السكر والعرق. وقد توصل بعض العلماء أن زيادة إفراز الأدرينالين أو نقصه له ارتباط بالنشاط العقلي حيث وجدوا أن الإفراز الأدريناليني للمتفوقين أكثر من إفراز الاعتياديين.

وهذا يعتبر مؤشرا على أن هناك ارتباطا بين التفوق العقلي والنشاط الأدريناليني. كما ظهر أن الذكور أكثر إفرازا من الإناث وهذا ما يدعم هذه النظرية . إذ أن هذه النقطة قد تثير النقاش الطويل حول المسألة لان المرأة مقيدة منذ القدم ، ولم تعط لها الحرية كالرجل للانطلاقة والتحرر الذي ينعكس بشكل ايجابي على صقل القدرات العقلية.(قحطان ، 2005 : 412 - 413)

ج- نظرية علم النفس الفردي:

ترجع هذه النظرية إلى " ألفرد أدلر (A , Adler) الذي فسر ظاهرة التفوق بصفة عامة في ضوء عقدة النقص ، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض تفوق Compensation بخلق عقدة ، أو حافز للتفوق ، و قد يكون التعويض مباشرا حيث يدفع الضرير إلى النبوغ في الأدب ، أو الأصم إلى الإبداع في الموسيقى.و يرى " أدلر " أن الكفاح في سبيل التفوق هو الغاية النهائية التي ينزغ جميع البشر إلى بلوغها والتي تمنح الشخصية الثبات والوحدة ؛ و يبين " أدلر " أنه لا يعني بالتفوق الإمتياز الاجتماعي أو الزعامة أو المنزلة المرموقة في المجتمع ، و إنما يعني بالتفوق عمل من أجل بلوغ الكمال ؛ إنه الدافع الأعظم إلى الأمام و هو أرقى درجة من تطور الشخصية الروحي ، و يعتقد " أدلر " أن الحافز للتفوق من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي ، و أن ممارسة هذا الحافز أمر

أساسي للنمو الفردي ،حيث أن الشخص يسعى للحصول على تقدير الآخرين و قبولهم من خلال إنجازاته ، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا أو مرغوبا.(مقحوت ،2014: 117-118)

د- النظرية الوراثةية: Heredity Theory

وتعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير الى ان التكوين العقلي للفرد - سواء أنظر إليه في ضوء القدرة العقلية العامة، أم في ضوء عدد من القدرات العقلية - يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخرى فالجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء مجموعات من الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع الى عوامل وراثية. (عبد اللطيف ،2011: 111)

هـ - نظرية الدافعية للإنجاز: Accomplishment Motivation Theory

يرجع الفضل إلى هنري موري H.Murray في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز الى التراث السيكولوجي منذ عام 1938. ويتركز تعريف موري له على : تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم ، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة.

ولقد افترض موري أن الحاجة أو الدافع للإنجاز يندرجان تحت حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة للتفوق. وفي حين أن أتكينسون Atkinson وفيثر Feather قد عدا الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل)، متفاعل مع احتمالات النجاح، أو الفشل ، بالإضافة الى جاذبية، أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح، أو الفشل - نجد أن هناك وجهة نظر أخرى جديدة نسبيا ترفض الكثير مما قال اتكينسون وفيثر وماكيلاند.وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق من خلال دافعية الفرد ، وحاجته للإنجاز، وإحراز النجاح. (رايسي، 2011 : 102)

و- النظرية البيئية: Environmental Theory

وتعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثةية ومناقضة لها وهي تقوم على أساس ان التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة. بمعنى أن العوامل البيئية المواتية يمكنها أن تساعد على التفوق ، وتعني العوامل

البيئية كل ما يحيط بالفرد، ومن الدراسات المؤيدة لذلك دراسات نيومان Newman، وهولزنجر Holzinger.

ز - نموذج غبريال: Gabriel

قدم غبريال (1976) نموذجا تفسيريا للتفوق الدراسي فقد جعل التفوق في ثلاث مجموعات ، كل مجموعة تشمل عددا من الأبعاد ، وهذه المجموعات هي:

1- قدرات عقلية معرفية وتشمل : الاستدلال اللغوي ، والقدرة العددية والابتكار .

2- سمات مزاجية وتشمل الثقة بالنفس ، الاتزان الانفعالي.

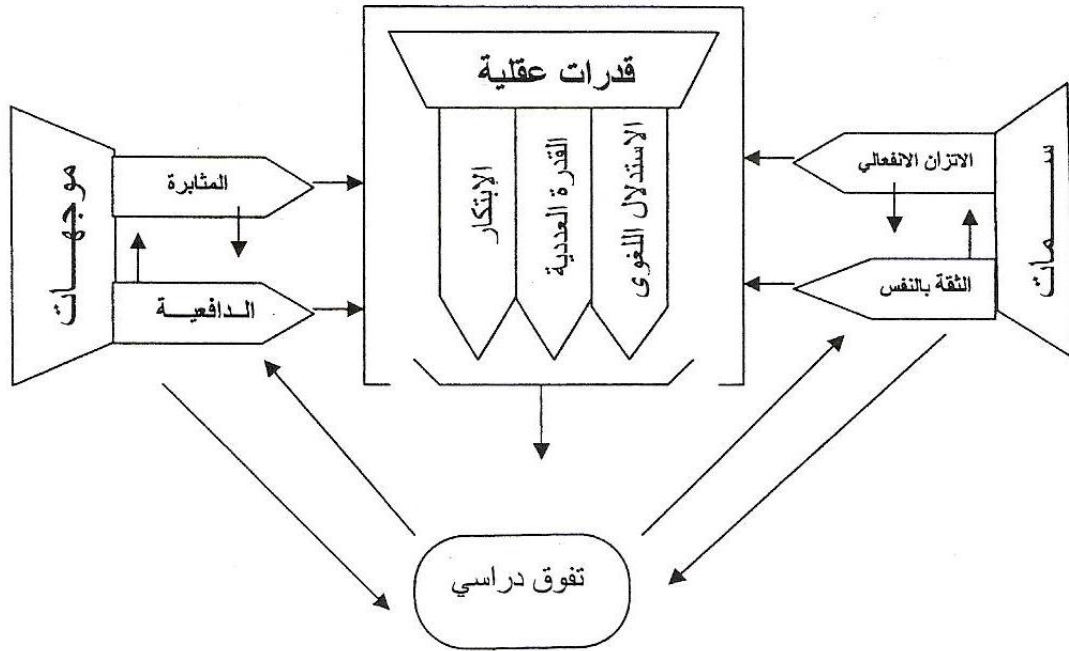
3- موجّهات دينامية وتشمل : الدافعية الدراسية ، المثابرة. الغامدي (2009)

والشكل التالي يوضح ذلك :

شكل (1)

يوضح نموذج (غبريال) حول المكونات النفسية للتفوق الدراسي

(منقول عن غزو الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي ، 2009)



يلخص الشكل السابق أن القدرات العقلية المعرفية تمثل الطاقة الفعالة التي تعمل سوية فتكون تفوقا دراسيا ؛ وتمثل الموجهات الدينامية قوى محركة لتلك الطاقات ؛ أما السمات المزاجية فهي تؤثر على التفوق الدراسي من حيث أنها حالات وجدانية فهي الجو النفسي الملائم لاستغلال الفرد لطاقته العقلية.فالتفوق الدراسي في رأي غريال ما هو إلا محصلة تفاعل تلك الأبعاد مع بعضها البعض.

ك- النظرية التكاملية : Integrative Theory

يمكن تفسير ظاهرة التفوق في ضوء هذه النظرية تبعا للآتي:

- إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات والأنشطة الفسيولوجية.
- يحتاج المتفوق الى قدر من الذكاء ، والدافعية للإنجاز ، و التفوق والتسامي ، وبعض القدرات المساعدة على التفوق.
- توفر الظروف البيئية المناسبة ، والمواتية من شأنها أن تنمي استعداد الفرد وقدرته على مواصلة التفوق وإحرازه.
- الاستعانة بالمقاييس النفسية ، والأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق. وعلى ذلك يمكننا أن نخلص بأن هذه النظرية قد ألمت الأطراف الايجابية في سياق النظريات السابقة ، ونسجت منها ثوبا آخر لنظرية أوسع شمولاً ، وأكثر تكاملاً وأعرض اتساعاً.(عبد اللطيف،2011: 113-114)

وعليه فإنه من خلال عرض النظريات التي تفسر ظاهرة التفوق ، نجد أغلبها لا تعطي تفسيراً وافياً لذلك إلا في النظرية التكاملية التي وفقت نوعاً ما في تحديد عوامل التفوق ،حيث ربطت بين الجانب الوراثي والبيئي ، والإقرار بوجود الدافعية والاستعداد لإحداث هذا التفوق.

14- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن ان تؤثر في عملية التوافق الدراسي ، وبعضها خاص بالفرد نفسه وبعضها الآخر خاص بالبيئة التي يعيش في كنفها ، ويمكننا أن نسوق بعضاً من هذه العوامل:

1.14. عوامل خاصة بالفرد : Individual Factors

أ- الذكاء: Intelligence

أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء، والتفوق الأكاديمي سواء في إنجلترا على يد سيرل بيرت ، أو في أمريكا على يد بوند، وتيرمان، وغيرهما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين. وعلى ذلك يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي، بمعنى ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم. (عبد اللطيف، 2011: 115)

ب- القدرات: Abilities

لقد اتضح أن أكثر القدرات ارتباطا بالتحصيل في المرحلة الثانوية نتيجة بحوث عربية وأجنبية هي القدرة اللغوية ، وهي القدرة على فهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح الدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية ، و كذلك القدرة على الاستدلال العام ، وهي سهولة القاعدة العملية ثم تصنيفها بدقة لاستنباط الأجوبة الصحيحة.

إن السمات العقلية المعرفية هي بمثابة الطاقات الكامنة للعمل بكفاءة في مواجهة المواقف المدرسية إذا وجدت القوى المحركة لتشغيلها والدفاعية لاستمرار عملها في مواجهة الصعوبات المختلفة. (مقحوت، 2014: 128)

ويشير صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان (2002) إلى أن من مظاهر الفروق بين الأفراد في المجال العقلي المعرفي والتي يتفاوت فيها البشر تتمثل في عمليات التفكير بجميع صوره (التفكير النقاري، التفكير التباعدي أو الابتكاري ، التفكير الناقد، التفكير الاستدلالي)، وفي عمليات التعلم وعمليات الذاكرة (عملية الاكتساب أو الاحتفاظ أو التخزين أو عملية الاسترجاع أو التذكر)، وكذلك عمليات الإدراك الحسي والانتباه وعمليات تجهيز وتناول المعلومات. (صرداوي، 2009: 283-284)

ت- مستوى الطموح: Aspiration Level

لقد أثبتت الكثير من الدراسات المصرية والعربية، والأجنبية حيث أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطية دالة وموجبة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، بحيث أن هذا الأخير يلعب دوراً في الدفع نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق، والامتنياز والتفرد. (بوالليف، 2010: 85)

ث- الرضا عن الدراسة:

هناك كثير من الدراسات التي أثبتت علاقة التفوق الأكاديمي بعملية رضا الفرد عن الدراسة ، ولقد دلت نتائج الدراسة التي قامت بها كاظم ولي أغا على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية. فقد توصل الباحث إلى أن الطلاب الأكثر رضا حصلوا على درجات اكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي ، مما يدل على ارتفاع مستوى تحصيلهم. هذا وقد اتفقت نتيجة الدراسة التي قام بها ابراهيم وجيه محمود على طلاب كلية التربية مع نتائج الدراسات السابقة حيث توصل إلى أن الطلبة ، والطالبات الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلاً من الطلبة ، والطالبات الأقل رضا عن دراستهم. (مقحوت، 2014: 129)

ج- الاتجاهات الايجابية نحو المؤسسة التعليمية:

أثبتت الكثير من الدراسات ان المتفوقين لديهم اتجاهات ايجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلحقون بها وتشمل:

- المدرسة، او المعهد او الكلية بصفة عامة.
- المناهج الدراسية، والمقررات، وكثافتها وطبيعتها.
- المدرسين والأساليب التعليمية التي يتبعونها في التدريس، أو المحاضرة.
- الزملاء، والأقران والأنداد، وشركاء الفصل الدراسي الواحد والأتراب والنظائر.

(عبد اللطيف، 2011: 118)

ز-العادات الايجابية في الاستذكار والتعلم : Positive Learning Habits

هناك عدة عادات ايجابية ثبت ارتباطها بارتفاع مستوى التعلم ، والتفوق ، وجودته من هذه العادات أو العوامل هو تعود المتفوق استخدام الطريقة الكلية في الاستذكار بدلا من الطريقة الجزئية، أيضا اعتياده الاحتفاظ بمستوى دافعية معين يجعله يثابر ، ويتحمل ما يكابده من مشاق. كذلك عامل الثواب، والعقاب ، كذلك عامل النشاط الذاتي حيث أن أفضل أنواع التعلم هو القائم على العمل، والنشاط، والمجهود الذاتي. وينطبق هذا على فئة المتفوقين الذين يميلون إلى بذل المجهود الذاتي بقدر اكبر من العاديين. كذلك عامل الفهم ، والتنظيم، التكرار المقترن بالانتباه ، والملاحظة للمادة العلمية ، بالإضافة إلى إتباع طريقة التسميع الذاتي في الاستذكار ، وأيضا إلى المجهود الموزع بدلا من المجهود المركز الذي يؤدي إلى التعب أو الملل.(لعجال، 2015 : 149)

ك- الخبرة الشخصية: Personal Experience

أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين الخبرة الشخصية، والتفوق في التحصيل الأكاديمي، بمعنى تميز فئة المتفوقين بعامل الخبرة السابقة أو الرصيد الخيري. (عبد اللطيف، 2011: 119)

2.14. عوامل خاصة بالبيئة : Environmental Factors

أ. اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء:

تعد اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء من العوامل التي تؤثر في عملية تفوق الأبناء ونجاحهم ، ويتحدد ذلك بطبيعة تلك الاتجاهات ، حيث اثبت الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد ارتباط تفوق الأبناء باتجاهات الوالدين الايجابية.

وفي دراسة قام بها جارلاند N.G.Garland لنيل درجة الدكتوراه من جامعة متشيجان عام (1980) لإلقاء الضوء على ذوي التحصيل العالي ، والمنخفض في برنامج ميتشجان للتقييم التربوي ، اختار الباحث عينة قوامها (90) من طلاب المدارس الإعدادية ، وأسفرت نتائجه عن أن الخلفية الأسرية ، والقيم الوالدية، وإدراك المدرسين لتلك القيم والاتجاهات ، والتوقعات ، وعوامل تأثير الوالدين ، والمدرسين لها الأثر على تحصيل الأبناء.(بوالليف، 2010: 87)

ب. ظروف أسرية مناسبة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا :

تشكل هذه الظروف مناخا اجتماعيا مناسباً للطالب لبلوغ هدفه في التفوق الدراسي، فالمستوى الثقافي المرتفع للوالدين يشجع الأبناء في تحقيق طموحاتهم العلمية (التربوية)، أما المستوى الاجتماعي والاقتصادي المقبول للأسرة يمكن الأبناء من توفير المتطلبات الدراسية ويزيد من دافعيتهم تجاهها، أما انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة قد ينحو بالطالب إلى التفكير في طرق كسب القوت لنفسه ولأسرته.

ولقد خلصت دراسة "هيدر HAIDER,S.J." حول المقارنة بين أساليب التربية الأسرية التي تتبعها أمهات الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين تحصيليا، إلى أن أمهات الطلبة المتفوقين دراسيا كن عبارة عن وكلاء للتنشئة الاجتماعية النشطة والفعالة، كما أنهم يمارسن الضبط الاجتماعي عبر المراحل العمرية المختلفة لاسيما مرحلة الطفولة، إضافة إلى أن الجانب الجانب العلائقي بين الأم وابنها تتسم بالدفء وهذا على خلاف أمهات الطلبة المتأخرين دراسيا، وهذا ما يوضح لنا دور التنشئة الاجتماعية في إحداث حالات التفوق الدراسي لدى الطالب. (بن الزين، 2005: 33-34)

ت. التدعيم من قبل الآخرين: Reinforcement

قام كل من والكر H.M.Walker ، وهوبز H.Hops عام (1976) ، بدراسة لإلقاء الضوء على عملية زيادة التحصيل الأكاديمي ، وذلك عن طريق تدعيم الممارسة الأكاديمية المباشرة، أو عن طريق الاستجابات غير الأكاديمية المسهلة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من كوب Cobb ، وهوبز Hops عام (1973) ، من أن السلوكيات المعززة لها تأثير مهم ، وموجب على عملية التحصيل الأكاديمي والتفوق فيه.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من كاش T.F.Cash ، وبرزن D.S.Burns عام (1977) لإلقاء الضوء على حدوث النشاطات المعززة ، أو المدعمة في علاقتها بالقدرة على التحكم، وتوقعات النجاح، والفشل، والجاذبية الفيزيائية. وأسفرت أهم النتائج عن :

- بالنسبة للذكور فقد ارتبطت توقعات النجاح، والفشل، والجاذبية الفيزيائية لديهم ارتباطا دالا مع النشاط المعزز المرتفع.

- سجل الذكور ذوو الجاذبية العالية نشاطات كثيرة ، ومستويات مرتفعة من التعزيز الايجابي .

وهكذا يتضح لنا من تلك الدراسات ان التعزيز يلعب دورا مهما في عملية التعلم ، وبالتالي في عملية التحصيل، والتفوق الأكاديمي والدراسي بصفة عامة. (عبد اللطيف، 2011: 122-123)

ت. استراتيجيات التعليم:

يقترح كل من خان S.B.Khan ، وويز J.Weiss تصنيف الاستراتيجيات التعليمية إلى فئتين في ضوء الاندماج الايجابي، أو السلبي من جانب المتعلم في الإستراتيجية ، حيث أن التلميذ يكون مشاركا سلبيا دون أدنى بادرة للاندماج في استراتيجيات مثل التسجيلات، والإعلام، بينما أصبح من الضروري أن يكون مشاركا ايجابيا في التعليم المبرمج، والتعليم المعتمد على الحاسب الالكتروني والألعاب، وتمثيل الأدوار. ولقد أثبت العديد من الدراسات مدى تأثير الاستراتيجيات التعليمية في عملية التحصيل الدراسي، والتفوق الأكاديمي.(مقحوت، 2014: 132)

ث. جو حجرة الدراسة:

تؤكد نتائج بعض البحوث أن استجابة التلاميذ للمعلمين تكون أكثر ايجابية في الفصول المتمركزة حول التلميذ.وعلى ذلك غدا الجو الدراسي السائد في قاعات الدرس من العوامل المؤثرة على الاستجابات السلوكية، والأكاديمية للطلاب. (عبد اللطيف، 2011: 124-125)

وتوصلت دراسة "غودمان" (Goodman, 1969) إلى أن العوامل التي تؤثر في تحصيل المتعلم الدراسي والتفوق فيه ، هي خبرة المدرس المهنية ومدى توفر جو صفي مريح ، وتشير دراسة "بيكر" و"أنجلومن" و"طوماس" (Becker , Engleman et Thomas ,1975) أيضا إلى أن المناخ الصفّي الذي يتسم بالانضباط والهدوء يساعد على تطوير قدرات التلميذ، و يسهل تعلمه وتحصيله ويمكنه من اكتساب مهارات تعليمية بشكل فعّال .(مقحوت،2014: 132)

ج. تأثير الرفاق:

أثبتت بعض الدراسات أن الرفاق يمارسون تأثيرا يفوق تأثير الوالدين في مجال السلوكيات المدرسية اليومية للمراهق مثل الواجبات المدرسية والجهد المبذول في الصف، وأنه ليس بالضرورة أن يكون تأثير الرفاق سلبيا باستمرار. فالتحصيل الدراسي يعتمد على التوجيه الأكاديمي لجماعة الرفاق،

فالمراهق الذي يحصل أصدقاؤه على علامات عالية ويطمحون إلى مستوى أعلى في التعليم من الواضح أنهم يعززون الإنجاز لديه. (لوناس، 2013: 20-21)

يتضح مما سبق أن العوامل المحددة والمؤثرة في التفوق الدراسي عند المراهق عديدة ومتنوعة يرجع البعض منها لعوامل ذاتية داخلية خاصة بالفرد وبعضها الآخر لعوامل خارجية خاصة بالبيئة، بحيث لا نستطيع عزلهما عن بعضهما واعتبار أن أحدهما يؤثر في عملية التفوق الدراسي دون الآخر.

15- الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا وغير المتفوقين:

يجب أن نتعرف المدرسة وتكتشف طاقات وقدرات تلاميذها، ومجال نشاطاتهم واهتماماتهم وهواياتهم ، ويجب أن نتعرف على الفروق الفردية بين المتفوقين دراسيا وبين التلاميذ غير المتفوقين من ناحية ، وبينهم وبين أنفسهم من ناحية أخرى، وعلى هذا الأساس يجب أن تراعى في تعليمهم كل حاجات التلاميذ وبالأخص لحاجات هؤلاء المتفوقين ، كما أنها يجب أن تتيح لهم فرص التفاعل مع بعضهم البعض، وتقيم لهم النشاطات المختلفة سواء كانت علمية أو فكرية أو رياضية أو فنية أو غيرها... الخ، أن تقدم لهم الإرشاد الفردي المناسب لكل حالة و تذلل لهم الصعاب التي تعترض طريقهم لكي يتمكنوا من التعلم والإنجاز بشكل فاعل. مقحوت (2014)

ومن الاستراتيجيات التربوية المعتمدة في تعليم المتفوقين مايلي:

أولاً: الإثراء التعليمي:

يشير مفهوم الإثراء التعليمي إلى إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسركية. (جروان، 1998: 269)

وتتميز إستراتيجية الإثراء بأنها تسمح ببقاء الطالب المتفوق وسط أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه، يمارس حياته الطبيعية بالفصل الدراسي العادي ، مع كفالة حصوله على الخبرة التعليمية الموافقة لاستعداداته والمشبعة لاحتياجاته في الوقت ذاته ، ومن ثم فهي لا تتطلب كلفة عالية إضافية من الناحية الاقتصادية. وتطبق هذه الاستراتيجية بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة من الطلاب

داخل الفصل الدراسي أو من خلال أنشطة خاصة تقدم أحيانا داخل غرفة المصادر أو المكتبة أو المعامل ، بإشراف المعلم العادي أو عن طريق معلم زائر .(القريطي ، 2011 : 217)

ثانيا: التسريع التعليمي:

ويقصد بالتسريع التعليمي أو الأكاديمي السماح للطالب عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته ، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية. ومن الناحية التطبيقية فإن التسريع التعليمي يعني تمكين الطالب القادر على إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد.(جروان ، 1998: 280)

وتتبنى هذه الإستراتيجية على أساس أن المتفوق لديه من الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات ، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم ما يمكنه من إنهاء البرنامج الدراسي في زمن أقل ، وفي سن مبكرة عما هو معتاد بالنسبة لأقرانه العاديين. ومن أهم البدائل التنفيذية للتسريع التعليمي مايلي:

1- الالتحاق المبكر برياض الأطفال والمراحل التعليمية التالية متى أظهر الطفل استعدادات عقلية مرتفعة.

2- تخطي بعض الصفوف الدراسية ، أو القفز إلى صفوف دراسية أعلى.

3- تركيز المقررات الدراسية بحيث ينتهي الطالب المتفوق من المقررات المطلوبة في فترة زمنية أقل من المعتاد، وذلك من خلال برامج دراسية غير محددة الصفوف.

4- الإسراع في تعلم مادة دراسية معينة عن طريق الانتقال من صف إلى صف آخر ، ليتمكن الطالب من التقدم في مقرر دراسي معين بالمعدل الذي يناسب قدرته على التعلم.

5- دراسة بعض البرامج أو المقررات الصيفية التي تقدم بالجامعات على ألا يدرس الطالب المقرر الذي يجتازه بنجاح ثانية بعد عودته إلى المدرسة.

6- الدراسة بفصول التسريع التعليمي التي تقل مدة الدراسة بها عاما أو اثنين في كل مرحلة تعليمية عما هو متبع بالمدارس العادية ، وتعرف هذه الفصول في الولايات المتحدة الأمريكية بالفصول التلوكوبية، كما تعرف في ألمانيا بفصول القطار السريع.

- 7- التقدم الفردي السريع ويسمح للطالب الذي أمكنه دراسة مقررات صفه الدراسي في أقل من عام دراسي بالانتقال إلى دراسة مقررات الصف التالي مباشرة في العام نفسه.
- 8- الفصول المجمعّة التي يتلقى فيها الطلاب المتفوقين من صفوف دراسية مختلفة لدراسة مقرر أو مادة معينة ثم يعودون إلى فصولهم بعد ذلك، مما يمكن الطالب من التقدم في دراسة المادة وفقا لمقدرته على التعلم فيها بصرف النظر عن صفه الدراسي.
- 9- الالتحاق المتزامن بكل من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، حيث يسمح للطالب المتفوق بدراسة بعض المقررات الجامعية في مجال تفوقه أثناء دراسته بالمرحلة الثانوية.
- 10- الالتحاق المبكر بالجامعة نتيجة الالتحاق المبكر بمراحل تعليمية سابقة، والإفادة من بعض البدائل السابق ذكرها. (القريطي، 2011: 222-223)

خلاصة:

يشكل التفوق الدراسي انشغال الأسر والمجتمعات والباحثين في مجالات مختلفة ، كما يشغل الفرد نفسه بنفسه الرغبة في التفوق ، ويطمح كل فرد إلى التفوق في جميع المجالات منها الاجتماعي، العلائقي، الدراسي... الخ، وهذا الأخير يميز بعض الأفراد عن نظرائهم في نفس المرحلة في قدرات التحصيل الأكاديمي، حيث يسعون لتحقيق أهدافهم وإشباع رغبتهم في التفوق، وبالتالي يحققون ويثبتون ذواتهم.

وعليه قدمت الباحثة في هذا الفصل تعريفاته وعلاقته بالمفاهيم الأخرى ورأينا الاختلاف الواضح والتداخل في هذه المفاهيم ، إلى جانب أن هناك عوامل متعددة تشترك فيه وتجعله ظاهرة وواقعا كونه مفهوما له مدلولات متشعبة ، لهذا تناولته دراسات عديدة وبرزت على أثرها نظريات تفسر التفوق كل من وجهة نظرها الخاصة وأثرت فيه عوامل كثيرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وان فئة المراهقين المتفوقين هي فئة خاصة تحتاج إلى تلبية حاجاتها المختلفة لكي تنمو نموا سليما وفق تخطيط لبرامج تعليمية إثرائية وإسراعية يتوخى منها تحقيق الجودة الشاملة ، باعتماد طرق وإستراتيجية محكمة تسير وفق معايير عالمية ، وكذلك بالنسبة لفئة العاديين الذين لابد من وضع لهم برامج خاصة لإبراز مواهبهم فكم من تلميذ متوسط التحصيل ، لما هيئت له الظروف التربوية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية إلا وأثبت نبوغه مع الزمن أو تحسن إلى تحقيق مستوى أعلى . وعليه فان موضوع التفوق هو موضوع له خصوصيته وأهميته في حياة الفرد وحياة المجتمع التي يجب إعادة النظر فيه من حيث أساليب اكتشافه وبرامج رعايته.

الجانب الميداني

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

يعتبر الجانب الميداني في أي دراسة علمية محورا أساسيا للتحقق من الفرضيات المقترحة، إذ تعتمد دقة وموضوعية نتائج الدراسة على طبيعة الإجراءات والخطوات العلمية المتبعة للحكم على صحة الفرضيات ونفيها. وتتمثل هذه الإجراءات في القيام بالدراسة الاستطلاعية من أجل معرفة الخصائص السيكومترية للمقاييس التي تم بناؤها وفقا للبيئة المحلية، وتحديد منهج الدراسة ومجالاتها، وكذا مجتمع الدراسة وخصائصه، بالإضافة إلى تحديد مواصفات العينة وأسلوب اختيارها، واستخدام أدوات تحليل البيانات للوصول إلى التحليل والتفسير العلمي الدقيق والموضوعي للنتائج المتوصل إليها.

1 - الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية كخطوة مهمة في البحث العلمي، تستطيع الباحثة بواسطتها تحديد المعالم الكبرى للبحث وتحديد المشكلة وانتقاء نوعية الأدوات المستغلة في البحث، ومدى صلاحيتها وتجاوبها مع العينة المدروسة، بالإضافة إلى الكشف عن الصعوبات المعترضة في الدراسة الأساسية لغرض تجاوزها.

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية ميدانية أولية من أجل بناء مقياس الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي عن طريق جمع المعلومات لصياغة البنود الخاصة بكل مقياس، من خلال إجراء مقابلة مع عينة من التلاميذ بثانوية أمحمد مرزوقي التابعة لدائرة الرويبة قوامها 40 تلميذا وتلميذة منهم 20 متفوق و 20 غير متفوق من مختلف الشعب العلمية والأدبية، حيث وجهت إليهم مجموعة من الأسئلة بشكل استبيان تتضمن 9 أسئلة لها علاقة بأبعاد مقياس الرضا عن الدراسة (العلاقة مع الأساتذة ، ومع الزملاء ، الإدارة، البرنامج الدراسي، المواد الدراسية، أساليب التقويم والامتحانات، التخصص الدراسي، الأنشطة المدرسية، خدمات التوجيه والإرشاد) مع سؤالين مفتوحين الأول يتعلق بـ(مميزات وعيوب أخرى في مدرستك) والآخر(ماذا تقترح كي تصبح دراستك في أحسن الظروف) ، وهذا من أجل الكشف عن آرائهم وانطباعاتهم ومشاعر الرضا تجاه دراستهم. وتم أيضا طرح مجموعة أسئلة أخرى لبناء مقياس الدافع المعرفي منها (هل تحب الجديد من المعرفة وكيف

تصل إليه، وما نوع الموضوعات التي تعالجها وما هي الأساليب التي تستعملها في ذلك وفي حل مشكلات دراستك).

ومن خلال الاطلاع على الجانب النظري والإجابة عن الأسئلة الموجهة إلى التلاميذ تمت الصياغة المبدئية للمقياسين والمتكونة من (50) بندا ومن ثم تم عرضه على لجنة التحكيم للفصل فيه، ثم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المتكونة من 202 تلميذ وتلميذة، وبعد تفرغته تم إلغاء بعض استجابات التلاميذ لعدم اكتمالها، وبالتالي أصبح عدد التلاميذ المطبق عليهم فعليا 188 منهم (67) تلميذ و(121) تلميذة من السنة الثانية ثانوي .

وبالنسبة لمقياس مستوى الطموح المعد من طرف كاميليا عبد الفتاح والذي يتكون في الأصل من 79 عبارة ، فقد تم دراسة خصائصه السيكومترية بالرغم من تطبيقه على البيئة المحلية سابقا من طرف باحثين الجزائريين ومنهم الباحث سرياء الهادي من جامعة الجزائر2، والباحثة "زينب بن بركة" من جامعة باتنة التي اعتمدته الباحثة في دراستها الحالية والمتكون من عبارة.

1.1. وصف العينة الاستطلاعية : Pilot Sample

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة بعد الصياغة النهائية للبنود على عينة استطلاعية نهائية قوامها (188) تلميذ وتلميذة بثانوية امحمد مرزوقي وذلك من أجل التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. وقد اختارت الباحثة هذه العينة بطريقة عشوائية باستخدام جداول الأرقام وهي لم تدخل في عينة الدراسة الأساسية .

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعب والجنس

التخصص	ذكور	%	إناث	%	المجموع
التخصص العلمي	61	40.13%	91	59.86%	152
التخصص الأدبي	06	16.66%	30	83.33%	36
المجموع الكلي	67	35.63%	121	64.36%	188

2.1. إعداد المقاييس :

أ - الهدف من بناء المقاييس:

قامت الباحثة ببناء مقياسين للدراسة الحالية نظرا لعدم توفره في البيئة المحلية، وعدم مطابقته لخصائص الدراسة في حالة وجوده، لذا فإنّ هدف المقياسين الذي أعدتهما الباحثة هو قياس درجة أو مستوى الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين من حيث انخفاضه أو ارتفاعه أو توسطه، إذ أن طبيعة النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق هذين المقياسين تنبئ بضرورة اتخاذ إجراءات لإيجاد حلول استعجالية في حالة سلبية النتائج لأن الأمر يتعلق بمصير أجيال وأمة، ولأن عامل الرضا يتبعه دافع مما يؤدي إلى تحقيق التنمية المستدامة.

ب - مصادر بناء المقياس :

نظرا لعدم توافق محتوى المقاييس الموجودة في الدراسات السابقة في بيانات أخرى مع أهداف الدراسة أو عدم مطابقته للخصائص محلّ الدراسة في حالة وجوده في البيئة المحلية وصعوبة الحصول على مقياس جاهز من بيانات محلية أو غير محلية، ارتأت الباحثة بناء مقياسين مخصّصين لأغراض الدراسة اعتمادا على الدراسة الاستطلاعية والأدوات التي خصّصت لها، كما تمّ الاطّلاع على التراث السيكلوجي وعلى بعض الدراسات والمقاييس التي تناولت الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي، وقد أمكن الاستفادة منها في تكوين تصوّر أولي لأبعاد موضوع دراستنا وفي بناء المقياسين الحاليين. ومن هذه الدراسات والمقاييس نذكر منها فيما يلي:

*بالنسبة لمقياس الرضا عن الدراسة، هناك مجموعة من الدراسات تمثلت في :

- دراسة حسين بدر السادة و فاروق شوقي البوهي (1995) حول العلاقة بين الرضا عن الدراسة والانجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية جامعة البحرين .

- دراسة موسى النبهان (2001) حول تطوير أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة.

- دراسة أحمد حسين محمد حسن (2006) حول الرضا التعليمي لدى طلاب الإعلام التربوي (الصحافة - المسرح) بكليات التربية النوعية.
- دراسة عبد الله الصارمي، كاشف زايد (2006) حول رضا طلاب كلية التربية عن خدمات الإشراف الأكاديمي.
- دراسة ثروت عبد الحميد عبد الحافظ والسيد محمود البحيري (2006) حول الرضا عن الخدمة التعليمية لدى طلاب كلية التربية "مدخل للإدارة بالجودة الشاملة".
- دراسة داليا عبد الخالق عثمان يوسف (2008) حول معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة .
- دراسة براك صليحة (2008) حول الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.
- دراسة سليم إبراهيم الحسني (2009) حول مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم .
- دراسة عبد الحميد سعيد حسن، محمد عبد الله إبراهيم، سعيد الظفري (2011) حول الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس.

***بالنسبة لمقياس الدافع المعرفي، هناك مجموعة من الدراسات تمثلت في :**

- دراسة أحمد محمد نوري (2003) حول قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل.
- دراسة وفاء محمود يونس (2007) حول أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء.
- دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلي (2010) حول دراسة حول الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين.

- دراسة فراس الحموري وأحمد أبو مخ (2010) حول مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك .

3.1. الخصائص السيكمترية الخاصة بالمقاييس:

1.3.1. صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقاييس بصورتها الأولية على (09) أساتذة محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعة لقسم علم النفس وعلوم التربية ، بهدف معرفة مدى الاتفاق فيما بينهم على أنّ بنود المقاييس متصلة بالهدف الذي وضع من أجله ، ومدى انتماء كل بند من بنود المقاييس للبعد المحدد. وعليه تمّ الأخذ بالتعديلات التي أقرّها السادة المحكمون حتّى خرجت المقاييس بصورتها النهائية على شكل 50 بندا بالنسبة لمقياس الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ، و(78) بندا لمقياس مستوى الطموح موزعين على أبعاد مختلفة. وللتأكد من صدق المقاييس هناك عدة طرق من بينها مايلي:

-حساب الصدق بطريقة النسب المئوية :

و هي طريقة ببلاك Belack التي تعتمد على حساب تكرارات الاتفاق وتكرارات الاختلاف ، وتتم باستخراج النسبة العامة للاتفاق وفقا للمعادلة التالية:

عدد الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = 100 \times \frac{\text{عدد الاتفاق}}{\text{عدد الاختلاف} + \text{الاتفاق}}$$

عدد الاختلاف + الاتفاق

أ- بالنسبة لمقياس الرضا عن الدراسة بلغت نسبة الاتفاق = 96.29 %،

ب- بالنسبة لمقياس الدافع المعرفي بلغت نسبة الاتفاق = 92.59 %

ت- بالنسبة لمقياس مستوى الطموح بلغت نسبة الاتفاق = 93.65 %

وكل هذه النسب المحققة تبين مدى صدق المقاييس، والتي يمكن اعتمادها في تطبيق الدراسة الحالية.

*البنود التي أقر بها المحكمون لتعديلها في المقاييس الثلاثة:

أ- بالنسبة لمقياس الرضا عن الدراسة:

جدول رقم(2)

يوضح التعديلات التي أدخلت على بع مقياس الرضا عن الدراسة

الرقم	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
2	تتضمن محتويات البرنامج موضوعات تجعل عملية التعلم ممتعة.	يتضمن برنامج دراستي موضوعات مفيدة جدا.
14	تتمى الدراسة في هذا البرنامج القدرة على مواجهة مشكلات الحياة.	يساهم برنامج دراستي في فهم وحل مشكلات الحياة اليومية.
17	تؤدي أنشطة المسابقات الثقافية والرياضية والفنية إلى غرس روح المنافسة الايجابية.	تساهم الأنشطة المدرسية في غرس روح المنافسة الايجابية.
28	ينوع أساتذتي في مستويات أسئلة الاختبارات التي التلاميذ الحقيقية.	ينوع أساتذتي في مستويات أسئلة الاختبارات التي تكشف فعلا مستوى قدراتي.
33	يتيح لي تخصصي فرص الكشف عن قدراتي في الابتكار والتجديد.	يتيح لي تخصصي فرص الكشف عن قدراتي الحقيقية.
35	تشجعي الأنشطة بمدرستي على تنمية إبداعاتي.	تشجعي الأنشطة بمدرستي على اكتشاف وتنمية إبداعاتي.

ب- بالنسبة لمقياس الدافع المعرفي:

جدول رقم (3)

يوضح التعديلات التي أدخلت على بعض **بنود** مقياس الدافع المعرفي

الرقم	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
7	أعمل بإتقان لانجاز أي نشاط علمي له علاقة بتخصصي.	أعمل بإتقان لانجاز أي نشاط علمي مطلوب مني.
29	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.	أشعر بالرضا عندما أحاول إيجاد حلولاً لمشكلة ما.
45	أحاول إيجاد تفسيرات علمية لموضوعات من أجل تنمية قدراتي.	أحاول إيجاد تفسيرات علمية ذات معنى للموضوعات التي أدرسها.

ج- بالنسبة لمقياس مستوى الطموح:

شمل المقياس في الأصل على 79 بنداً، ويحتوي على بنود مكررة بين (5، 36)، و (37، 50)، و (41، 45) و (43، 61)، واعتمدت الباحثة مقياس بن بريكة زينب، والذي يتكون من 78 بنداً، وتم إلغاء البند (هل فكرت في الانتحار في بعض الأحيان) لرفض مديري الثانويات استخدامها مع فئة المراهقين نظراً لإيحائه للتلاميذ في هذه السن الحرجة (المراهقة) ببعض الأفكار الخطيرة، وبناء على ذلك تم حذفه. وقد قامت الباحثة بتعديله وحساب خصائصه السيكومترية من خلال إعادة صياغة بعض بنوده، ولاعتماد الباحثة "بن بريكة زينب" صدق المحكمين فقط. **فقد** شملت التعديلات في البنود التالية:

جدول رقم(4)

يوضح التعديل الذي أدخل على بعض بنود مقياس مستوى الطموح

الرقم	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل من طرف الباحثة
5	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة ؟	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة مهما كانت ؟
22	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد لمدة كافية مهما كانت ؟	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة ؟
61	هل كثيرا ما تكون نتائج الخطة التي تضعها مطابقة لتصرفاتك ؟	هل كثيرا ما تتماشى الخطة التي تضعها مع نتائج تصرفاتك ؟

من خلال الجداول رقم (2) و(3) و(4) الخاصة بمقاييس الدراسة الحالية يتضح أن التعديلات التي أدخلت على بعض بنود المقاييس الثلاثة (مقياس الرضا عن الدراسة، مقياس الدافع المعرفي، مقياس مستوى الطموح) كانت في مجملها مناسبة، وفي متناول التلاميذ، كما أنها تحقق الهدف الذي وضع من أجله كل مقياس.

2.3.1. حساب الصدق والثبات لمقياس الرضا عن الدراسة:

أولا: صدق مقياس الرضا عن الدراسة:

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس الرضا عن الدراسة في الدراسة الحالية في التطبيقين الأول والثاني بثلاث طرق هي:

صدق الاتساق الداخلي بأبعاده الثلاثة (الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها، الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس وكذا الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس)، الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية ، وكذا الصدق الذاتي، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس، الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة، الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج، الرضا عن التخصص الدراسي، الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وكذا البعد الخاص بالرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية) كل بعد على حدا، بالإضافة إلى الصدق العاملي ، وصدق المحك الخارجي(التلازمي)، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن الدراسة:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس، وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد إلى تنتمي إليها، وحساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى حساب الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وذلك في التطبيقين الأول والثاني لمقياس الرضا عن الدراسة كما يلي:

الجدول رقم(5) قيم معاملات الارتباط بين "الرضا عن الأداء

التعليمي لهيئة التدريس" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين "الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس" وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين "الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس" وبنوده في التطبيق الثاني
01	0.51	0.54
07	0.38	0.42
13	0.33	0.49
18	0.50	0.27
24	0.47	0.43
30	0.24	0.40
36	0.54	0.44
43	0.14	0.20
46	0.44	0.48
49	0.54	0.17

يتضح من الجدول رقم (5) أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة

التدريس وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول

بين 0.14 و 0.54 ، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة

التدريس وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني

بين 0.17 و 0.54.

الجدول رقم(6) قيم معاملات الارتباط بين بعد "الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة وبنوده في التطبيق الثاني
03	0.54	0.42
09	0.59	0.69
15	0.33	0.67
20	0.52	0.62
26	0.13	0.59
32	0.35	0.63
39	0.45	0.64

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.13 و 0.59، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد "الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.42 و 0.69.

الجدول رقم(7) قيم معاملات الارتباط بين بعد "الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج وبنوده في التطبيق الثاني
02	0.54	0.55
08	0.32	0.62
14	0.59	0.46
19	0.67	0.59
25	0.60	0.65
31	0.59	0.56
37	0.59	0.56
38	0.65	0.17

يتضح من الجدول رقم (7) أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج وبنوده جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.32 و 0.67، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج وبنوده جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.17 و 0.65.

الجدول رقم (8) قيم معاملات الارتباط بين بعد "الرضا عن التخصص الدراسي" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن التخصص الدراسي وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن التخصص الدراسي وبنوده في التطبيق الثاني
04	0.48	0.71
10	0.56	0.61
21	0.50	0.51
27	0.24	0.60
33	0.52	0.58
40	0.49	0.53
44	0.58	0.16
45	0.17	0.72
47	0.43	0.54

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (8) أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن التخصص الدراسي وبنوده جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.17 و 0.58، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن التخصص الدراسي وبنوده جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.16 و 0.72.

الجدول رقم(9) قيم معاملات الارتباط بين بعد "الرضا عن عملية التقويم وأساليبه" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وبنوده في التطبيق الثاني
05	0.60	0.31
11	0.52	0.53
16	0.53	0.18
22	0.52	0.52
28	0.60	0.46
34	0.45	0.47
41	0.52	0.49
48	0.50	0.39

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (9) أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.45 و0.60، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.18 و0.53.

الجدول رقم(10) قيم معاملات الارتباط بين بعد "الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية وبنوده في التطبيق الثاني
06	0.49	0.42
12	0.14	0.58
17	0.50	0.69
23	0.56	0.66
29	0.62	0.62
35	0.54	0.47
42	0.55	0.69
50	0.45	0.56

يتضح من الجدول رقم (10) أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.14 و 0.62 ، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.42 و 0.69.

الجدول رقم (11) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
01	0.38	0.56	18	0.52	0.14	35	0.55	0.44
02	0.47	0.44	19	0.57	0.57	36	0.19	0.55
03	0.42	0.52	20	0.29	0.47	37	0.53	0.50
04	0.39	0.54	21	0.49	0.44	38	0.54	0.22
05	0.53	0.18	22	0.44	0.53	39	0.43	0.40
06	0.43	0.56	23	0.52	0.57	40	0.45	0.51
07	0.30	0.12	24	0.50	0.31	41	0.52	0.51
08	0.19	0.50	25	0.54	0.58	42	0.38	0.50
09	0.48	0.41	26	0.25	0.51	43	0.24	0.23
10	0.53	0.60	27	0.23	0.55	44	0.43	0.14
11	0.34	0.54	28	0.39	0.33	45	0.19	0.56
12	0.28	0.46	29	0.53	0.55	46	0.50	0.34
13	0.29	0.52	30	0.36	0.11	47	0.38	0.56
14	0.53	0.53	31	0.51	0.51	48	0.41	0.13
15	0.17	0.38	32	0.27	0.50	49	0.13	0.24
16	0.39	0.18	33	0.38	0.55	50	0.44	0.47
17	0.38	0.57	34	0.54	0.46			

18 دال عند مستوى 0.01 0.44**

يتضح من الجدول رقم (11) أن معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.13 و 0.57 ، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.11 و 0.60.

الجدول رقم(12) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين

الأبعاد	قيم معاملات الارتباط بين البعد ومقياس الرضا عن الدراسة في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين ومقياس الرضا عن الدراسة في التطبيق الثاني
الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	0.68	0.41
الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	0.72	0.41
الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	0.85	0.44
الرضا عن التخصص الدراسي	0.79	0.41
الرضا عن عملية التقويم وأساليبه	0.84	0.41
الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية	0.83	0.44

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.68 و 0.85 ، كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.41 و 0.44.

وفي ضوء هذه الارتباطات البيئية (معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد إلي تنتمي إليها، ومعاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس) في التطبيقين الأول والثاني يمكننا القول أن مقياس الرضا عن الدراسة حقق مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب-الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده:

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس الرضا عن الدراسة في التطبيقين من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وكذا للأبعاد الفرعية الستة (الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس، الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة، الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج، الرضا عن التخصص الدراسي، الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وكذا البعد الخاص بالرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية) كل بعد على حدا، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازليا وأخذت 27% من درجات الثلث الأعلى و27% من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم معا 102) ثم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (13): قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على

مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين

درجات الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	الثلث الأدنى (ن=52)		الثلث الأعلى (ن=52)		التطبيقين	مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
100	-2.35	-22.65**	3.05	21.72	2.90	35.09	التطبيق 1	الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس
		-20.54**	3.57	24.41	2.05	36.27	التطبيق 2	
100	-2.35	-19.65**	2.69	17.88	1.73	26.70	التطبيق 1	الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة
		-25.95**	3.05	16.84	1.99	30.09	التطبيق 2	
100	-2.35	-25.65**	3.41	17.76	2.24	32.45	التطبيق 1	الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج
		-25.23**	3.15	18.23	1.97	31.39	التطبيق 2	
100	-2.35	-20.96**	3.64	22.37	2.17	34.84	التطبيق 1	الرضا عن التخصص الدراسي
		-27.41**	3.50	20.31	2.56	37.00	التطبيق 2	
100	-2.35	-22.04**	3.74	18.01	2.43	31.80	التطبيق 1	الرضا عن عملية التقويم و أساليبه
		-21.70**	2.89	19.07	1.82	29.47	التطبيق 2	
100	-2.35	-25.11**	3.02	18.21	1.81	30.60	التطبيق 1	الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية
		-26.20**	3.15	16.52	2.60	31.52	التطبيق 2	
100	-2.35	-20.74**	8.08	183.70	18.57	124.86	التطبيق 1	الدرجة الكلية للمقياس
		-21.56**	10.42	188.70	18.32	125.01	التطبيق 2	

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للثلاث الأعلى أو المجموعة العليا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيق الأول قد تراوح بين: 124.86 و 26.70 بانحراف معياري تراوح بين: 18.57 و 1.73، في حين أن المتوسط الحسابي للثلاث الأدنى أو المجموعة الدنيا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيق الأول قد تراوح بين: 183.70 و 16.52 بانحراف معياري تراوح بين: 08.08 و 2.69.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للثلاث الأعلى أو المجموعة العليا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيق الثاني قد تراوح بين: 125.01 و 29.47 بانحراف معياري تراوح بين: 18.32 و 1.82، في حين أن المتوسط الحسابي للثلاث الأدنى أو المجموعة الدنيا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيق الثاني قد تراوح بين: 188.70 و 17.76 بانحراف معياري تراوح بين: 10.42 و 2.89.

أما فيما يخص قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيق الأول فقد تراوحت بين: 19.65 و 25.65- وهي أكبر سلبية من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت ب: 2.35- عند درجة حرية 100 ومستوى دلالة 0.01.

وأما فيما يخص قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيق الثاني فقد تراوحت بين: 20.54 و 27.47- وهي أكبر سلبية من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت ب: 2.35- عند درجة حرية 100 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكن القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلاثين الأعلى والأدنى في مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده الفرعية الستة (الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس، الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة، الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج، الرضا عن التخصص الدراسي، الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وكذا البعد الخاص بالرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية) وذلك في التطبيقين، بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات ومنه المقياس صادق ويمكن الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية. كما يمكن الإشارة إلى أن هذه النتيجة تدعم النتائج التي أسفرت عنها الارتباطات البينية لمقياس الرضا عن الدراسة وتتسق معها.

ت-الصدق الذاتي لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده:

استخرجت دلالات الصدق الذاتي لمقياس الرضا عن الدراسة عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعاملات ثبات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (14): معاملات الصدق الذاتي لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده

مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده	كرونباخ (α) معامل ألفا في التطبيق الثاني	معاملات الصدق الذاتي
الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	0.35	0.59
الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	0.72	0.84
الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	0.61	0.78
الرضا عن التخصص الدراسي	0.72	0.84
الرضا عن عملية التقويم وأساليبه	0.32	0.56
الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية	0.76	0.87
الدرجة الكلية	0.89	0.94

يتضح من الجدول رقم (14) أن معاملات الصدق الذاتي لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده التي

تم اشتقاقها من قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الثاني ، وقد تم الاعتماد على قيم معادلة ألفا (α) كرونباخ باعتبار أنها أدق قيمة لمعامل الثبات قد تراوحت بين 0.56 و 0.94 وقد كان هدف الباحثة من حساب هذا النوع من الصدق هو معرفة النهاية العظمى أو أقصى درجة يمكن أن يبلغها صدق هذا المقياس، بحيث لا يمكن لمعاملات الصدق الأخرى أن تتجاوز قيم الصدق الذاتي.

الجدول رقم(15) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
01	0.38	0.56	18	0.52	0.14	35	0.55	0.44
02	0.47	0.44	19	0.57	0.57	36	0.19	0.55
03	0.42	0.52	20	0.29	0.47	37	0.53	0.50
04	0.39	0.54	21	0.49	0.44	38	0.54	0.22
05	0.53	0.18	22	0.44	0.53	39	0.43	0.40
06	0.43	0.56	23	0.52	0.57	40	0.45	0.51
07	0.30	0.12	24	0.50	0.31	41	0.52	0.51
08	0.19	0.50	25	0.54	0.58	42	0.38	0.50
09	0.48	0.41	26	0.25	0.51	43	0.24	0.23
10	0.53	0.60	27	0.23	0.55	44	0.43	0.14
11	0.34	0.54	28	0.39	0.33	45	0.19	0.56
12	0.28	0.46	29	0.53	0.55	46	0.50	0.34
13	0.29	0.52	30	0.36	0.11	47	0.38	0.56
14	0.53	0.53	31	0.51	0.51	48	0.41	0.13
15	0.17	0.38	32	0.27	0.50	49	0.13	0.24
16	0.39	0.18	33	0.38	0.55	50	0.44	0.47
17	0.38	0.57	34	0.54	0.46			

18 دال عند مستوى 0.01 0.44**

يتضح من الجدول رقم (15) أن معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.13 و 0.57. كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.11 و 0.60.

الجدول رقم(16) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين

الابعاد	قيم معاملات الارتباط بين البعد ومقياس الرضا عن الدراسة في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين ومقياس الرضا عن الدراسة في التطبيق الثاني
الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	0.68	0.41
الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	0.72	0.41
الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	0.85	0.44
الرضا عن التخصص الدراسي	0.79	0.41
الرضا عن عملية التقويم و أساليبه	0.84	0.41
الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية	0.83	0.44

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيم معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.68 و0.85 كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.41 و0.44.

وفي ضوء هذه الارتباطات البينية (معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد إلي تنتمي إليها، ومعاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس) في التطبيقين الأول والثاني يمكننا القول أن مقياس الرضا عن الدراسة حقق مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ث-الصدق العاملي لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده:

للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الرضا عن الدراسة تمت الإشارة إلى المعلومات الأساسية التالية:

*مقاييس أو محكات الحكم على قابلية المصفوفة للتحليل العاملي الاستكشافي:

- 1- نلاحظ أن أغلب معاملات الارتباطات قد بلغت 0.30 وكانت جلها دالة إحصائية .
- 2- القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات بلغت 0.02 وهي أكبر بكثير من (0.00001) مما يشير إلى أن المصفوفة لا تتطوي على مشكلة ارتفاع الارتباط المبالغ فيه بين المتغيرات.
- 3- اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity كان دالاً إحصائياً مما يشير إلى أن مصفوفة الارتباطات تتوفر على الأدنى من معاملات الارتباط
- 4- اختبار كايزر - ماير - أولكين (KMO) Kaiser - Mayer - Olkin لكافة المصفوفة بلغ: 0.90 وهي أعلى من 0.50 وتعتبر قيمة جيدة وفقاً لمحكات كايزر مما يدل على أن حجم العينة كافي لإجراء التحليل العاملي.

جدول (17) يوضح اختبار كايزر - ماير - أولكين (KMO) Kaiser - Mayer - Olkin
لكافة المصفوفة

إختبار كايزر - ماير - أولكين (KMO) و اختبار برتليت Bartlett's test		
0.901	مقياس تطابق العينة كايزر - ماير - أولكين (KMO)	
8264.309	كا2التقريبي	اختبار برتليت للتدوير Bartlett's test
1225	درجة الحرية	
0.000	الدلالة	

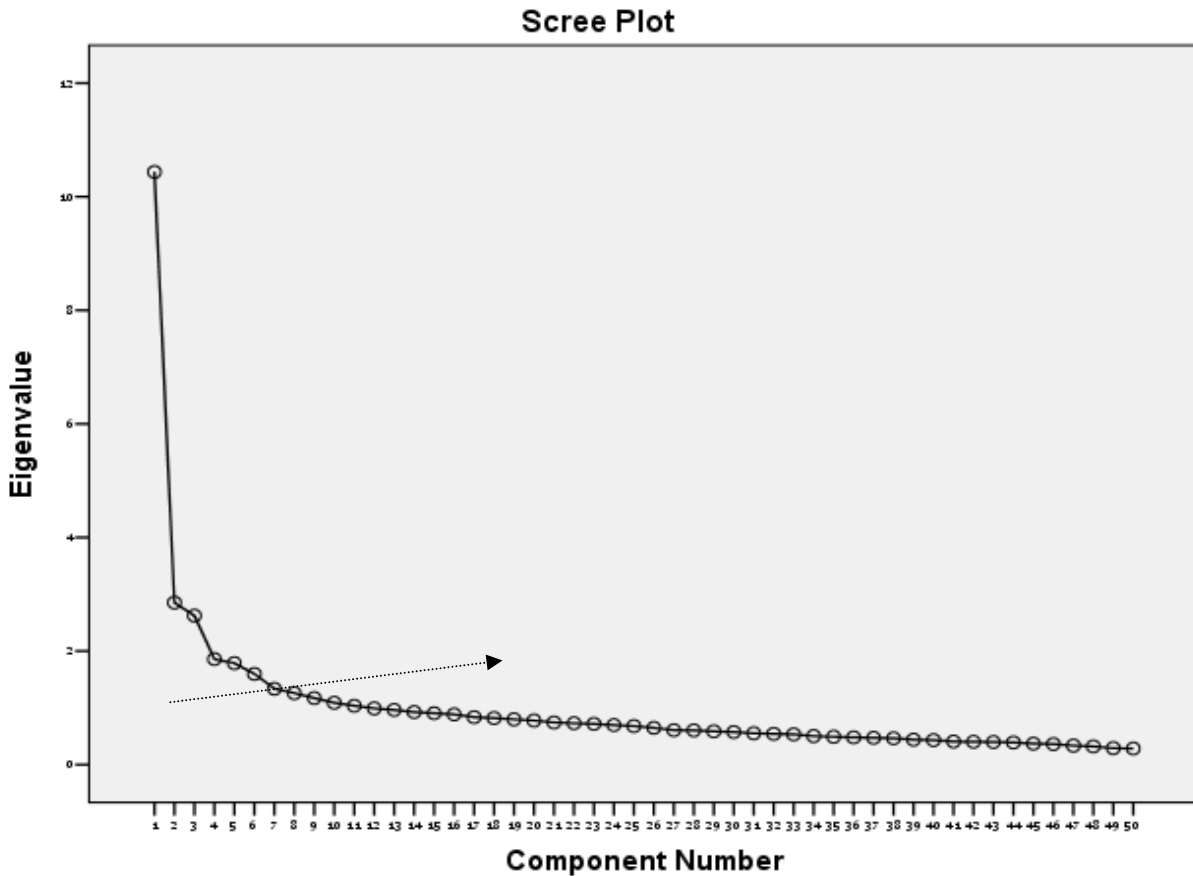
*طريقة استخراج العوامل:

تم الاعتماد على طريقة المكونات الأساسية أو الرئيسية Principal Component Analysis بافتراض أن المتغيرات أو الفقرات التي نرغب في تحليلها لا تحتوي على أخطاء القياس بمعنى أن التباين الذي تتضمنه فقرات مقياس الرضا عن الدراسة هو تباين مشترك خال من التباين الخاص أو تباين الخطأ.

* المحكات التي أعتمدت في تحديد عدد العوامل المستخرجة:

وبما أن محك الجذر الكامن يكون دقيقاً عندما يكون عدد فقرات المقياس أقل من 30 ومتوسط قيم الشيوخ أو الاشتراكيات Communalities بعد الاستخراج 0.60 وذلك عندما يكون حجم العينة أكبر من 250. ونجد في دراستنا الحالية أن قيم الشيوخ بعد الاستخراج التي يتضمنها الجدول التالي لا تتعدى 0.51 ($0.53 = 50/26.83$)

ونظراً لعدم توفر هذين الافتراضين فإن هذا يدل على عدم دقة استعمال محك كايزر. وبالتالي سنعتمد على طريقة منحنى المنحدر Scree Plot والتي تعتبر دقيقة بالنسبة لحجم العينة 200 أو أكثر كما في الدراسة الحالية مما يشير إلى أن عدد العوامل المستخرجة تنسم بالثبات والاستقرار.



الرسم البياني رقم (1) يمثل المحكات المعتمدة في تحديد عدد العوامل المستخرجة لمقياس الرضا عن الدراسة

نلاحظ من خلال الشكل (منحنى المنحدر) أن آخر تباطيء كان **في** بعد العامل السادس كما يوضح السهم، مما يوحي بوجود ستة عوامل أساسية تنتشعب عليها فقرات مقياس الرضا عن الدراسة. والجدول التالي يوضح مصفوفة تشبعات فقرات مقياس الرضا عن الدراسة على عواملها الستة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة الفاريماكس.

الجدول رقم (18): مصفوفة تشبعات فقرات مقياس الرضا عن الدراسة على عواملها الستة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة الفاريماكس

العوامل المستخرجة						البنود
الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية	الرضا عن عملية التقويم و أساليبه	الرضا عن التخصص الدراسي	الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	
					0.67	01
					0.63	07
					0.62	13
					0.59	18
					0.59	24
					0.58	30
					0.57	36
					0.56	43
					0.54	46
					0.51	49
				0.67		3
				0.66		9
				0.61		15
				0.59		20
				0.57		26
				0.56		32
				0.54		39
			0.67			02
			0.67			08
			0.66			14
			0.64			19
			0.51			25
			0.51			31
			0.50			37
			0.49			38

العوامل المستخرجة						البنود
الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية	الرضا عن عملية التقويم وأساليبه	الرضا عن التخصص الدراسي	الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	
		0.67				04
		0.61				10
		0.56				21
		0.53				27
		0.53				33
		0.52				40
		0.51				44
		0.50				45
		0.50				47
	0.62					05
	0.58					11
	0.44					16
	0.44					22
	0.43					28
	0.42					34
	0.41					41
	0.40					48
0.73						6
0.59						12
0.58						17
0.57						23
0.55						29
0.54						35
0.53						42
0.49						50
1.59	1.78	1.85	2.62	2.85	10.43	الجذر الكامن
4.19	4.57	4.71	6.24	06.70	23.87	نسبة التباين المفسر

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية في مقياس الرضا عن الدراسة قد أسفرت عن ظهور ستة عوامل تتشبع عليها بنية هذا المقياس وتفسر معاً ما نسبته 50.28 من التباين الكلي لمصفوفة الارتباطات.

ج- صدق التعلق بمحك خارجي (صدق تلازمي أو تطابقي) :

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي باستخدام معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات المحك، وهو مقياس الرضا عن الدراسة لإبراهيم حبيب (1999) المعد لطلاب الصف الثانوي ويتكون من (33) بند موزعين على الأبعاد التالية: الرضا عن دور المدرسة ، الرضا عن المواد الدراسية ، الرضا عن الأساتذة ، الرضا عن نظام الامتحانات والتقويم .

الجدول رقم (19) يوضح معامل صدق المحك الخارجي لمقياس الرضا عن الدراسة

المقياس	المحك		معامل الارتباط	الدالة
	ع	م		
م	26,66079	108,4149	0.868	دال عند مستوى 0.01
ع	22,36231	158,2287		

ومن خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط بين المقياس والمحك مرتفع حيث بلغ 0.86 عند مستوى الدلالة 0.01 ، وعليه فإن المقياس ذو صدق جوهري .

ثانياً: ثبات مقياس الرضا عن الدراسة:

تم التحقق من ثبات مقياس الرضا عن الدراسة باستخدام ثلاث طرق أساسية هي: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، طريقة التجزئة النصفية (جوتمان)، وطريقة ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت النتائج كمايلي:

أ- ثبات مقياس الرضا عن الدراسة باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

تم التأكد من ثبات الاستقرار لمقياس الرضا عن الدراسة باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق عن طريق حساب قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات أفراد العينة في التطبيقين الأول والثاني

وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس، الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة، الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج، الرضا عن التخصص الدراسي، الرضا عن عملية التقويم و أساليبه وكذا البعد الخاص بالرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(20): قيم معامل ثبات الاستقرار لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده

مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده	عدد البنود	حجم العينة	قيمة معامل ثبات الاستقرار	مستوى الدلالة الإحصائية
الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	10	188	0.44	0.01
الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	07	188	0.33	0.01
الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	08	188	0.33	0.01
الرضا عن التخصص الدراسي	09	188	0.32	0.01
الرضا عن عملية التقويم وأساليبه	08	188	0.34	0.01
الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية	08	188	0.33	0.01
الدرجة الكلية للمقياس	50	188	0.53	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن مقياس الرضا عن الدراسة يتألف من 50 بنداً، تم تطبيقه مرتين على عينة قوامها 188 فرداً. كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط Pearson الذي يمثل معامل ثبات الاستقرار الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة قد بلغت: 0.53 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كما نلاحظ من خلال الجدول أن مقياس الرضا عن الدراسة يتكون من ستة أبعاد فرعية يضم كل منها عدداً من البنود قد تراوحت معاملات ثباتها باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بين: 0.32 و 0.44، كما نلاحظ أن هذه القيم جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وبالعودة إلى قيمة معامل ثبات الاستقرار الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة، يمكننا

القول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 53% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مقبولة مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة.

ب- ثبات مقياس الرضا عن الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جوتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس الرضا عن الدراسة عن طريق حساب قيمة معامل جوتمان في التطبيقين الأول والثاني وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس، الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة، الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج، الرضا عن التخصص الدراسي، الرضا عن عملية التقويم وأساليبه وكذا البعد الخاص بالرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(21): قيم معامل الثبات جوتمان لمقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني

مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده	عدد البنود	حجم العينة	قيمة معامل جوتمان في التطبيق الأول	قيمة معامل جوتمان في التطبيق الثاني
الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	10	188	0.57	0.48
الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	07	188	0.34	0.59
الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	08	188	0.70	0.70
الرضا عن التخصص الدراسي	09	188	0.47	0.80
الرضا عن عملية التقويم وأساليبه	08	188	0.58	0.32
الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية	08	188	0.63	0.75
الدرجة الكلية للمقياس	50	188	0.86	0.89

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن مقياس الرضا عن الدراسة يتألف من 50 بنداً، تم تطبيقه مرتين على عينة قوامها 188 فرداً. كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل جوتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة في التطبيق الأول قد بلغت: 0.86 في حين ارتفعت هذه القيمة في التطبيق الثاني لتصل إلى: 0.89.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن مقياس الرضا عن الدراسة يتكون من ستة أبعاد فرعية يضم كل

منها عدداً من البنود تراوحت معاملات ثباتها باستخدام طريقة التجزئة النصفية في التطبيق الأول بين: 0.34 و 0.70، أما في التطبيق الثاني فنلاحظ أن هذه القيم قد تحسنت بحيث تراوحت بين: 0.32 و 0.80، وبالنظر إلى هذه القيم في التطبيقين يمكننا القول أن الأبعاد الفرعية الستة لمقياس الرضا عن الدراسة قد حققت مستويات مقبولة من الثبات إما في التطبيقين معاً أو على الأقل في أحدهما.

وفي ضوء هذه القيم وبالعودة إلى قيمة معامل الثبات الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر ما بين 86% إلى 89% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة. كما نلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات الاستقرار باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وتتسق معها وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائج.

ت-ثبات مقياس الرضا عن الدراسة باستخدام معادلة ألفا (α) لكرونباخ:

بالإضافة إلى تقدير درجة ثبات مقياس الرضا عن الدراسة باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وكذا طريقة التجزئة النصفية، رأت الباحثة أن تتأكد من درجة ثبات هذا المقياس بطريقة ثالثة في التطبيقين الأول والثاني عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α) لكرونباخ ، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس، الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة، الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج، الرضا عن التخصص الدراسي، الرضا عن عملية التقويم و أساليبه و كذا البعد الخاص بالرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(22): قيم معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس

الرضا عن الدراسة وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني

مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده	عدد البنود	حجم العينة	معامل ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الأول	معامل ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الثاني
الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	10	188	0.45	0.35
الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	07	188	0.30	0.72
الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	08	188	0.70	0.61
الرضا عن التخصص الدراسي	09	188	0.48	0.72
الرضا عن عملية التقويم وأساليبه	08	188	0.64	0.32
الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية	08	188	0.52	0.76
الدرجة الكلية للمقياس	50	188	0.87	0.89

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن مقياس الرضا عن الدراسة يتألف من 50 بنداً، تم تطبيقه مرتين على عينة قوامها 188 فرداً. كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس الرضا عن الدراسة قد بلغت: 0.87، في حين ارتفعت هذه القيمة في التطبيق الثاني لتصل إلى: 0.89. وهي نفس القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جوتمان تقريباً.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن مقياس الرضا عن الدراسة يتكون من ستة أبعاد فرعية يضم كل منها عدداً من البنود تراوحت معاملات ثباتها باستخدام معادلة ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الأولين: 0.30 و 0.70.

أما في التطبيق الثاني فنلاحظ أن هذه القيم قد تحسنت بحيث تراوحت بين: 0.32 و 0.76 وهي أقل من القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جوتمان بصفة عامة. وبالنظر إلى هذه القيم في التطبيقين يمكن القول أن الأبعاد الفرعية الستة لمقياس الرضا عن

الدراسة قد حققت مستويات مقبولة من الثبات إما في التطبيقين معاً أو على الأقل في أحدهما.

وفي ضوء ما سبق وبالعودة إلى قيمة معامل الثبات الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة يمكن القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر من 87% إلى 89% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة، مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكن الباحثة من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات درجة المقياس باستخدام كل من طريقتي التطبيق وإعادة التطبيق وكذا طريقة التجزئة النصفية وتتسق معها.

3.3.1. حساب الصدق والثبات لمقياس الدافع المعرفي:

أولاً: صدق مقياس الدافع المعرفي:

يعد قياس صدق المقياس عاملاً رئيسياً في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس الدافع المعرفي في الدراسة الحالية في التطبيقين الأول والثاني بثلاث طرق هي: صدق الاتساق الداخلي بأبعاده الثلاثة (الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها، الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس وكذا الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس)، الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية، وكذا الصدق الذاتي، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (السعي للمعرفة، حب الاستطلاع، الرغبة في الفهم، الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، صياغة المشكلات وحلها وكذا البعد الخاص بالاكشاف والارتياح) كل بعد على حدة، بالإضافة إلى الصدق العاملي، وصدق المحك الخارجي (التلازمي)، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافع المعرفي:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في

الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد إلي تنتمي إليها، وحساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى حساب الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وذلك في التطبيقين الأول والثاني لمقياس الدافع المعرفي كما يلي:

الجدول رقم(23) قيم معاملات الارتباط بين بعد "السعي للمعرفة" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد السعي للتعلم وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد السعي للتعلم وبنوده في التطبيق الثاني
01	0.43	0.64
07	0.63	0.59
13	0.55	0.42
19	0.52	0.61
25	0.59	0.26
31	0.61	0.61
37	0.63	0.65
43	0.40	0.35

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (23) أن معاملات الارتباط بين بعد "السعي للمعرفة" وبنوده جاءت كلها

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ، بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.40 و 0.63 كما

نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد "السعي للمعرفة" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى

دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.26 و 0.65.

الجدول رقم(24) قيم معاملات الارتباط بين بعد "حب الاستطلاع" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد حب الاستطلاع وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد حب الاستطلاع وبنوده في التطبيق الثاني
02	0.65	0.80
08	0.56	0.80
14	0.65	0.64
20	0.58	0.42
26	0.41	0.56
32	0.63	0.64
38	0.69	0.70
44	0.54	0.62

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (24) أن معاملات الارتباط بين بعد "حب الاستطلاع" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.41 و0.69. كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد "حب الاستطلاع" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.42 و0.80.

الجدول رقم(25) قيم معاملات الارتباط بين بعد "الرغبة في الفهم" وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرغبة في الفهم وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرغبة في الفهم وبنوده في التطبيق الثاني
03	0.59	0.67
09	0.54	0.52
15	0.62	0.67
21	0.60	0.65
27	0.59	0.63
33	0.61	0.62
39	0.26	0.61
45	0.62	0.49

يتضح من الجدول رقم (25) أن معاملات الارتباط بين بعد "الرغبة في الفهم" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.26 و 0.62 . كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد "الرغبة في الفهم" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.49 و 0.67.

الجدول رقم (26) قيم معاملات الارتباط بين بعد "الانشغال بالتفكير والاستمتاع به"

وبنوده في التطبيقين

أرقام البند	قيم معاملات الارتباط بين بعد الانشغال بالتفكير والاستمتاع به وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الانشغال بالتفكير والاستمتاع به وبنوده في التطبيق الثاني
04	0.56	0.68
05	0.49	0.65
10	0.55	0.61
11	0.62	0.58
16	0.64	0.41
22	0.60	0.58
28	0.32	0.56
34	0.64	0.58
40	0.70	0.61
46	0.67	0.28

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (26) أن معاملات الارتباط بين بعد "الانشغال بالتفكير والاستمتاع به" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.32 و 0.70. كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد "الانشغال بالتفكير والاستمتاع به" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.28 و 0.68.

الجدول رقم(27) قيم معاملات الارتباط بين بعد صياغة المشكلات و حلها وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد معالجة المشكلات وحلها وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد معالجة المشكلات وحلها وبنوده في التطبيق الثاني
17	0.59	0.61
23	0.54	0.67
29	0.59	0.37
35	0.61	0.56
41	0.42	0.62
47	0.63	0.51
48	0.54	0.65
49	0.56	0.49

يتضح من الجدول رقم (27) أن معاملات الارتباط بين بعد "صياغة المشكلات و حلها" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.42 و 0.61 كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد "صياغة المشكلات و حلها" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.37 و 0.67.

الجدول رقم(28) قيم معاملات الارتباط بين بعد الاكتشاف والارتياذ وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الاكتشاف والارتياذ وبنوده في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين بعد الاكتشاف والارتياذ وبنوده في التطبيق الثاني
06	0.56	0.68
12	0.58	0.59
18	0.58	0.45
24	0.63	0.48
30	0.61	0.73
36	0.69	0.73
42	0.62	0.52
50	0.65	0.66

يتضح من الجدول رقم (28) أن معاملات الارتباط بين بعد "الاكتشاف والارتياح" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.56 و 0.69. كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين بعد "الاكتشاف والارتياح" وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.45 و 0.73.

الجدول رقم (29) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وبنوده في التطبيقين

أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	أرقام البنود	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
01	0.39*	0.59*	18	0.43*	0.31*	35	0.55*	0.54*
02	0.57*	0.61*	19	0.46*	0.65*	36	0.59*	0.61*
03	0.42*	0.61*	20	0.48*	0.28*	37	0.64*	0.61*
04	0.58*	0.67*	21	0.52*	0.62*	38	0.64*	0.57*
05	0.32*	0.64*	22	0.54*	0.55*	39	0.17*	0.51*
06	0.57*	0.64*	23	0.31*	0.58*	40	0.62*	0.57*
07	0.60*	0.63*	24	0.62*	0.42*	41	0.22*	0.59*
08	0.46*	0.61*	25	0.48*	0.08*	42	0.50*	0.55*
09	0.43*	0.44*	26	0.29*	0.49*	43	0.26*	0.18*
10	0.53*	0.64*	27	0.58*	0.65*	44	0.51*	0.60*
11	0.63*	0.55*	28	0.23*	0.51*	45	0.52*	0.41*
12	0.47*	0.62*	29	0.56*	0.22*	46	0.59*	0.14*
13	0.50*	0.25*	30	0.58*	0.61*	47	0.51*	0.58*
14	0.54*	0.62*	31	0.58*	0.61*	48	0.60*	0.58*
15	0.57*	0.62*	32	0.63*	0.61*	49	0.45*	0.43*
16	0.54*	0.20*	33	0.56*	0.59*	50	0.56*	0.57*
17	0.59*	0.53*	34	0.57*	0.55*			

دال عند مستوى 0.01*

يتضح من الجدول رقم (29) أن معاملات الارتباط بين مقياس الدافع المعرفي وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.17 و 0.64 كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين مقياس الدافع المعرفي وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ما عدا البند رقم (25) بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.08 و 0.67.

الجدول رقم(30) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيقين

الابعاد	قيم معاملات الارتباط بين البعد ومقياس الدافع المعرفي في التطبيق الأول	قيم معاملات الارتباط بين البعد ومقياس الدافع المعرفي في التطبيق الثاني
السعي للمعرفة	0.89**	0.87**
حب الاستطلاع والاهتمام	0.87**	0.84**
الرغبة في الفهم	0.86**	0.91**
الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	0.89**	0.90**
صياغة المشكلات وحلها	0.84**	0.90**
الاكتشاف والارتياح	0.87**	0.89**

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (30) أن قيم معاملات الارتباط بين مقياس الدافع المعرفي وأبعاده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.84 و 0.89 كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين مقياس الدافع المعرفي وأبعاده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الثاني بين 0.84 و 0.91.

وفي ضوء هذه الارتباطات البينية (معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد إلى تنتمي إليها، ومعاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس) في التطبيقين الأول والثاني يمكننا القول أن مقياس الدافع المعرفي حقق مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

أ- الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده:

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس الدافع المعرفي في التطبيقين من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (السعي للتعلم، حب الاستطلاع، الحاجة إلى الفهم، الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، معالجة المشكلات وحلها وكذا البعد الخاص بالاكتشاف والارتياح) كل بعد على حدا ، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازلياً وأخذت 27% من درجات

الثالث الأعلى و 27% من درجات الثالث الأدنى (وكان عددهم 102) ثم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (31): قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيقين

درجات الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	الثالث الأدنى (ن=51)		الثالث الأعلى (ن=51)		التطبيقين	مقياس الدافع المعرفي وأبعاده
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
100	-2.35	-19.84**	3.71	22.31	2.27	34.41	التطبيق 1	السعي للمعرفة
		-22.31**	3.20	21.17	2.20	33.33	التطبيق 2	
100	-2.35	-21.93**	3.96	20.76	2.09	34.52	التطبيق 1	حب الاستطلاع
		-20.71**	4.33	21.72	2.23	35.86	التطبيق 2	
100	-2.35	-22.92**	3.48	21.96	2.05	34.96	التطبيق 1	الرغبة في الفهم
		-24.10**	3.63	21.64	2.11	35.84	التطبيق 2	
100	-2.35	-21.42**	4.99	26.33	2.53	43.13	التطبيق 1	الانشغال بالتفكير والاستمتاع به
		-21.26**	4.28	26.25	3.16	42.11	التطبيق 2	
100	-2.35	-22.77**	3.62	20.17	2.31	33.90	التطبيق 1	صياغة المشكلات وحلها
		-21.69**	3.70	21.17	2.25	34.35	التطبيق 2	
100	-2.35	-21.39**	4.21	21.50	2.23	35.80	التطبيق 1	الاكتشاف والارتياح
		-21.09**	4.18	20.76	2.35	34.96	التطبيق 2	
100	-2.35	-20.90**	22.41	138.49	11.08	211.68	التطبيق 1	الدرجة الكلية للمقياس
		-23.82**	17.93	139.66	11.82	211.84	التطبيق 2	

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن المتوسط الحسابي للثالث الأعلى أو المجموعة العليا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيق الأول قد تراوح بين: 211.68 و 33.33 بانحراف معياري تراوح بين: 11.08 و 2.05، في حين أن المتوسط الحسابي للثالث الأدنى أو المجموعة الدنيا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيق الأول قد تراوح بين: 138.49 و 20.17 بانحراف معياري تراوح بين: 22.41 و 3.48.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن المتوسط الحسابي للثلاث الأعلى أو المجموعة العليا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيق الثاني قد تراوح بين: 211.84 و 33.33 بانحراف معياري تراوح بين: 11.82 و 2.11، في حين أن المتوسط الحسابي للثلاث الأدنى أو المجموعة الدنيا بالنسبة

للدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيق الثاني قد تراوح بين: 139.66 و 20.76 بانحراف معياري تراوح بين: 17.93 و 3.20.

أما فيما يخص قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيق الأول فقد تراوحت بين: -19.84 و -22.92 وهي أكبر سلبية من قيمة اختبار ت المجدولة التي قدرت ب: -2.35 عند درجة حرية 100 ومستوى دلالة 0.01.

أما فيما يخص قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده في التطبيق الثاني فقد تراوحت بين: -20.71 و -24.10 وهي أكبر سلبية من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت ب: -2.35 عند درجة حرية 100 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكن الحكم بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلاثين الأعلى والأدنى في مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية الستة (السعي للمعرفة ، حب الاستطلاع، الرغبة في الفهم، الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، صياغة المشكلات وحلها و كذا البعد الخاص بالاكشاف والارتياح) وذلك في التطبيقين، بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بن مرتفعي ومنخفضي الدرجات ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية. كما يمكن الإشارة إلى أن هذه النتيجة تدعم النتائج التي أسفرت عنها الارتباطات البينية لمقياس الدافع المعرفي وتتسق معها.

ب-الصدق الذاتي لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده:

استخرجت دلالات الصدق الذاتي لمقياس الدافع المعرفي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعاملات ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (32): معاملات الصدق الذاتي لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده

مقياس الدافع المعرفي وأبعاده	كرونباخ في (α) معامل ألفا التطبيق الثاني	معاملات الصدق الذاتي
السعي للمعرفة	0.61	0.78
حب الاستطلاع	0.79	0.88
الرغبة في الفهم	0.75	0.86
الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	0.74	0.86
صياغة المشكلات و حلها	0.69	0.83
الاكتشاف والارتياح	0.75	0.86
الدرجة الكلية	0.94	0.96

يتضح من الجدول رقم (32) أن معاملات الصدق الذاتي لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده التي تم اشتقاقها من قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الثاني (وقد تم الاعتماد على قيم معادلة ألفا (α) كرونباخ باعتبار أنها أدق قيمة لمعامل الثبات) قد تراوحت بين 0.78 و 0.96 وقد كان هدف الباحثة من حساب هذا النوع من الصدق هو معرفة النهاية العظمى أو أقصى درجة يمكن أن يبلغها صدق هذا المقياس، بحيث لا يمكن لمعاملات الصدق الأخرى أن تتجاوز قيم الصدق الذاتي.

ت-الصدق العاملي لمقياس الدافع المعرفي:

للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الدافع المعرفي تمت الإشارة إلى المعلومات الأساسية التالية:

*مقاييس أو محكات الحكم على قابلية المصفوفة للتحليل العاملي الاستكشافي:

- 1- نلاحظ أن أغلب معاملات الارتباطات قد بلغت 0.30 وكانت جملها دالة إحصائية.
- 2- القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات بلغت 0.09 وهي أكبر بكثير من (0.00001) مما يشير إلى أن المصفوفة لا تتطوي على مشكلة ارتفاع الارتباط المبالغ فيه بين المتغيرات.

3- اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity كان دالاً إحصائياً مما يشير إلى أن

مصفوفة الارتباطات تتوفر على الأدنى من معاملات الارتباط.

4- اختبار كايزر-ماير-أولكين (KMO) Kaiser – Mayer – Olkin لكافة المصفوفة بلغ:

0.91 وهي أعلى من 0.50 وتعتبر قيمة ممتازة ورائعة وفقاً لمحكات كايزر مما يدل على

أن حجم العينة كافي لإجراء التحليل العاملي.

الجدول رقم(33) يوضح مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي

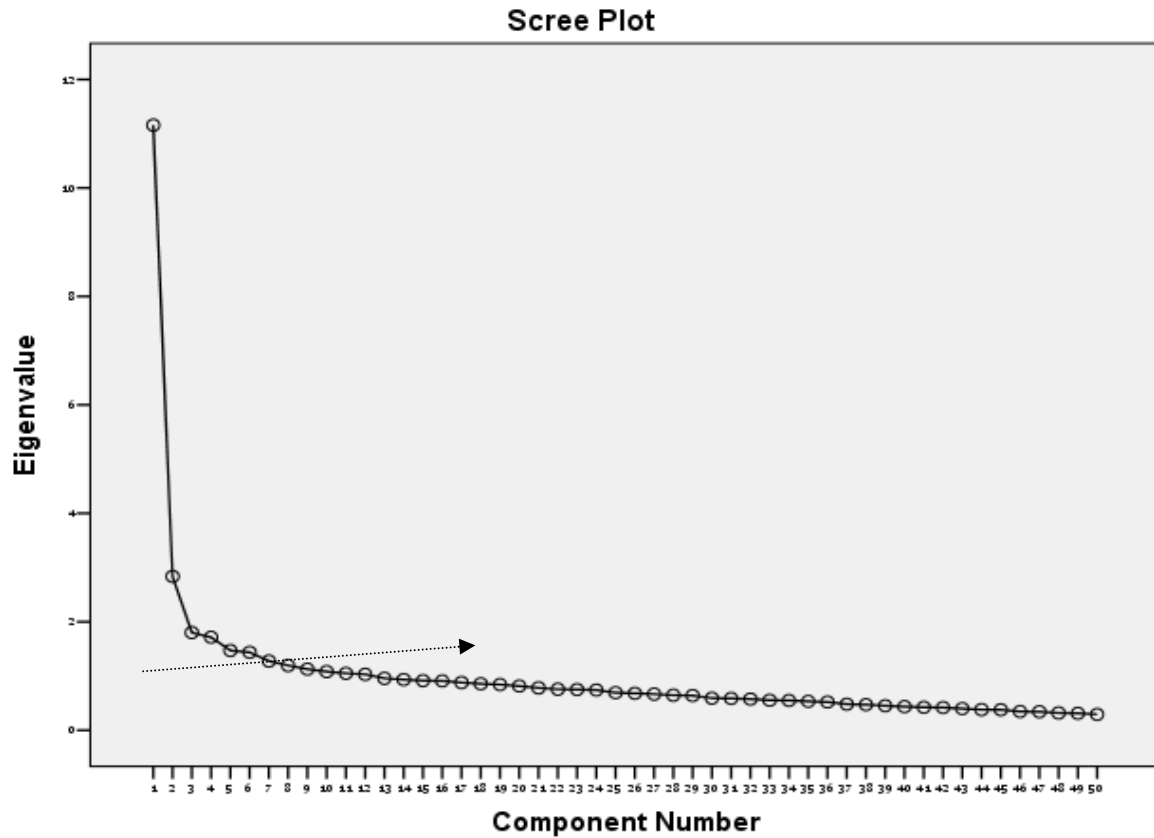
إختبار كايزر – ماير – أولكين (KMO) و اختبار برتليت Bartlett's test		
0.911	مقياس تطابق العينة كايزر – ماير – أولكين(KMO)	
7899.385	كا 2 التقريبي	اختبار برتليت للتدوير Bartlett's test
1225	درجة الحرية	
0.000	الدلالة	

*طريقة استخراج العوامل:

تم الاعتماد على طريقة المكونات الأساسية أو الرئيسية Principal Component Analysis بافتراض أن المتغيرات أو الفقرات التي نرغب في تحليلها لا تحتوي على أخطاء القياس بمعنى أن التباين الذي تتضمنه فقرات مقياس الدافع المعرفي هو تباين مشترك خال من التباين الخاص أو تباين الخطأ.

*المحكات التي أعتمدت في تحديد عدد العوامل المستخرجة:

وبما أن محك الجذر الكامن يكون دقيقاً عندما يكون عدد فقرات المقياس أقل من 30 ومتوسط قيم الشيوخ أو الاشتراكيات Communalities بعد الاستخراج 0.60 وذلك عندما يكون حجم العينة أكبر من 250. ونجد في دراستنا الحالية أن قيم الشيوخ بعد الاستخراج التي يتضمنها الجدول التالي لا تتعدى 0.51 ($0.51 = 50/25.93$) ونظراً لعدم توفر هذين الافتراضين فإن هذا يدل على عدم دقة استعمال محك كايزر. وبالتالي سنعتمد على طريقة منحنى المنحدر Scree Plot والتي تعتبر دقيقة بالنسبة لحجم العينة 200 أو أكثر كما في الدراسة الحالية مما يشير إلى أن عدد العوامل المستخرجة تتسم بالثبات والاستقرار.



الرسم البياني رقم (2) يمثل المحكات المعتمدة في تحديد

عدد العوامل المستخرجة لمقياس الدافع المعرفي

نلاحظ من خلال الشكل (منحنى المنحدر) أن آخر تباطؤ كان بعد العامل السادس كما يوضح السهم مما يوحي بوجود ستة عوامل أساسية تنشعب عليها فقرات مقياس الدافع المعرفي. والجدول التالي يوضح مصفوفة تشبعات فقرات مقياس الدافع المعرفي على عواملها الستة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة الفارماكس.

الجدول رقم (34): مصفوفة تشبعت فقرات مقياس الدافع المعرفي على عواملها

الستة الأساسية بعد القيام بتدويرها باستعمال طريقة الفاريماكس

البنود	العوامل المستخرجة				
	السعي للمعرفة	حب الاستطلاع	الرغبة في الفهم	الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	صياغة المشكلات وحلها
01	0.62				
07	0.62				
13	0.57				
19	0.53				
25	0.52				
31	0.51				
37	0.46				
43	0.44				
02		0.63			
08		0.58			
14		0.54			
20		0.53			
26		0.53			
32		0.48			
38		0.46			
44		0.44			
03			0.66		
09			0.60		
15			0.56		
21			0.53		
27			0.52		
33			0.50		
39			0.48		
45			0.45		

العوامل المستخرجة						البنود
الاكتشاف والارتقاء	صياغة المشكلات وحلها	الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	الرغبة في الفهم	حب الاستطلاع	السعي للمعرفة	
		0.61				04
		0.60				05
		0.60				10
		0.48				11
		0.48				16
		0.46				22
		0.44				28
		0.43				34
		0.43				40
		0.42				46
	0.68					17
	0.66					23
	0.64					29
	0.54					35
	0.52					41
	0.52					47
	0.50					48
	0.48					49
0.65						6
0.65						12
0.64						18
0.63						24
0.63						30
0.60						36
0.54						42
0.48						50
1.43	1.47	1.71	1.80	2.83	11.15	الجذر الكامن
4.87	4.94	5.42	5.60	7.67	24.31	نسبة التباين المفسر

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية في مقياس الدافع المعرفي قد أسفرت عن ظهور ستة عوامل تنتشعب عليها بنية هذا المقياس وتفسر معاً ما نسبته 52.81 من التباين الكلي لمصفوفة الارتباطات.

أ- صدق التعلق بمحك خارجي (صدق تلازمي أو تطابقي) :

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي باستخدام معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات المحك وهو مقياس الدافع المعرفي وفاء محمود يونس (2007) ويتكون من (39) فقرة موزعة على الأبعاد التالية: (السعي للمعرفة، حب الاستطلاع، الاكتشاف والارتياح، الرغبة في القراءة، طرح الأسئلة) .

الجدول رقم (35) يوضح معامل صدق المحك الخارجي لمقياس الدافع المعرفي

المقياس	المقياس	المحك	معامل الارتباط	الدلالة
م	ع	ع	0.789	دال عند مستوى 0.01
176,7766	30,69625	141,1436		
		26,69226		

ومن خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط بين المقياس والمحك مرتفع حيث بلغ 0.78 عند مستوى الدلالة 0.01 ، وعليه فإن المقياس ذو صدق جوهري .

ثانياً: ثبات مقياس الدافع المعرفي:

تم التحقق من ثبات مقياس الدافع المعرفي باستخدام ثلاث طرق أساسية هي: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، طريقة التجزئة النصفية (جوتمان)، وطريقة ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت النتائج كمايلي:

أ- ثبات مقياس الدافع المعرفي باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

تم التأكد من ثبات الاستقرار لمقياس الدافع المعرفي باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق عن طريق حساب قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات أفراد العينة في التطبيقين الأول والثاني

وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (السعي للمعرفة ، حب الاستطلاع، الرغبة في الفهم، الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، صياغة المشكلات وحلها و كذا البعد الخاص بالاكشاف والارتياح) كل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(36): قيم معامل ثبات الاستقرار لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده

مقياس الدافع المعرفي وأبعاده	عدد البنود	حجم العينة	قيمة معامل ثبات الاستقرار	مستوى الدلالة الإحصائية
السعي للمعرفة	08	188	0.47	0.01
حب الاستطلاع	08	188	0.49	0.01
الرغبة في الفهم	08	188	0.41	0.01
الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	10	188	0.45	0.01
صياغة المشكلات وحلها	08	188	0.39	0.01
الاكشاف والارتياح	08	188	0.41	0.01
الدرجة الكلية للمقياس	50	188	0.55	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (36) أن مقياس الدافع المعرفي تألف من 50 بنداً، تم تطبيقه مرتين على عينة قوامها 188 فرداً. كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط Pearson الذي يمثل معامل ثبات الاستقرار الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي قد بلغت: 0.55 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كما نلاحظ من خلال الجدول أن مقياس الدافع المعرفي يتكون من ستة أبعاد فرعية يضم كل منها عدداً من البنود قد تراوحت معاملات ثباتها باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بين: 0.39 و 0.49، كما نلاحظ أن هذه القيم جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وبالعودة إلى قيمة معامل ثبات الاستقرار الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 55% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مقبولة مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته

مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب- ثبات مقياس الدافع المعرفي باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جوتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس الدافع المعرفين طريق حساب قيمة معامل جوتمان في التطبيقين الأول والثاني وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (السعي للمعرفة ، حب الاستطلاع، الرغبة في الفهم، الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، صياغة المشكلات وحلها وكذا البعد الخاص بالمعالجة

والاكتشاف) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(37): قيم معامل الثبات جوتمان لمقياس الدافع المعرفي

وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني

مقياس الدافع المعرفي وأبعاده	عدد البنود	حجم العينة	قيمة معامل جوتمان في التطبيق الأول	قيمة معامل جوتمان في التطبيق الثاني
السعي للمعرفة	08	188	0.63	0.57
حب الاستطلاع	08	188	0.76	0.77
الرغبة في الفهم	08	188	0.64	0.72
الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	10	188	0.78	0.78
صياغة المشكلات و حلها	08	188	0.65	0.71
الاكتشاف والارتياح	08	188	0.77	0.62
الدرجة الكلية للمقياس	50	188	0.94	0.95

يتضح من خلال الجدول رقم (37) أن مقياس الدافع المعرفي يتألف من 50 بنداً، تم تطبيقه مرتين على عينة قوامها 188 فرداً. كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل جوتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي في التطبيق الأول قد بلغت: 0.94 في حين ارتفعت هذه القيمة قليلاً في التطبيق الثاني لتصل إلى: 0.95.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن مقياس الدافع المعرفي يتكون من ستة أبعاد فرعية يضم كل منها عدداً من البنود تراوحت معاملات ثباتها باستخدام طريقة التجزئة النصفية في التطبيق الأول بين: 0.63 و 0.78، أما في التطبيق الثاني فنلاحظ أن هذه القيم قد تراوحت بين: 0.57 و 0.78، وبالنظر الى هذه القيم في التطبيقين يمكننا القول أن الأبعاد الفرعية الستة لمقياس الدافع المعرفي قد حققت مستويات مقبولة من الثبات إما في التطبيقين معاً أو على الأقل في أحدهما. وفي ضوء هذه القيم وبالعودة إلى قيمة معامل الثبات الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر ما بين 94% إلى 95% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة جداً مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة.

كما نلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات الاستقرار باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وتتسق معها وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائج مقياس الدافع المعرفي في هذه الدراسة.

ت-ثبات مقياس الدافع المعرفي باستخدام معادلة ألفا (α) لكرونباخ:

بالإضافة إلى تقدير درجة ثبات مقياس الدافع المعرفي باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وكذا طريقة التجزئة النصفية رأّت الباحثة أن تتأكد من درجة ثبات هذا المقياس بطريقة ثالثة في التطبيقين الأول والثاني عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا للأبعاد الفرعية الستة (السعي للمعرفة ، حب الاستطلاع، الرغبة في الفهم، الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، صياغة المشكلات وحلها و كذا البعد الخاص بالاكشاف والارتياح) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(38): قيم معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الدافع المعرفي

وأبعاده في التطبيقين الأول والثاني

مقياس الدافع المعرفي وأبعاده	عدد البنود	حجم العينة	معامل ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الأول	معامل ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الثاني
السعي للمعرفة	08	188	0.66	0.61
حب الاستطلاع والاهتمام	08	188	0.73	0.79
الرغبة في الفهم	08	188	0.67	0.75
الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	10	188	0.78	0.74
صياغة المشكلات و حلها	08	188	0.69	0.69
الاكتشاف والارتياح	08	188	0.77	0.75
الدرجة الكلية للمقياس	50	188	0.94	0.94

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن مقياس الدافع المعرفي يتألف من 50 بنداً، تم تطبيقه مرتين على عينة قوامها 188 فرداً. كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس الدافع المعرفي قد بلغت في التطبيقين: 0.94، وهي نفس القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جوتمان.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن مقياس الدافع المعرفي يتكون من ستة أبعاد فرعية يضم كل منها عدداً من البنود تراوحت معاملات ثباتها باستخدام معادلة ألفا (α) كرونباخ في التطبيق الأوليين: 0.66 و 0.78. أما في التطبيق الثاني فنلاحظ أن هذه القيم قد تراوحت بين: 0.61 و 0.79 وهي أقل من القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جوتمان بصفة عامة. وبالنظر إلى هذه القيم في التطبيقين يمكننا القول أن الأبعاد الفرعية الستة لمقياس الدافع المعرفي قد حققت مستويات مقبولة من الثبات إما في التطبيقين معاً أو على الأقل في أحدهما.

وفي ضوء ما سبق وبالعودة إلى قيمة معامل الثبات الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي يمكننا القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 94% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة جداً مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات درجة المقياس باستخدام كل من طريقتي التطبيق وإعادة التطبيق وكذا طريقة التجزئة النصفية وتتسق معها.

4.3.1. حساب الصدق والثبات لمقياس مستوى الطموح:

قامت الدكتورة كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1971) بإعداد مقياس مستوى الطموح المتكون من 79 بند، وحساب صدق المقياس عن طريق الصدق العاملي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس، على عينة قوامها (226) طالب وطالبة من كلية الخدمات الاجتماعية ، وكان معامل الصدق العاملي (0.56) وهذا يدل على تمتعه بدرجة عالية من الصدق. وقامت أيضا بحساب معامل الثبات للمقياس الذي وضعته، حيث وجدت أنه يساوي (0.80) وهو معامل ثبات جيد. (سراية، 2010 : 208)

ولجأت الباحثة بن بركة زينب بتعديله وحساب خصائصه السيكمترية، إلا أن الباحثة اكتفت بحساب صدق المحكمين فقط والثبات الذي قدر ب (0.62). وقامت بحذف السؤال رقم 10 "هل فكرت في الانتحار" لأن مديري مؤسسات الثانوية رفضوا تواجده في مقياس مستوى الطموح، نظرا لإيحائه للتلاميذ في هذه السن الحرجة (المراهقة) ببعض الأفكار الخطيرة. ونظرا لوجود تكرار في بعض عباراته ومحاولة الباحثة تعديل بعضها لعدم ملاءمتها، وتبني بعض عباراته التي اقترحتها الباحثة السابقتان ، وفي إطار ذلك قامت الباحثة للدراسة الحالية بإعادة حساب خصائصه السيكمترية لتأكيد مدى صلاحية المقياس للتطبيق في البيئة المحلية.

أ- صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح :

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها، وحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

الجدول رقم(39) قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ وبنوده

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ وبنوده
01	0.35
04	0.56
15	0.61
46	0.35
47	0.49
62	0.57
63	0.22
78	0.30

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (39) أن معاملات الارتباط بين بعد " الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ " وبنوده جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.22 و 0.61 .

الجدول رقم(40) قيم معاملات الارتباط بين بعد تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وبنوده

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وبنوده
03	0.48
16	0.46
21	0.44
32	0.47
33	0.44
48	0.33
49	0.44
66	0.32
67	0.42

يتضح من الجدول رقم (40) أن معاملات الارتباط بين بعد " تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس " وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.22 و0.61 .

الجدول رقم(41) قيم معاملات الارتباط بين بعد الميل إلى الكفاح وبنوده

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الميل إلى الكفاح وبنوده
06	0.36
17	0.27
18	0.37
30	0.25
38	0.23
45	0.15
55	0.41
65	0.29
68	0.43
69	0.34
70	0.19

دال عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول رقم (41) أن معاملات الارتباط بين بعد " الميل إلى الكفاح " وبنوده جاءت

كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.15 و0.43

الجدول رقم(42) قيم معاملات الارتباط بين بعد المثابة وبنوده

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد المثابة وبنوده
07	0.62
19	0.48
20	0.15
22	0.45
24	0.50
35	0.55
37	0.54
39	0.47
50	0.52
53	0.18
54	0.43
72	0.45
73	0.54

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (42) أن معاملات الارتباط بين بعد " المثابة " وبنوده جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.15 و 0.62 .

الجدول رقم(43) قيم معاملات الارتباط بين بعد "النظرة إلى الحياة" وبنوده.

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد النظرة إلى الحياة وبنوده
02	0.44
05	0.14
08	0.30
09	0.50
23	0.32
36	0.51
60	0.50

يتضح من الجدول رقم (43) أن معاملات الارتباط بين بعد " النظرة إلى الحياة " وبنوده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.22 و 0.61 .

الجدول رقم(44) قيم معاملات الارتباط بين "الاتجاه نحو التفوق" وبنوده

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد الاتجاه نحو التفوق وبنوده
10	0.42
11	0.28
14	0.26
25	0.35
26	0.15
27	0.49
31	0.33
34	0.27
40	0.37
41	0.36
42	0.41
51	0.25
52	0.33
56	0.28
57	0.43
58	0.28
71	0.30
74	0.15
75	0.34

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (44) أن معاملات الارتباط بين بعد " الاتجاه نحو التفوق " وبنوده جاءت

كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.22 و 0.61 .

الجدول رقم(45) قيم معاملات الارتباط بين بعد "تحديد الأهداف والخطّة" وبنوده

أرقام البنود	قيم معاملات الارتباط بين بعد تحديد الأهداف والخطّة وبنوده في التطبيق الأول
12	0.53
13	0.41
28	0.16
29	0.45
43	0.58
44	0.60
59	0.50
61	0.57
64	0.26
76	0.28
77	0.33

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (45) أن معاملات الارتباط بين بعد " تحديد الأهداف والخطّة " وبنوده

جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.16

و0.60 .

الجدول رقم(46) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

لمقياس مستوى الطموح وأبعاده في التطبيق الأول

الأبعاد	قيم معاملات الارتباط بين البعد ومقياس مستوى الطموح في التطبيق الأول
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	0.32
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	0.41
الميل إلى الكفاح	0.57
المثابرة	0.54
النظرة إلى الحياة	0.47
الاتجاه نحو التفوق	0.61
تحديد الأهداف والخطوة	0.64

دال عند مستوى 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (46) أن قيم معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت في التطبيق الأول بين 0.32 و0.64 .

وفي ضوء هذه الارتباطات البينية (معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس) نجد أن مقياس مستوى الطموح قد حقق مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب- ثبات مقياس مستوى الطموح باستخدام معادلة ألفا (α) لكرونباخ:

وجد في حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح عن طريق معامل "ألفا كرومباخ": أن قيمة معامل "ألفا كرومباخ" تساوي 0.57 وهي دالة على معامل ثبات مرتفع يطمئن على ثبات المقياس. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(47) يبين نتائج حساب معامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ

عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفا كرونباخ
78	188	0.578

2- الدراسة الأساسية :

1.2. منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي باعتباره طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتحويلها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.(بوحوش والذنيبات، 2001: 140)

ونظراً لطبيعة موضوع الدراسة الذي يتطلب إيجاد العلاقة بين المتغيرات والمقارنات ، فقد قامت الباحثة باعتماد أسلوبين في مناهج البحوث الوصفية لتحقيق أهداف الدراسة بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية، وهما المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج الوصفي المقارن ، فالأول هو ذلك المنهج الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها. وإيجاد قيمة تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط. (سامي ملحم، 2002: 379)

أما الثاني فهو المنهج الوصفي المقارن الذي يعتمد على طريقة بحثية تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تعمل في اتجاه معرفة خصائص وتفسير الفروق بين مجموعتين أو أكثر، وعليه يهتم المنهج المقارن بفحص جوانب التشابه والاختلاف بين الظواهر حتى يتسنى للباحث اكتشاف العوامل الأساسية التي تؤثر في الظواهر ، حينئذ يسعى الباحث إلى الكشف عن الفروق عن طريق المقارنة بين المجموعات بالنسبة لمتغيرات الدراسة. ونظراً لكون البحث الحالي يهتم بإجراء مقارنة بين عيّنتين مختلفتين من الأفراد متفوقين وغير متفوقين في بعض المتغيرات النفسية ، ولأن الباحثة تسعى لاكتشاف الفروق بينهما، فقد استخدمته المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أغراض البحث. (نايت عبد السلام، 2013: 275)

2.2. مجالات الدراسة :

أ - المجال المكاني : تمّ إجراء الدراسة على مستوى الثانويات التابعة لمديريات التربية(شرق، وسط، غرب) الواقعة تحت وصاية وزارة التربية الوطنية وهي كالآتي :

- مديرية التربية لولاية الجزائر شرق وتضم الثانويات التالية : ثانوية العقيد عميروش، ثانوية الرائد نحاح ، محمد لبجوي ، ثانوية الطماريس ، ثانوية محمد بوضياف ، ثانوية سي الحواس.

- مديرية التربية لولاية الجزائر وسط وتضم الثانويات التالية : ثانوية أحمد شطبي و ثانوية عبد المؤمن ببوزريعة ، ثانوية سعد دحلب ، ثانوية حسيبة بن بوعلي ، ثانوية علي عمار، ثانوية الرياضيات بالقبة الجديدة .

- مديرية التربية لولاية الجزائر غرب وتضم الثانويات التالية : ثانوية التسالة المرجة ، السبالة الجديدة ، ثانوية زوييدة ولد قابلية ، محمد صالح رابح ، خرايسية الجديدة ، محمد خوجة ، الإخوة بوخليل ، ثانوية برتوتة.

ب - المجال الزمني : أنجز الدراسة الميدانية للعيينة الاستطلاعية بثانوية امحمد مرزوقي بالروبية الواقعة تحت وصاية مديرية التربية لولاية الجزائر الشرق في سنة 2012/2013. أما بالنسبة للعيينة الأساسية فتمّ تنفيذ العملية في الثانويات التابعة لمديريات التربية الثلاث لولاية الجزائر شرق ، وسط وغرب في السنة الدراسية 2013 / 2014.

2.3. مجتمع الدراسة :

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية في تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتمدرسين بالمؤسسات التربوية الواقعة تحت وصاية مديريات التربية لولاية الجزائر شرق ، وسط وغرب للسنة الدراسية 2013 / 2014 .

فيتكون بالضبط من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي المتمدرسين بثانويات واقعة في وسط جغرافي حضري ، شبه حضري وريفي، وينتمون إلى وسط اجتماعي ، اقتصادي وثقافي مختلف، وتتراوح أعمارهم بين 17 إلى 18 سنة من الجنسين ، ويزاولون دراستهم في مختلف الشعب العلمية والأدبية.

2. 4. عينة الدراسة الأساسية: Fundamental Sample

قامت الباحثة في اختيار عينة الدراسة باعتماد الأسلوب العشوائي البسيط لأفرادها الذي يضمن نوع من التمثيل للمجتمع الأصلي، وتم اختيارهم بطريقة جداول الأرقام ، حيث تم اختيار من كل مديرية (شرق، وسط ، غرب) ثانويات تابعة لكل مديرية ، ثم تم انتقاء أفراد العينة من كل ثانوية **من خلال قوائم التلاميذ** حسب كل تخصص لكلا الفئتين (المتفوقين وغير المتفوقين)، ثم القيام بعملية التوزيع حتى تم استكمال العدد المناسب . وقد بلغ عدد أفراد العينة الفعلية 530 تلميذ، منهم 275 تلميذ و 255 تلميذة؛ و 256 تلميذ متفوق و 274 تلميذ غير متفوق وكل حسب التخصصات.

أ- محددات اختيار العينة:

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بمراعاة بعض الشروط التالية

- أن يكون أفراد العينة لم يسبق لهم إعادة السنة الدراسية ، حيث تبين أن متغير الإعادة يؤثر في تغيير النظرة بناء على معطيات البيئة الدراسية المحلية المحيطة بالتلميذ الذي سبقت له تجربة الدراسة للحكم على مدى رضاه عن دراسته ودافعه المعرفي ومستوى طموحه الذي يتأثر بخبرات النجاح والفشل من خلال الإطار النظري للدراسة.
- استبعاد تلاميذ مستوى السنة الأولى ثانوي من عينة الدراسة كون هذه الفئة في بداية مرحلة تعليم جديدة، ولم تتضح لها الرؤية الواضحة حول المشروع الدراسي المختار وكذا المشروع المهني المستقبلي ، بالإضافة إلى ذلك ليست لهم فكرة واضحة عن مناهج وبرامج الدراسية المتعلقة بكل تخصص (شعب السنة الثانية ثانوي) وهنا الأمر يتعلق بعملية التوجيه النهائي .
- استبعاد تلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي تقاديا لتأثير متغير امتحان البكالوريا الذي يؤثر على التلاميذ نفسيا وسلوكيا باعتباره امتحان مصيري لابد من التحضير له جيدا من الناحية التربوية، وبالتالي يسعون بكل جهدهم لتقبل كل شيء والرضا عنه، لأن الهدف هو النجاح في البكالوريا مما يزيد في دافعهم المعرفي، ويضعون لأنفسهم مستويات طموح عالية مما يؤثر في الأخير على النتائج المتوصل إليها.
- استبعاد العامل الاقتصادي للأسرة، فالمدرسة أصبحت الآن تتكفل بفئة المعوزين، وأصبح هؤلاء يتلقون إعانات مادية من طرف أعضاء المدرسة، وجمعية أولياء التلاميذ أو أطراف

أخرى من المجتمع المدني أو جمعيات. كما أن معظم أفراد العينة من عائلة ذوي الدخل المتوسط والأقلية ذوي الدخل الجيد.

ب- مواصفات العينة:

تم اختيار العينة بحيث تتحقق فيها المواصفات التالية:

1- **السنة الدراسية:** تتكون العينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، يدرسون في مستوى السنة الثانية ثانوي، وهي سنة تحضيرية

2- **مستوى التحصيل الدراسي :** تضم العينة التلاميذ المتفوقين المتحصلين على معدلات تساوي أو تفوق 15 من 20 في الفصول الدراسية أو في المعدل السنوي ، وفئة غير المتفوقين المتحصلين على معدلات محصورة بين 10 و 11 من 20 (الفئة المتوسطة)، فهي الفئة - حسب علم الباحثة- التي لم تأخذ نصيبها من الدراسة في أي موضوع من مواضيع الدراسات المنجزة على مستوى الجامعة، ذلك أنها فئة تحمل خصائص غير واضحة من حيث تحديد رضاها عن الدراسة ، ودافعها المعرفي ، ومستوى طموحها كما في الفئات المتفوقة.

3- **الجنس:** تشتمل عينة الدراسة كلا الجنسين وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في متغيرات الدراسة بين الذكور والإناث بالنسبة للمتفوقين وغير المتفوقين. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتحصيل الدراسي والأكاديمية التابعين لها.

جدول (48) توزيع أفراد العينة حسب الجنس ودرجة التحصيل الدراسي

الجنس	ذكور	%	إناث	%	مجموع
متفوقون (15 فما فوق)	128	50%	128	50%	256
غير متفوقون (ما بين 10-11)	147	83.90%	127	68.96%	274
المجموع	275	51.69%	255	48.30%	530

1- التخصص الدراسي :

تتضمن عينة الدراسة تلاميذ من مختلف الشعب بهدف التعرف على مدى تأثير التخصص الدراسي في مستوى الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ، ومستوى الطموح ، وتنقسم العينة إلى صنفين من التخصص هما:

- أ- **التخصص العلمي:** ويشمل شعبة الرياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية ، تسيير واقتصاد.
- ب- **التخصص الأدبي :** ويشمل شعبة آداب وفلسفة ، لغات أجنبية. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي.

جدول (49) توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	متفوقون	%	غير متفوقين	%	المجموع
التخصص العلمي	233	61.13%	146	38.68%	379
التخصص الأدبي	23	15.23%	128	84.76%	151
المجموع	256	48.30%	274	51.88%	530

2. 5. أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة أداتين لتحقيق أغراض الدراسة الحالية نذكرها فيما يلي :

أولاً - مقياس الرضا عن الدراسة من إعداد الباحثة .

1- وصف المقياس في صورته النهائية:

أصبح المقياس في مرحلته النهائية بعد تقنيه متكوّنًا من 50 بند، ويحتوي على ستة أبعاد. وتمّ الاعتماد في بناءه على طريقة ليكرت Likert Scale ذو التدرج الخماسي (أوافق بشدة ، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة). وتضمّن المقياس في صفحته الأولى بيانات تسأل عن الجنس فقط ، ومطالبة المستجيب وضع علامة (x) أمام البدائل الخمسة المناسبة لكل بند .

جدول رقم (50)

أبعاد مقياس الرضا عن الدراسة وأرقام بنوده في صورته النهائية

الأبعاد	أبعاد المقياس	أرقام بنود كل البعد
البعد الأول	الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	1 ، 7 ، 13 ، 18 ، 24 ، 30 ، 36 ، 43 ، 46 ، 49 .
البعد الثاني	الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	3 ، 9 ، 15 ، 20 ، 26 ، 32 ، 39
البعد الثالث	الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	2 ، 8 ، 14 ، 19 ، 25 ، 31 ، 37 ، 38
البعد الرابع	الرضا عن التخصص الدراسي	4 ، 10 ، 21 ، 27 ، 33 ، 40 ، 44 ، 45 ، 47
البعد الخامس	الرضا عن عملية التقويم وأساليبه	5 ، 11 ، 16 ، 22 ، 28 ، 34 ، 41 ، 48 .
البعد السادس	الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية	6 ، 12 ، 17 ، 23 ، 29 ، 35 ، 42 ، 50 .

وتمّ تحديد خصائص أبعاد المقياس النهائي كالتالي:

أ- **البعد الأول :** ويتعلّق بالرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس، ويتضمن (10) بنود تبين مدى مراعاة الأساتذة لمستوى التلاميذ في شرح الدروس، وقدرتهم في توصيل المعلومات وتبسيطها، وتقديم تطبيقات بشأن الدروس لتقريب الفهم فيها وإزالة الغموض، ومدى مراعاته لمستوى التلاميذ وتحقيقه لفرص المشاركة لهم وتشجيعهم على البحث والتمعن في كل المعارف المقدمة وتحليلها، وتقديم المكافآت، وتخصيص أوقات لهم لمناقشة منجزاتهم البحثية والإجابة عن أسئلتهم.

ب - **البعد الثاني:** ويتعلّق بالرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة ويتضمن (07) بنود ويشير إلى مدى مساهمة زملاء الصف في مراجعة ومناقشة المواضيع الدراسية، أو المساعدة في حل المشكلات الدراسية، ومدى تقبلهم للمناقشة والمنافسة العلمية.

ج - **البعد الثالث :** ويتعلّق بالرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج، وهو يتضمن (08) بنود يشير كلّ منها إلى مدى تحقيق المحتوى لطموحات التلميذ، وما فائدته في فهم وحل مشكلات الحياة، ومدى مساهمته لمستجدات التطور العلمي، وفي تنمية القدرة على الاكتشاف والبحث والتأمل والتفكير، وفي تحقيق الطموحات الدراسية والمهنية.

د- **البعد الرابع :** ويتعلّق بالرضا عن التخصص الدراسي، وهو يتضمن (09) بنود تشير إلى مستوى رضا التلاميذ عن تخصصهم ، وحبهم له ورغبتهم فيه ومدى تلبية هذا التخصص لميولهم واحتياجاتهم

وطموحاتهم. وكره الدراسة من خلال الاختيار والتوجيه في هذا التخصص، ومدى إتاحتها لفرص النجاح والتفوق وتنمية الشخصية فكريا وعمليا من خلال احتوائه على مجالات متنوعة تتيح فرص تحقيق المكانة الاجتماعية.

د- **البعد الخامس** : ويتعلق بالرضا عن عملية التقويم وأساليبه وهو يتضمن (08) بنود تشير إلى مدى مناسبة أساليب التقويم لأداء التلميذ من حيث تركيزها على العمليات العقلية العليا، وأهمية أسئلة الاختبارات في الكشف عن القدرات والمهارات، وكيفية سير عملية الامتحان وزمن الإعلان عليها، ومدى تنوع الواجبات المنزلية ومراعاتها لمستواهم، ومدى تقبل وتطبيق الأساتذة لعملية التغذية الراجعة لفائدة التلاميذ.

د- **البعد السادس** : ويتعلق الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية وهو يتضمن (08) بنود تشير إلى مدى فاعلية النشاط العلمي والثقافي سواء داخل المدرسة أو في إطار الخرجات والمنافسات العلمية ، ومدى كفاءة المنشطين في تحقيق الأهداف، وطبيعة النشاط من حيث افتقاده للتشويق والتنويع أو توفره على وسائل تتيح تنمية القدرات والمهارات واكتساب الروح النقدية..

2- طريقة تصحيح المقياس و تفسير نتائجه :

تعتمد طريقة ليكرت ذو التدرج الخماسي على إعطاء البنود الإيجابية الدرجات على الترتيب (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) ، وفي البنود السلبية ينعكس الترتيب ، حيث تعطى البنود الدرجات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5). ويتحدد رضا أفراد العينة من خلال جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة، حيث تبلغ الدرجة العليا للمقياس (250) درجة والدرجة الوسطى (150) درجة ، في حين أنّ الدرجة الدنيا (50) درجة.

جدول رقم (51) يوضح درجات مقياس الرضا عن الدراسة وفق البدائل الخمسة الخاصة بالبنود لإيجابية والسلبية

البنود	الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
البنود ذات الدلالة الإيجابية	5	4	3	2	1	
البنود ذات الدلالة السلبية	1	2	3	4	5	

ثانيا - مقياس الدافع المعرفي:

اشتمل المقياس بوجه عام على 50 بنداً، خصصت منها عشرة بنود لكل مكوّن أو مقياس فرعي يميّز الدافع القوي للإنجاز، عن الدافع الضعيف، وذلك على النحو التالي :

أ- **البعد الأول:** ويتعلّق بالسعي للمعرفة ويتضمن (08) بنود تبيّن مدى الرغبة في السعي للحصول على المعرفة وتحقيق المتعة في ذلك، والشوق لمعرفة المزيد من الموضوعات ، والإتيقان في إنجاز الأعمال المطلوبة، وطلب التحدي من أجل الوصول لذلك ، والشعور بالسعادة لانجاز أي نشاط علمي من خلال المشاركة في دورات علمية والبحث المستمر.

ب - **البعد الثاني :** ويتعلّق بحب الاستطلاع ويتضمّن (08) بنود ويشير إلى مدى اهتمام التلميذ بقضايا المعرفة من حيث معرفتها ومراجعتها والتعمق فيها أو تجنبها، بالإضافة إلى مدى متابعة الإنتاجات العلمية العالمية والمشاركة في الرحلات والبحث عن الأشياء غير المألوفة لإشباع الفضول أو الوصول إلى المعرفة الدقيقة التي تفيده في دراسته وحياته.

ج - **البعد الثالث :** و يتعلّق الرغبة في الفهم وهو يتضمن (08) بنود يشير كلّ منها يشير إلى مدى القيام بمحاولات في فهم الموضوعات المدروسة السهلة أو الصعبة والاستمتاع بفهمها والاهتمام بتفسيرها وكيفية حدوثها أو العزوف عن ذلك.

د- **البعد الرابع :** ويتعلّق بالانشغال بالتفكير والاستمتاع به وهو يتضمن (10) بنود تشير إلى مدى الاهتمام بعملية التفكير والانشغال به في معالجة الموضوعات ، ومدى الرضا عن التفكير بعمق ولمدة أطول في الموضوعات والمشروعات وحل المسائل الصعبة.

د- **البعد الخامس :** ويتعلّق بصياغة المشكلات وحلها وهو يتضمن (08) بنود تشير إلى مدى الرغبة في صياغة الموضوعات التي تتطلب حلولاً معينة، ومدى تفضيله في تناولها والمثابرة في حلها، ومدى القدرة على استخدام طرائق البحث في صياغة وتناول المشكلات وحلها ، وطبيعة الشعور لدى التلميذ في محاولاته لحل هذه المشكلات.

د- **البعد السادس :** ويتعلّق الاكتشاف والارتياح وهو يتضمن (08) بنود تشير إلى مدى الاهتمام بموضوعات تتعلق بالابتكار ، وكذلك الإسهام في إيجاد حلول علمية جديدة وغير مألوفة ، والمخاطرة

للوصول إلى التقاط واكتشاف ما هو جديد من خلال البحث المستمر، ومدى متابعة البرامج التي تعرض الحقائق الجديدة ؛ وكذلك إثارة اهتمام الزملاء في المسائل العلمية، وطموح التلميذ للوصول إلى أداء مميز للمهام ، وبذل قصارى الجهد للوصول إلى مكانة أرقى بين الزملاء .

جدول رقم (52)

أبعاد مقياس الدافع المعرفي وأرقام بنوده في صورته النهائية

الأبعاد	أبعاد المقياس	أرقام بنود كل البعد
البعد الأول	السعي للمعرفة	1 ، 7 ، 13 ، 19 ، 25،31، 37 ، 43.
البعد الثاني	حب الاستطلاع	2 ، 8 ، 14 ، 20 ، 26 ، 32 ، 38 ، 44.
البعد الثالث	الرغبة في الفهم	3 ، 9 ، 15 ، 21 ، 27 ، 33 ، 39 ، 45
البعد الرابع	الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	4 ، 5 ، 10 ، 11 ، 16 ، 22 ، 28 ، 34 ، 40، 46.
البعد الخامس	صياغة المشكلات وحلها	17 ، 23 ، 29 ، 35 ، 41 ، 47 ، 48 ، 49 .
البعد السادس	الاكتشاف والارتياح	6، 12 ، 18 ، 24 ، 30، 36 ، 42 ، 50.

- طريقة التصحيح و تفسير النتائج :

تعتمد طريقة ليكرت ذو التدرج الخماسي (تنطبق بدرجة منخفضة جدا ، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة عالية ، تنطبق بدرجة عالية جدا) على إعطاء البنود الإيجابية الدرجات على الترتيب (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وفي البنود السلبية ينعكس الترتيب ، حيث تعطى البنود الدرجات (1 ، 2، 3 ، 4 ، 5) وطبقا لهذا النظام تكون أقصى درجة يحصل عليها المبحوث في المقياس (250) درجة ، وأقلّ درجة (50) والمتوسط المفترض هو (150) .

ثالثا: مقياس مستوى الطموح:

يحتوي هذا المقياس 78 بندا ، ويضم المقياس النهائي 7 أبعاد وهي كالتالي:

- أ- **البعد الأول:** ويتعلق بالرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ ويتضمن (08) بندا.
- ب- **البعد الثاني :** ويتعلق بتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ويتضمن (09) بندا.
- ت- **البعد الثالث:** ويتعلق بالميل إلى الكفاح وهو يتضمن (11) بندا.
- ث- **البعد الرابع:** ويتعلق بالمتابعة وهو يتضمن (13) بندا.
- ج- **البعد الخامس:** ويتعلق بالنظرة إلى الحياة وهو يتضمن (07) بندا.
- ح- **البعد السادس:** ويتعلق بالاتجاه نحو التفوق وهو يتضمن (19) بندا.
- خ- **البعد السابع:** ويتعلق بتحديد الأهداف والخطة وهو يتضمن (11) بندا.

جدول رقم (53) أبعاد مقياس مستوى الطموح وأرقام بنوده في صورته النهائية

الأبعاد	أبعاد المقياس	أرقام بنود كل بعد
البعد الأول	الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	1 ، 4 ، 15 ، 46 ، 47 ، 62 ، 63 ، 78 .
البعد الثاني	تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	3 ، 16 ، 32 ، 21 ، 33 ، 48 ، 49 ، 66 ، 67 .
البعد الثالث	الميل إلى الكفاح	6 ، 17 ، 18 ، 30 ، 38 ، 45 ، 55 ، 65 ، 68 ، 69 ، 70 .
البعد الرابع	المتابعة	7 ، 19 ، 20 ، 22 ، 24 ، 35 ، 37 ، 39 ، 50 ، 53 ، 54 ، 72 ، 73 .
البعد الخامس	النظرة إلى الحياة	2 ، 5 ، 8 ، 9 ، 23 ، 36 ، 60 .
البعد السادس	الاتجاه نحو التفوق	10 ، 11 ، 14 ، 25 ، 26 ، 27 ، 31 ، 34 ، 40 ، 41 ، 42 ، 51 ، 52 ، 56 ، 57 ، 58 ، 71 ، 74 ، 75 .
البعد السابع	تحديد الأهداف والخطة	12 ، 13 ، 28 ، 29 ، 43 ، 44 ، 59 ، 61 ، 64 ، 76 ، 77 .

ذ- طريقة التصحيح و تفسير النتائج:

تتمثل بدائل الإجابة في مقياس ثنائي (نعم/ لا)، وتعطى درجة على البنود الموجبة إذا أجاب المفحوص بـ(نعم) ولا تعطى له أي درجة إذا أجاب عليها بـ (لا). وتجمع الدرجات من البنود الموجبة والسالبة وكلما ارتفعت الدرجات على المقياس دلت على مستوى طموح عالي.

البنود الموجبة هي:

4 ، 8 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 17 ، 19 ، 22 ، 23 ، 26 ، 27 ، 29 ، 30 ، 31 ، 32 ، 34 ، 38 ، 41 ، 43 ، 44 ، 45 ، 48 ، 49 ، 51 ، 52 ، 54 ، 57 ، 58 ، 59 ، 61 ، 64 ، 65 ، 66 ، 67 ، 70 ، 71 ، 74 ، 75 ، 76.

البنود السالبة هي:

1 ، 2 ، 3 ، 5 ، 6 ، 7 ، 9 ، 10 ، 15 ، 16 ، 18 ، 20 ، 21 ، 24 ، 25 ، 28 ، 33 ، 35 ، 36 ، 37 ، 39 ، 40 ، 46 ، 47 ، 50 ، 53 ، 55 ، 56 ، 62 ، 63 ، 68 ، 69 ، 72 ، 73 ، 77 ، 78.

يقوم بجمع الدرجات من البنود الموجبة والسالبة، وكلما ارتفعت الدرجات على المقياس دلت على مستوى طموح مرتفع.

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس، فالدرجة (78) تدل على الدرجة المرتفعة، والدرجة (39) تدل على الدرجة المتوسطة، والدرجة (0) تدل على الدرجة الضعيفة. وتفسر درجات المبحوث على المقياس إلى ثلاثة مستويات (ضعيف- متوسط- عال) وبالشكل التالي:

0 - 25 : ضعيف ، 26 - 52 : متوسط ، 53 - 78 : عال

2. 6. أساليب المعالجة الإحصائية:

إن معالجة معطيات كمية للدراسة الحالية، يتطلب استخدام أساليب إحصائية بهدف الإجابة على فرضيات الدراسة، ولتحقيق ذلك تمّ تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً بتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية Spss وتمثّلت الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات فيما يلي:

أ- معامل الارتباط بيرسون الثنائي والمتعدد : وهو أسلوب إحصائي يستخدم لإيجاد العلاقة الارتباطية الثنائية والمتعددة بين متغيرات الدراسة.

ب- اختبار "T test لعينتين مستقلتين: ويستعمل لغرض دراسة الفروق الموجودة بين عينتين.

ت- المتوسط الحسابي : ويفيد في مقارنة متوسطي حساب المجموعتين محل الدراسة.

ث- الانحراف المعياري: ويستخدم لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة، ومدى انسجامها وتشتت قيمها عن المتوسط، وكذا معرفة مدى صلاحية الاختبار المطبق.

ج- التكرارات والنسب المئوية.

خلاصة

إن بناء مقاييس جديدة أو تبني مقاييس سبق تعديلها وتكييفها وفقا للبيئة المحلية من أجل الإجابة على فرضيات الدراسة، يتطلب عملية التحكم في أبعادها ومؤشراتها. ولخدمة أغراض الدراسة قامت الباحثة إثر ذلك بإعداد مقاييسين وهما مقياس الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ودراسة خصائصهما المعرفية والسيكومترية من أجل اعتمادهما في الدراسة الحالية ، فكل هذه الخطوات تتلوه إجراءات أخرى من أجل تحديد المنهج المتبع ، والذي حددته الباحثة في دراستها وعينة البحث التي اختيرت بطريقة عشوائية من صنفين من التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين (الفئة المتوسطة). إلى جانب توظيف بعض الأساليب الإحصائية من أجل تكميم المعطيات وتحويلها إلى أرقام لها دلالة إحصائية تستلزم التحليل والتفسير للخروج باستنتاجات وتوصيات تسمح بتقديم حلول منطقية لواقع التلميذ الدراسي ، بحيث إذا كان واقعا إيجابيا نعمل على تدعيمه وإثرائه ، وإذا كان عكس ذلك أي واقعا مزميا لابد من اتخاذ إجراءات آنية من أجل تغييره وتحسينه، وتوفير كل المستلزمات التي تعين المتعلمين بحسب خصائصهم ونوعهم، للارتقاء بهم نفسيا ومعرفيا وانفعاليا واجتماعيا.

الفصل السابع

عرض وتحليل وتفسير

نتائج الدراسة

تمهيد

تم تصميم هذه الدراسة بهدف معرفة **علاقة** الرضا عن الدراسة **بكل** من الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكذلك معرفة مستوى الرضا والدافع المعرفي والطموح لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى **معرفة** الفروق بين التلاميذ من حيث الأبعاد والدرجة الكلية، والجنس والتخصص الدراسي في متغيرات البحث، **من أجل ذلك** تم إجراء بعض التحليلات الإحصائية للإجابة على تساؤلات الدراسة وفرضياتها، وهي المتوسط الحسابي والحدود الحقيقية له، كذلك تم حساب معامل الارتباط لمعرفة العلاقة الارتباطية المتعددة والثنائية، كما تم حساب اختبار t.Test لمعرفة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين تبعاً لأبعاد المقاييس والدرجة الكلية، وتبعاً لمتغير الجنس والتخصص العلمي والأدبي في متغيرات الدراسة، ثم تقديم تفسيرات للنتائج المتوصل إليها لها والخروج باستنتاجات عامة التي من خلالها توضع توصيات تساعد المعنيين من الهيئات المختصة بإعادة النظر في نتائج المشكلات المطروحة في الميدان من أجل إيجاد حلول لها.

1- عرض وتحليل وتفسير النتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط Pearson من أجل قياس حجم العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (54): نتائج معامل الارتباط Pearson بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي

متغيري العلاقة	حجم العينة	القيمة الارتباطية	مستوى الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	530	0.36	0.01
الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قد بلغت: 530 تلميذاً، بلغ معامل الارتباط لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة، ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي: 0.36 وهي قيمة موجبة ومتوسطة ودالة إحصائية عند مستوى 0.01.

وبناءً على هذه القيمة يمكن إثبات بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي.

لم نجد دراسات تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة، بل وجدنا بعض الدراسات تناولت جانب من المتغيرات التي لها ارتباط بمتغير الدراسة ، مثل دراسة دونوهيو (Donohue, T.L, 1997) التي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الدراسة في الجامعة وبين دافعية الإنجاز. بالإضافة إلى دراسة (Jeff J.S. Huang & al (2009) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين دافعية التعلم وفعالية الذات نحو الإنترنت والرضا عن الحقيبة التعليمية الالكترونية. ودراسة قدوري خليفة (2012) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز. كما توصلت دراسة (Mei-hua Chen & Jui-) (Lin Liao,2013:157) إلى أن دافعية التعلم لها ارتباط مع الرضا عن التعلم لدى الطلبة في الدكتوراه. إلا أن هناك بعض الدراسات نفت وجود علاقة ارتباطية بين متغيري الدراسة مثل دراسة دواير (Dwyer,2008) التي أثبتت عدم وجود العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة.

ومن المؤكد أن الرضا والقبول في حد ذاته قوة دافعية نحو الإنجاز، كما أن الإنجاز يسبب الشعور بالرضا، أي أن كلاهما سبب ونتيجة للآخر. فالشعور بالرضا يدفع الطالب ويحفزه

للاستمرار والجدية في اكتساب المعارف وتحقيق التفوق والنجاح. وفي ذلك يشير (Chute, Thompson, & Hancock, 1999; Donahue & Wong, 1997) أن رضا الطالب مهم لأنه يؤثر في مستوى دافعيته، وهو حسب منظور (American Psychological Association, 1997) يعد عاملاً نفسياً مهماً في نجاح الطالب. (Abou Naaj & al(2012)

وقد أكد فرانسيس (Frances,1981) بكل وضوح العلاقة بين الدوافع والرضا، وقد صاغ هذه المعادلة إلى أنه لا يمكن أن يكون الفرد راضياً عن عمله إذا لم يكن محفزاً. (مسلم، 2007 : 71)

إن من أهم الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة المتمثلة في العلاقة الارتباطية الموجبة والمتوسطة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي كون التلاميذ عبر مراحل تعلمهم يكتسبون اتجاهات ايجابية أو سلبية نحو الخبرة الدراسية التي يمرون بها، أو نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلتحقون بها بما تتضمنه من مناهج وطبيعتها، ومقررات وبرامج وكثافتها، والمدرسين والطرق التعليمية التي يتبعونها في التعليم، وأساليب التقويم ونجاعته، وزملاء الفصل الدراسي الواحد وإسهاماتهم، والنشاطات العلمية الثقافية والتخصص الدراسي وتحقيق الطموحات، وتقدير المجتمع للتخصص الموجه إليه في بعض التخصصات، والإمكانات المادية، والوسائل؛ فكل هذه العوامل قد تكون محفزات إيجابية في تحريك الرغبة نحو التعلم والحصول على المعرفة عند كلا من المتفوقين وغير المتفوقين، حيث نجدهم يعملون على بذل الجهد الأكبر والمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، من أجل تحقيق النجاح والتفوق والامتياز أكثر، والطموح المستقبلي الذي يحقق المكانة الاجتماعية الراقية لهم، إلا أن درجة السعي والمثابرة وحب الاستطلاع ودرجة الرغبة في الفهم تختلف من متفوق إلى آخر ومن غير المتفوق إلى آخر؛ أو تكون تلك العوامل مثبتة للعزائم لرداءة الأوضاع فيها مما يجعل رضاهم نسبي وبالتالي يؤدي إلى دافعية منخفضة للسعي نحو التعلم.

2- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح. وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط Pearson من أجل قياس حجم

العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (55): نتائج معامل الارتباط Pearson بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح

متغيري العلاقة	حجم العينة	القيمة الارتباطية	مستوى الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	530	0.20	0.01
الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قد بلغت: 530 تلميذاً، بلغ معامل الارتباط لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح: 0.20 وهي قيمة موجبة ومنخفضة ودالة إحصائية عند مستوى 0.01.

وتؤكد هذه القيمة وجود علاقة ارتباطية موجبة ومنخفضة بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح. واتفقت النتيجة المتوصل إليها مع دراسة سعيد بن إبراهيم بن أحمد الزهراني (2012) التي كشفت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين. وفي دراسة مصطفى الصفتي (1980) بينت أن الطالبات أكثر رضا عن دراستهن من الطلاب وحصلن على درجات أعلى في التحصيل ومستوى الطموح. ودراسة العزب (1981) التي بينت أن الطالبات الأكثر رضا أكثر طموحا من الطلاب.

وتفسر النتيجة السابقة أن الرضا سواء عن المهنة أم الدراسة يأتي نتيجة للاتجاهات التي لدى الفرد نحو مهنته أو دراسته وتأثيراتها العديدة والعوامل المتعلقة بالفرد نفسه مثل مستوى طموحه وخصائص شخصيته وميوله التي تظهر في صورة الرضا. (الشيخو وحسين، 2002: 114)

إن الرضا هو شعور إيجابي سببه تحقيق الفرد لطموحاته الشخصية وإشباع رغباته الاجتماعية والنفسية ووفائه باحتياجاته الضرورية اللازمة لبقائه واستمراره. ويعني ذلك أن الرضا حالة عاطفية سارة تتولد نتيجة وصول الفرد إلى ما كان يطمح إليه شخصياً سواء في الدراسة، العمل... الخ، تبعاً لمجال اهتمامه، كذلك إرضائه لرغباته المتنوعة النفسية منها الاجتماعية، ونتيجة لقدرته على تلبية الحاجات الضرورية لاستمراره في الحياة. (الصفدي، 1985 : 14)

وينظر إلى طموحات الأفراد كعامل من العوامل التي تتسبب في شعورهم بالرضا أو الاستياء، ذلك لأنَّ الأشخاص لا يتساوون في مستويات طموحهم ولا في نمط الأهداف التي يسعون إليها، كما لا يملكون جميعهم القدرات والإمكانات اللازمة لتجسيده. لذا نجد الأفراد الذين لم يستطيعوا الوصول إلى المكانة الاجتماعية التي كانوا يريدونها لأنفسهم والذين لم يحصلوا على الوظيفة التي تستجيب لتطلعاتهم أو لم يُوفَّقوا في الالتحاق بالتخصص الدراسي الذي رَغِبُوا فيه مستاءين وغير سعداء، أمَّا الذين تمكنوا من الوصول إلى ما كانوا يطمحون إليه سواء في مجال الدراسة أو العمل أو في المجال الاجتماعي أو العائلي يكونوا راضين. (براك، 2008 : 24-25)

وتشير نظرية الفجوة بين الطموح والإنجاز أن الفرد يرضى عن حياته عندما يحقق طموحاته، أو عندما تكون انجازاته قريبة من طموحاته، وغالبا ما تقوم الطموحات على المقارنة مع الآخرين ومع خبرة الفرد الماضية، ولكن عندما يضع الفرد طموحات وأهداف أعلى من قدراته وإمكاناته فإنه لا يستطيع الوصول إلى أهدافه، وبالتالي يجد نفسه غير راضي عن حياته. (عيسى، 2013 : 57-58)

والنتيجة المتوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي تعطي تفسيرات عدة، كون فئة غير المتفوقين دراسيا (متوسطين دراسيا) تقع بين ما تحمله من بعض قدرات وبين تناقضات البيئة الدراسية المتمثلة في كفاءة الأستاذ ونوعية الأداء التعليمي وعدالته في تقييم تلامذته، وأساليب التقويم ، حيث يلعب دورا مهما في تنمية قدرات التلميذ، وفي عملية التوجيه والاستثارة من أجل تحفيز التلميذ لتدارك النقائص التي طالما كثرت وتراكمت وشكلت عائقا دون وجود دعما لحلها. وقد لا يجد المتوسط دراسيا في البرنامج الدراسي ما يحقق حاجاته، ولا دعما من الزملاء وأحيانا الأنشطة العلمية الثقافية تكون منعدمة أو شبه منعدمة بالمؤسسة التربوية التي يدرس فيها، وكذلك رفض التخصص أو ضيق المنافذ المستقبلية فيه ورفض التوجيه واحتوائه على مواد لا يجد فيها

التلميذ ميلا لها، هذا قد ينقص من معنويات التلميذ ويكبح خطوات تحركاته للسعي من أجل الحصول على المعرفة وإثرائها والمخاطرة من أجلها، وكذلك يجعل منه أسير اليأس والقنوط والرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ والرؤية المستقبلية الضيقة الممزوجة بالتشاؤم واللاحبور. وكذلك الأمر بالنسبة للمتفوق دراسيا الذي قد لا يجد مكانه المناسب في بيئة فقيرة غير ثرية من حيث التأطير البيداغوجي، ومن حيث إعداد الهياكل، ومن حيث الفصل الدراسي غير الملائم والمتضمن لمشكلات صفية عديدة بين مدرسمهم وزملائهم وغيرها من العوامل التي تسبب في انخفاض مستوى الرضا لدى التلاميذ مما يجعلهم في حيرة وقلق نحو مستقبلهم، ومحدودية الأفق أو ضيق الرؤية نحو التطلع للمستقبل.

3 - عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة وكل من الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط المتعدد من أجل قياس حجم العلاقة الارتباطية بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على كل من مقياس الدافع المعرفي ومستوى الطموح ، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (56): نتائج معامل الارتباط المتعدد بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على كل من مقياس الدافع المعرفي ومستوى الطموح.

تلاميذ السنة الثانية ثانوي	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
الرضا عن الدراسة	530	0.39	0.01
الدافع المعرفي			
مستوى الطموح			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 530 تلميذا وتلميذة، بلغ معامل الارتباط المتعدد لدرجاتهم على الرضا عن الدراسة ودرجاتهم على كل من مقياس الدافع المعرفي ومستوى الطموح: 0.39 وهي قيمة موجبة ومتوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

وبناءً على هذه القيمة يمكن إثبات أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وعليه لم نجد دراسات تفسر هذا الارتباط المتعدد بين متغيرات الدراسة الثلاثة، ولم نتوصل إلا لدراسات تناولت متغيرات أخرى لها علاقة بالمتغير الأساسي، ومنها دراسة أنور فتحي عبد الغفار (2003) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الرضا التعليمي والدافع للإنجاز ومستوى التحصيل لدى الطالبات الفائقات والعاديات. وأظهرت دراسة هبة الله محمد الحسن سالم (2004) توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز ومستوى الطموح. كما توصلت كل من دراسة محمود عبد القادر (1978) ، ودراسة بلكر وآخرون (Plucker,1996) .

إن الشعور بالرضا يدفع التلميذ لاكتساب المعارف وتحقيق مستويات عليا من الطموح. ويتوقف مستوى الطموح على رضا التلميذ عن أدائه، ومدى إشباع لحاجاته النفسية والتعليمية، فكلما كان الفرد راضيا عن أدائه وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدد فإن هذا ينعكس إيجابا نحو ذاته وبالتالي توقع الفرد على أهمية ذاته. الجبوري (2013)

وغالبا أيضا ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته، فإن كان وراء الفرد في سعيه للوصول إلى هدفه دافع قوي أو حاجة ملحة فلن يقف في سبيله أي عامل آخر. فالنجاح كهدف يسعى الفرد لتحقيقه لإشباع حاجة أساسية يصبح الفرد معها أكثر وثوقا في ذاته وقدراته. وقد بينت دراسة أجراها عدد من العلماء أنه كلما كان الدافع قويا أدى إلى احتفاظ الأفراد بمستوى طموح مرتفع. ويؤكد التحليل الأكثر عمقا لتلك النتيجة أن النجاح الدائم يؤدي إلى الرفع من مستوى الطموح، في حين الإحباط المتكرر يؤدي إلى الخفض منه بمعنى أن النجاح في الوصول إلى الهدف يعبر عن التناغم بين الطموح من جانب وقدرات الفرد ودوافعه من جانب آخر ، وذلك لأن كل من الطموح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الطموح. (الناطور، 2008: 12)

وفي إطار ذلك أشارت دراسة ابراهيم قشقوش (1979:175) إلى أن هناك علاقة بين مستوى الطموح لدى الشباب الجامعي ودافعية الانجاز، حيث تميز الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة عن نظرائهم من ذوي مستويات الطموح المنخفضة من حيث شدة الدافع للانجاز. (هبة الله سالم، 2004: 147)

وهذا الارتباط المتعدد الايجابي والمتوسط بين متغيرات الدراسة يشير إلى حقيقة الانسجام الواقع في صيغة عبارات المقاييس، وإلى وجود علاقة ذات محتوى ضمني وقدرتها في التأثير بينها خصوصا في أبعاد المقاييس وعباراته. فكل أفراد العينة من متفوقين وغير متفوقين أظهروا استجابات تتبى بأن ما يحمله هؤلاء من مشاعر الرضا نحو دراستهم يؤثر على دافعهم المعرفي ومستوى طموحهم. وذلك أن الفرد لا يندفع ولا يقوم بأي نشاط إلى إذا توفر فيه عامل الرضا، فبدونه لا يمكن توقع نتائج أو أداءات دراسية ناجعة. كما أن وضع مستويات للطموح المرغوب فيه سواء أكان دراسيا أو مهنيا لا يمكن أن يتحقق بدون وجود دافعية تحرك ذلك السلوك نحو تحقيق الهدف، وأن التلميذ الراضي عن دراسته وحياته بشكل عام تتكون له نظرة إيجابية نحو الحياة والتفاؤل والميل للكفاح والمثابرة. وهذه العلاقة الارتباطية المتوسطة بين المتغيرات ترجع إلى عامل أساسي هي إما لعشوائية الاستجابة على مقاييس الدراسة أو تحفظ التلاميذ في استجاباتهم، أو أن درجة الرضا عند هؤلاء تختلف باختلاف البيئة الصفية ومكوناتها.

4- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى رضا منخفض عن دراستهم.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الدراسة، والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود هذا المقياس في متوسط درجات البدائل (أي: $3 \times 50 = 150$) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (59): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة

والمتوسط الافتراضي على مقياس الرضا عن الدراسة.

التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة اختبار "ت" المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	530	171.67	22.95	21.73	2.32	529	0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 530 تلميذاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 171.67 بانحراف معياري قدره: 22.95، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود مقياس الرضا عن الدراسة في متوسط درجات البدائل قد بلغ: 150 وهو أقل تماماً من المتوسط الحسابي للعينة.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: 21.73، وهي أكبر بكثير من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.32 بدرجات حرية 529، ومستوى دلالة 0.01.

وبناءً على هذه القيم يمكن أن نؤكد على أن التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين يتميزون بمستوى رضا مرتفع عن دراستهم.

واتفقت النتيجة المتوصل إليها مع دراسة كل من فرغلي وحسن (1985) ؛ Richardson & Swan (2003) ؛ وليد الأنصاري (El Ansari, 2003) ؛ (2006) ، P. Nuangchalen & B. (2006) ؛ عبد الحافظ والبحيري (2006) ؛ (Luca Petruzzellis & al (2009) ؛ Thammaseena (2009) ؛ Maria Giannousi & al (2009) ؛ Maria Navarro (2010) ؛ Paniagua & al (2010) ؛ مشعل محمد عوض العنزي وآخرون (2010) ؛ الظفري وآخرون (2011) ؛ (Josua ؛ عبدون أمل علي أبوعوف (2011) ؛ (Nadia Ayub & Shahid (2011) ؛ (Iqbal, 2011) ؛ (Afzaal Ali, Israr Ahmed, 2011) ؛ موري (Ipsos Mori, 2011) ؛

Elliott, J., & Tae, In, Han (2012) ؛ Mahmoud Abou Naaj & al (2012)
؛ Hui-Fang Gang (2013) ؛ أحمد محمد الزعبي (2013) ؛ Colquhoun, R (2013)
محمد عيسي (2014) ؛ Daehlen.Marianne (2015).

ونفت دراسات أخرى عن تحقيق هذه النتيجة كدراسة موسى النبهان (2001)، ودراسة محمد سالم العمرات وأحمد محمد الثوابية (2011) التي بينت أن درجة رضا الطلبة عن الدراسة متوسطة. بالإضافة إلى دراسات أخرى نفت ما توصلت إليه الدراسة الحالية كدراسة فرغلي وحسن (1985) التي توصلت إلى أن مؤشر الرضا يتجه نحو السلبية ؛ ودراسة الصارمي وزايد (2006) التي كشفت عن أن طلبة كلية التربية غير راضين بدرجة كافية عن الإشراف الأكاديمي؛ ودراسة تغريد مالك جليدان (2010) التي بينت أن مستوى الرضا على مدى إشباع الحاجات المتضمنة في المقياس لم يكن مرتفعاً.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها على أن رضا الفرد يرتبط بخبراته السابقة فإذا ما كانت خبراته ناجحة وسليمة فإن ذلك يؤدي إلى وجود مواقف مستقبلية سارة يمكن اعتبارها الدعائم الأساسية التي تبنى عليها توجهات الفرد ورغباته، فيحيا حياة صحيحة سعيدة ممتعة ويكون قادراً على ممارسة أعباء حياته اليومية بطريقة أفضل. (الشيخو وحسين، 2002: 114)

وفي ذلك يرى سلوان Sloan أن الرضا يعني نجاح الطلاب في دراستهم، وإحساسهم بالارتياح تجاه خبراتهم (Abou Naaj & al, 2012) ، كما نجد في دراسة (Yamamura, Eiji (2013 أن هناك علاقة إيجابية بين الخبرة والرضا عند الفائزين، في حين أن هناك علاقة سلبية كبيرة عند الخاسرين.

ويبين محمد عبد الظاهر الطيب (1986) بأنّ الرضا عن الدراسة ما هو إلا محصلة لعدد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة ، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات. (عطية أحمد ، 2008 :6)

والفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه لتحقيق الرضا والارتياح، والميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع ومنه درجة الرضا ومقداره. وعليه فإن إشباع حاجات التلاميذ ووجود ظروف وعوامل دراسية مواتية يجعلهم يقبلون على الدراسة بكل نشاط وحيوية.

والنتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة والتي تشير بأن التلاميذ راضون عن دراستهم بمستوى عال، يمكن تفسيرها على أن غالبية المؤسسات التربوية أصبحت تقيم حاليا من طرف الهيئة الوصية بناء على نسبة النجاح في البكالوريا. وفي إطار ذلك ترتب ترتيبا وطنيا مما يجعل كل مؤسسة تربوية تعيد النظر في هيكلها التنظيمي من حيث التسيير البيداغوجي وتوافر المرافق المدرسية، وأعضائها الفاعلين فيها من حيث المدخلات والمخرجات. فتوفر صف دراسي جيد عن طريق المراقبة والمتابعة ، وتدارك النقائص دوريا ومرحليا، هذا يزيد من شعور التلميذ بالرضا نحو دراستهم، ويشجعهم للعمل الجاد للرفع من مردودهم الدراسي.

5- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى دافع معرفي منخفض.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الدافع المعرفي والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود هذا المقياس في متوسط درجات البدائل (أي: $50 \times 3 = 150$) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (60): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الافتراضي على مقياس الدافع المعرفي.

التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة اختبار "ت" المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي	530	190.30	24.47	37.92	2.32	529	0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 530 تلميذاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي: 190.30 بانحراف معياري قدره: 24.47، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود مقياس الدافع المعرفي في متوسط درجات البدائل قد بلغ: 150 وهو أقل تماماً من المتوسط الحسابي للعينة.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: 24.47، وهي أكبر بكثير من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.32 بدرجات حرية 529، ومستوى دلالة 0.01. وبناءً على هذه القيم يمكن إثبات أن التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين يتميزون بمستوى دافع معرفي مرتفع.

وقد أيدت بعض الدراسات النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية كدراسة محمود (2004)؛ ودراسة Coutinho (2006) ؛ ودراسة عزوي (2008)؛ ودراسة أياد محمد يحيى (2010)؛ ودراسة وجيمان (Wagman, 1991)، ودراسة محمود مطر علي البدراني (2012).

بينما نفت دراسات أخرى هذه النتيجة كدراسة شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015) التي كشفت ما نسبته (82.3 %) من عينة الدراسة كان الدافع المعرفي لديهم بمستوى منخفض ، يليه بمستوى متوسط بنسبة (16.6 %) ، فيما جاء المستوى المرتفع في المرتبة الثالثة بنسبة (1.0 %)، ودراسة فراس الحموري وأحمد أبو مخ (2011) التي أثبتت أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة.

وتعتبر الدوافع من القوى المؤثرة على العمليات العقلية المعرفية للفرد، وهي ذات صبغة نسبية تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهداف والأهمية. ويقول الزيات (1996) أن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد ، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد ، ومن ثم يمكن القول أن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد.

وكشفت أيضاً دراسة كاثرين (Kathrin, 1984) عن وجود علاقة بين أسباب النجاح ودرجة الدافعية للمتعلم حيث أن خصائص الدافعية تعطي فرصاً عالية وبدرجات مرتفعة للتفوق العلمي. (المشهوراي، 2010: 61)

وهكذا يمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس في التفكير الذي يتطلب المزيد من الجهد، فعندما نكون مدفوعين داخلياً للانشغال بنشاط ما، نجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية. وهكذا، نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية، لأننا نحس بالميل والمتعة والإثارة. ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة. (جرادات والعلي، 2010: 320)

والتلاميذ مرتفعي الدافعية المعرفية يقضون معظم أوقاتهم في التفكير بالعالم من حولهم ومحاولة اكتشاف حلول للمشكلات التي تنتشر في هذا العالم بخلاف ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة الذين لا يهتمون كثيراً بهذه الأمور. (القضاء والترتوري، 2006: 177)

ويقبلون على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية، ويرغبون في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة، وفي تناسق أفكارهم واتجاهاتهم ومعارفهم، وينجذبون نحو الموضوعات الغامضة التي تعوزها المعلومات والاستجابة بمثل نحو ما هو مألوف وشائع منها. (الحازمي، 2015: 10)

هذا وقد تعزو النتيجة السابقة إلى طبيعة خصائص شخصية التلميذ المتفوق وغير المتفوق دراسياً، فنجد معظم التلاميذ يرغبون في الحصول على المعرفة بدليل اهتمامهم وفضولهم لمعرفة الجديد في مجال الانتاج العلمي أو في مجالات أخرى تدخل ضمن حاجاتهم الخاصة. ومعظم التلاميذ ينتقلون من مستوى دراسي إلى آخر بمعدلات تضمن لهم ذلك الانتقال فقط دون النظر إلى المشكلات الدراسية التي يعانون منها من أجل تذليل الصعوبات المعترضة، مما يحدث التراكم الذي ينجر عنه انخفاض في التحصيل، وبالتالي عدم التفوق. فهذا الواقع يكون لدى التلاميذ اتجاهات سلبية نحو الدراسة مما يقلل من الدافعية والمثابرة في العمل. إذا فوجود بيئة فصلية مشجعة تثير وتحفز نحو الاستزادة المعرفية، ووجود الرغبة في التفوق تدفع بالمتفوق إلى تكريس كل جهوده للحفاظ على الرتبة التي هو موجود فيها أو الوصول إلى أعلى منها، كما تدفع للعادي لتحقيق مراتب مناسبة.

6- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى طموح منخفض.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود هذا المقياس في متوسط درجات البدائل (أي: $0.5 \times 78 = 39$) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (61): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة

والمتوسط الافتراضي على مقياس مستوى الطموح.

التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة اختبار "ت" المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح	530	62.02	7.69	68.87	2.32	529	0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 530 تلميذاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس مستوى الطموح: 62.02 بانحراف معياري قدره: 7.69، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود مقياس مستوى الطموح في متوسط درجات البدائل قد بلغ: 39 وهو أقل تماماً من المتوسط الحسابي للعينة. هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: 68.87، وهي أكبر بكثير من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.32 بدرجات حرية 529، ومستوى دلالة 0.01.

ومن خلال هذه القيم يمكن إثبات أن التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين يتميزون بمستوى طموح مرتفع.

وأيدت هذه النتيجة كل من دراسة (Horowitz,TR & Mosher,N (1997) ، دراسة سالي طالب علوان (2013) ، ودراسة (Mihir Kumar Mallick & Gurjinder Kaur (2014) .

ونفت دراسات أخرى النتيجة المتوصل إليها منها دراسة زياد بركات(2009) التي أظهرت أن مستوى الطموح لدى أفراد الدراسة متوسط.

إن الطموح يشكل بعدا من الأبعاد التي لها تأثير في الشخصية الإنسانية وفي حياة الفرد والجماعة، وما يترتب عليه من نشاط وانجاز، إذ يسهم في عملية التعلم ويعمل على دفع الفرد إلى بذل أقصى ما لديه من أجل تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق، وللاارتفاع بمكانته الاجتماعية.

وهناك عوامل كثيرة كانت سببا وراء ارتفاع مستوى الطموح من بينها عوامل مدرسية أو أسرية أو ذاتية، والفرد الطموح يحاول دائما الانتقال من نجاح إلى آخر وما يحققه ليس النهاية بل هي البداية لنجاح جديد من خلال اعتماده على جهده الخاص وقدراته وإمكاناته وليس على حساب الآخرين. فهو لا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملا مساعدا لتطوير نفسه وأيضا يتحمل الخطوات التي يقوم بها وما يتخذه من قرارات وأيضا لا يخشى الفشل بل يكون دافعا له لتحقيق النجاح. ويعمل على توليد الفرص التي تساعد على التقدم والرقى، ولا ينتظر حدوث هذه الفرص التي قد تحتاج لزمان طويل. ويؤمن بأن الجهد والمثابرة يساعده على التغلب على أي صعوبات تواجهه وأيضا يتحمل هذه الصعاب ويعمل على تنمية قدراته لتخطيها(القطناني،2011: 59)، ولا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

والطموح الدراسي يتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة ، ويصبح هذا الطموح المحور الأساسي لمواظبته ، ولاجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية هذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته. يعقوب(2011)

وتتضح المنافسة في سعي كل تلميذ في الحصول على نقاط كبيرة للتفوق على بقية الآخرين ، ويشعر بلذة النصر والتفوق زملائه في قاعة الدرس ليحظى بالتشجيع والتقدير من الآخرين حيث أن من الشائع في المجتمع الحديث أن الإنسان يزد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره ، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعي.ذلك أن المنافسة بين التلاميذ تسهم في تحديد مستوى طموحهم، من حيث أنها تدفع بالمتعلم للرفع من مستوى طموحه للتفوق على زملائه. وكثيرا ما يلاحظ هذا الجو التنافسي وهذه النزعة التنافسية عند تلاميذ أقسام الامتحانات ، نهاية المرحلة الابتدائية والإكمالية والثانوية والجامعية. والتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، لأن النتائج الدراسية المرتفعة تحفز التلميذ للرفع من مستواه الدراسي ومستوى طموحه إلى مستويات عليا. (بوفاتح، 2013: 120)

إن جماعة الفرد قد تكون إطارا مرجعيا يحدد مستوى الطموح، وقد بينت تجارب جاردرن Gardner أن الأفراد داخل المجموعة الواحدة يميلون إلى الاحتفاظ بنفس المستوى الذي تؤدي به المجموعة. فمعرفة ما وصل إليه الأفراد الآخرون يؤثر على طموح الشخص فمثلا معرفة التلميذ لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف، والتلميذ الذي يقدر لنفسه مستوى زملائه قد يدفعه ذلك إلى الكسل والتراخي.(حمادي، 1993: 51)

فإذا كان أفراد الجماعة يمتلكون مستوى عالياً من الطموح فسينتقل ذلك إلى الفرد سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وإذا كان لدى الجماعة مستوى منخفض من الطموح، فسيؤثر ذلك على الفرد. ويرى قنديل (1990) أن الفرد يتأثر في تحديده لمستوى طموحه بأقرانه، وجماعته المرجعية أكثر من تأثره بوالديه؛ نتيجةً لمعدل التغير السريع في كل شيء، حيث إن للأقران دوراً ملحوظاً في التأثير على مستويات الأداء والتحيز الفردي، وللجماعة أيضاً تأثير هائل من خلال دينامياتها على الأفراد. ويؤثر الأصدقاء على اختيار الفرد لنمط معين من الطموح، وذلك لتأثير الشباب على بعضهم البعض - خاصة - الأصدقاء. فالفرد يرى في الجماعة نفسه، ويحاول أن يقلدها ويتأثر بها. وأشار كوخ وفرنش (1948) إلى أن الفرد عندما يكون عضواً في جماعة؛ يتأثر مستوى طموحه بما تقوم به هذه الجماعة وقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية، وتتنزع بين الأصدقاء؛ ولذلك ينصح الكثير من المربين بعدم الرجوع إليها.

وتتميز نظرة المراهق إلى المستقبل بالكثير من المثالية، فهو يريد أن يبني بيتا، أو يشتري سيارة، أو يحصل على وظيفة وسيفعل كذا وكذا وكل هذا في مخيلته، وبذلك يتميز طموح المراهق بالارتفاع في هذه المرحلة، وهذا ما أكدت عليه هيرلوك (1978) في أن المراهق المدرك لقدراته وإمكانياته؛ تزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح، ويكون لديه مفهوم موجب عن ذاته؛ مما يؤدي بدوره لارتفاع مستوى طموحه. (شبير، 2005: 40-41)

وعامل التفوق يدفع التلميذ إلى تحقيق مستوى لائق من الطموح لتحقيق التميز والتفرد، كما أن عصر الثورة العلمية جعل من كلا الفئتين ميدانا خصبا للسعي في سبيل الحصول على المعرفة وتحقيق طموحات. وأن ما يصل إليه الأفراد من نجاحات وما يقومون به من إنجازات يعود إلى توفر القدر المناسب من الطموح. ويتحدد هذا الأخير عن كل الأفراد بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع بفعل عوامل ذاتية واجتماعية وثقافية تساهم بشك كبير في تشكيله وتنميته. بالإضافة إلى ذلك أن ما وصل إليه الآخرون يؤثر على طموح الشخص فمثلا معرفة التلميذ لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف. كما أن درجة نجاح أو فشل التلميذ في عمل ما يؤثر بلا شك على درجة إنجازه للأعمال التي تلي هذا العمل ، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه وحقق له نوع من الإشباع النفسي الداخلي ، جعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود وتتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي حققها.

ونستطيع القول أن النجاح أو الفشل له أهمية كبيرة في مستوى الطموح. فمعرفة الأشياء التي تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية تتولد لديه الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة ، وتجنب الأنماط السلوكية الفاشلة ، فمستوى الطموح يعلو بالنجاح وينخفض في حالة الشعور بالفشل ، وتتناسب قيمة العلو والانخفاض في مستوى الطموح طرديا مع مشاعر النجاح والفشل.

ومستوى الطموح مرتبط عند الفرد بفكرته عن نفسه ، فكلما كان مفهوم الفرد عن ذاته إيجابيا كلما ارتفع مستوى طموحه ، وكلما كان مفهومه لذاته سلبيا هبط مستوى طموحه . وأن شعور الفرد بالنجاح يزيد في مستوى الطموح ، في حين أن الشعور بالفشل ينتج الإحباط وبشكل عقبة أمام طموحات الفرد، وقد تولت الدراسات إلى أن الشعور بالنجاح والفشل تحدده خبرات الفرد ، ويقع في منطقة محدودة من الصعوبة ، أي أن الفرد لا يشعر بالنجاح أو الفشل إذا كانت العملية صعبة

جدا أو سهلة جدا ، وعليه فإن القياس الأساسي لارتفاع مستوى الطموح هو الأداء الذي يكون الإنسان قد اختبر فيه النجاح.

7- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (62): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده

درجات الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	غير المتفوقين (ن=274)		المتفوقون (ن=256)		مقياس الرضا عن الدراسة وأبعاده
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
515.78	2.57	8.24	6.96	29.11	5.56	33.61	الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس
523.25	2.57	4.75	4.00	20.93	3.39	22.46	الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة
528	2.57	2.70	5.21	23.23	5.13	24.45	الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج
507.24	2.57	3.37	4.32	28.74	3.28	29.86	الرضا عن التخصص الدراسي
520.31	2.57	8.34	5.89	25.13	4.86	29.03	الرضا عن عملية التقويم وأساليبه
523.82	2.57	4.25	4.89	24.59	4.18	26.27	الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية
507.76	2.57	10.70	23.26	162.37	17.92	181.62	الدرجة الكلية للمقياس

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 530 تلميذاً وتلميذة، 256 منهم متفوقين بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على بعد الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس: 33.61 بانحراف معياري قدره: 5.56. كما قدر عدد التلاميذ غير المتفوقين بـ: 274 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على بعد "الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس": 29.11 بانحراف معياري قدره: 6.96، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 8.24 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 515.78، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %)

وبناءً على هذه القيم يمكن التأكيد على أنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس لصالح المتفوقين.

إن التلاميذ يرضون عن مستوى التعليم الذي يتلقونه إذا ارتبط بعرض مادة التعلم بوضوح وبطريقة منظمة ومنطقية وسهلة، وعرض الأمثلة عرضاً مفهماً. ويكون التعليم مرضياً إذا استثار تفكير المتعلمين، وشجعهم على الاستيعاب، ووفر حماسة للموضوع وتكوين صلة تسامح وحب وحرية بينهم وبين المعلم، وتكوين علاقات بينية سليمة تتسم بالألفة والمودة وإظهار الدفء من قبل المعلم والجماعة التي يحس بها عندما يشاطروهم المعرفة ويحترم آراءهم وأفكارهم، ولا يسخر ولا يتهمك، بل يعضد العلاقات الشخصية بينه وبينهم. (شحاتة وأبوعميرة، ب س: 69)

وهذا الاختلاف في النظرة في "بعد الأداء التعليمي لهيئة التدريس" بين المتفوقين وغير المتفوقين يرجع إلى كون الفصل الدراسي الذي يزاوّل فيه التلاميذ دراستهم يختلف من مؤسسة تربوية إلى أخرى من جهة، ومن جهة أخرى فالتلاميذ في ذلك المستوى التعليمي وصلوا إلى مستوى النمو العقلي واتخاذ القرارات والمسؤوليات التي تؤهلهم لتقييم ونقد وضعية تدرّسهم، ومنها أداء المدرس من حيث كفاءته من خلال ما يقدمه ويوصله من معلومات لهم، وطرق تدريسه؛ فهم يدركون الخصائص التي تميز أستاذ عن آخر والنقائص في مهمته، ويحكمون في إطار ذلك على أداء المدرس بالجدية أو غيرها. فكل ذلك يسمح للتلاميذ بكل أصنافهم ومنهم المتفوقين وغير المتفوقين لتحديد مدى رضاهم عن دراستهم. ونتيجة الدراسة تبين اختلافهم في ذلك، حيث أن

التلاميذ المتفوقين هم الفئة الأكثر تعاملًا في أثناء التدريس من قبل المدرسين ويتجاوبون معهم اعتبارًا منهم أن خطة التدريس تسير بطريقة جيدة، مع العلم أن أغلب التلاميذ قد لا يفهمون الدروس التي تقدم لهم. وبذلك فإن المدرسين قد يفعلون ذلك بهدف إكمال البرنامج أو لأسباب أخرى، وبالتالي فإن غير المتفوقين قد يشكلون بالنسبة لهم عرقلة وجهد إضافي، مما يؤدي إلى عدم رضاهم ، أو عكس ذلك إذا كانت وضعية التمدرس ملائمة.

ونلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة" قد بلغ: 22.46 بانحراف معياري قدره: 3.39. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة فقد بلغ: 20.39 بانحراف معياري قدره: 04.00، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 4.75 وهي أكبر تمامًا من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 523.25، ومستوى دلالة 0.01. أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %)

وبناءً على هذه القيم يمكن إثبات بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة لصالح المتفوقين.

الفصل الدراسي هو أهم الجماعات في حياة التلميذ ،لأنه يحقق الكثير من حاجاته ، ويمكن اعتبار الفصل الدراسي جماعة أولية ليست في كل الأوقات. ففي بداية الدراسة يكون مجتمعًا داخل تنظيم رسمي ثم يتطور وينمو إلى أن يصبح جماعة أولية نتيجة التفاعلات الاجتماعية والعلمية التي تحدث داخل الفصل الدراسي. من جانب آخر فإن الفصل الدراسي يعد جماعة عمل رسمية ، كما أنه عبارة عن جماعات الصداقة أي جماعة غير رسمية ،فهو جماعة رسمية وغير رسمية.(الميلادي، 2014: 115)

فهو يتفاعل مع زملاء من صفه الذين يبادلونه الأحاسيس والأفكار عبر مسار دراسته ويتنافس معهم تنافسًا علميًا من أجل تحقيق المنفعة العلمية. كما أن مسألة تأثير جماعة الأقران في الفصل الدراسي مسألة ذات أهمية. فمعظم الزملاء قد يتوفرون أو لا يتوفرون على المعلومات العلمية السليمة عن مختلف الموضوعات التي تتم مناقشتها فيما بينهم. (أوزي، 2011: 112)

وتتجلى هذه الفروق في كون زملاء الصف سواء أكانوا متفوقين أو غير متفوقين فإنهم يتفاعلون في صفهم الدراسي، ويتبادلون الآراء والنقاشات حول قضايا التعلم، إلا أن هذا التفاعل يختلف حسب نوعية التلاميذ وخصائصهم ، ذلك أن التلاميذ المتفوقين يتميزون عن غيرهم غير المتفوقين بقدرتهم على تناول الموضوعات ومناقشتها بطريقة علمية ،القدرة العقلية العامة،الاستعداد الأكاديمي الخاص،التفكير الإبداعي أو المنتج ، والقدرة القيادية.

وتشير غالبية الدراسات إلى أن المتفوقين لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية والجماعية ، ويتميزون بأنهم أكثر انتباها وحبا للاطلاع ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة ، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم اكبر سنا وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم ، وتتم إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة ، ومستوى تحصيلهم رفيع وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة ، ويميلون إلى النقد البناء. (القمش، 2007 : 276)

هذا ويتصف المتفوق عقليا بقدرة على التذكر وإدراك العلاقات المتعددة الموجودة بين عناصر المواقف المختلفة، وهو أقدر من العادي على تنظيم هذه العلاقات وتطبيق هذه النتائج على المتفوقات أيضا، إذ أوضحت الدراسات (جرينفيلد، 1955) أن المتفوقات أكثر قدرة من غيرهم على حل المشكلات. فهن أقدر على فهم المشكلات والإلمام بالعناصر المختلفة التي تحتويها المشكلة ، وهن أكثر كفاءة من غيرهن من حيث الأسلوب العام الذي يتبع في حل المشكلات.وقد قام محمد نسيم رأفت وعبد السلام عبد الغفار وفيليب صابر(1965) بدراسة الفروق بين المتفوقين والعاديين والمتفوقات والعاديات من حيث القدرة على التفكير الابتكاري. وقد توصل الباحثون إلى أن المتفوقين والمتفوقات يحصلون على درجات أعلى من العاديين والعاديات في الاختبارات التي تقيس الطلاقة التعبيرية أو اللفظية ، والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة.(عبد الغفار، 1977: 107)

ويضيف (تيرمان، 1925) أن المتفوقين يتصفون بمستويات عالية من الثقة بالنفس ؛ والمثابرة وقوة العزيمة ، والتفاؤل والمرح ، والتعاطف مع الآخرين ورقة المشاعر، كما أنهم أكثر شعبية من العاديين، وغالبا ما يختارهم قروائهم في السن لمواقع القيادة.(عبد الغفار، 1977: 113)

وقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أن الأفراد المتفوقين منفتحون على المجتمع ومشاركون جيدون في الأنشطة الاجتماعية المختلفة. (القمش، 2007 : 276 - 278)

كما نلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج" قد بلغ: 24.45 بانحراف معياري قدره: 5.13. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج" فقد بلغ: 23.23 بانحراف معياري قدره: 05.21، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين ب: 2.70 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت ب: 2.57 بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.01. أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %)

وبناءً على هذه القيم يمكن التأكيد على توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج لصالح المتفوقين.

إن ارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعداداتهم تجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما تضمنه هذا المحتوى من معلومات وأفكار، كما أن ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دوافعهم لدراسة هذا المحتوى ويجعلهم مقبلون على دراستهم بنشاط وحيوية، مما يؤثر في عملية التعلم تأثيراً إيجابياً. أما عدم ارتباط المحتوى بميول التلاميذ وحاجاتهم يؤدي إلى عدم إقبال التلاميذ على الدراسة بشغف واهتمام كما يؤدي في بعض الأحيان إلى نفورهم منها. كما يجب أن تكون المعلومات التي يتضمنها المحتوى متمشية مع واقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، كما يجب أن تتعرض هذه المعلومات بالدراسة والتحليل للنظم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية والتجارية والصناعية بالمجتمع وكذلك لمشكلاته التي يعاني منها. (جامل، 2000: 118)

فبرامج تعليم المتفوقين تختلف عن برامج التعليم العاديين ، ذلك أنهم ليسوا بحاجة إلى منهاج عادي ليتعلموا على أساسه كالعاديين، على الرغم من ذلك فإنه يجب أن لا يستغني عن المنهاج المدرسي كمتطلب أساسي لهم ، فهم بحاجة إلى منهاج دراسي خصص ومكثف ومتنوع النشاطات والاهتمامات وإلى برامج خاصة لكل فرد موهوب على حدا إذا لزم الأمر ذلك، وعلى المدرسة أن تجمعهم في مجموعات متجانسة حسب مجال اهتمام كل منهم و تدرسهم بناء على هذا

الأساس. وعلى هذا الأساس يجب أن تراعى في تعليمهم الحاجات التي يحتاجونها. (مقحوت، 2014: 133)

ونلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الرضا عن التخصص الدراسي" قد بلغ: 29.86 بانحراف معياري قدره: 3.28. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "الرضا عن التخصص الدراسي" فقد بلغ: 28.74 بانحراف معياري قدره: 4.32، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 3.37 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 507.24، ومستوى دلالة 0.01، أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %)

وبناءً على هذه القيم يمكن إثبات بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن التخصص الدراسي" لصالح المتفوقين.

وتعتبر عملية اختيار التخصص الدراسي هي إحدى أهم القرارات التي يتحتم على المراهق اتخاذها بشأن مستقبله التعليمي والمهني، لأن هذا الاختيار سوف يكون له تأثير كبير على أدائه الدراسي والأكاديمي وعلى رضاه عن خبراته داخل الثانوية، وعلى رضاه عن مهنته بعد الدراسة في الجامعة وما يتضمنه ذلك من مكانه الاجتماعية ومستوى اقتصادي مرغوب فيه.

وقد أثبتت الدراسات أن الرضا عن التخصص الأكاديمي يرتبط بالصحة النفسية ورضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة، وتقبله للآخرين أيضاً. (عبد الخالق، 2008: 77)

فالرضا بأشكاله المختلفة مسألة مهمة للأفراد والمجتمعات، كما أن رضا الطالب عن اختصاصه الدراسي يكون مؤشراً عن مدى رضاه عن عمله في المستقبل، ويعد الأساس الأول في توافقه النفسي والاجتماعي من شأنه أن ينعكس إيجابياً على تحصيله الدراسي. (الزعبي، 2013:

(182)

فالتلميذ الراضي عن تخصصه الدراسي أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال اعتزازه وافتخاره بتخصصه ومدرسته وفي دفاعه عنهما وتقبله لأفرادها كما نجده يفضل النشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع التلاميذ الآخرين وتكوين صلات معهم إضافة إلى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة. (براك، 2008: 33)

ويرجع هذا الاختلاف في النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى أن المتفوقين لهم الصدارة في تحقيق الرغبة الأولى في التوجيه بحكم حصولهم على معدلات عالية ترتقي بهم إلى تحقيق اختياراتهم والقانون يسمح بذلك ، وبالتالي يكون رضاهم عن تخصصهم أكثر من غيرهم بسبب تحقيق الرغبة في التوجيه في التخصص الملائم لهم بعكس التلاميذ العاديين الذين يرتبون حسب معدلاتهم التي تكون على العموم متوسطة أو فوق المتوسط مما لا يسمح لهم أحيانا تحقيق رغبتهم في التوجيه نظرا لعدم توافق النتائج ورغبتهم.

كما نلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الرضا عن عملية التقويم وأساليبه" قد بلغ: 29.03 بانحراف معياري قدره: 4.86. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "الرضا عن عملية التقويم وأساليبه" فقد بلغ: 25.13 بانحراف معياري قدره: 5.89، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 8.34 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 520.31، ومستوى دلالة 0.01، أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن التأكيد على أنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن عملية التقويم وأساليبه" لصالح المتفوقين.

وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيلهم، وبصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقاً صريحاً ، حيث أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيراً ما يكون متخبطاً وعشوائياً يخلط بين مجهود الطالب الشخصي واتجاههم نحو المقرر

وتحصيله الدراسي، وتؤثر على مفهوم الذات واتجاهات الطلبة نحو أنفسهم.(الظفري وآخرون ، 516:2011)

وإن الحكم على النجاح أو الرسوب يدفع التلميذ للتعلم، فإذا كان جيدا دفعه إلى زيادة الجودة، والحصول على تقدير أعلى، وإذا كان ضعيفا دفعه أيضا إلى الوصول إلى درجة أفضل مما هو عليه.وعليه فإن للتقويم دوره في زيادة الدافعية لدى التلاميذ خاصة لدى الأقوياء منهم، فهو يخلق ظاهرة التنافس بينهم.(الطبيب، ب س:41)

فكثيرا ما يتأثر المدرس في حكمه على التلاميذ ببعض النواحي الخاصة مثل مظهر التلميذ وعنايته بالنظام والترتيب، ومثابرته وخصائصه الاجتماعية. ونحن لا نريد أن نقلل من أهمية هذه الصفات، ولا من أثرها في النجاح حاضرا ومستقبلا، ولا نريد أن يختلط حكم المعلم على التحصيل ببعض المؤثرات الخارجية مهما كانت أهميتها، وذلك حتى لا نظلم الموهوبين والمتفوقين أو نضع بعض التلاميذ في غير مواضعهم من الوجهة التحصيلية.(جامل،199:2000)

إن من أسباب الاختلاف بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن عملية التقويم وأساليبه"، يرجع إلى أن هذه الأساليب التقييمية تعبر عن مخرجات العملية التعليمية وبالتالي تحدد مستوى التلميذ وموضعه ضمن المجموعة الصفية. وبالتالي فإن التلاميذ المتفوقين يستطيعون من خلال طبيعة الأسئلة المقدمة في الاختبارات تقييم أولي حول مدى مناسبة أساليب التقويم لأداء التلميذ من حيث تركيزها على العمليات العقلية العليا، وأهمية أسئلة الاختبارات في الكشف عن القدرات والمهارات، وكيفية سير عملية الامتحان وزمن الإعلان عليها، ومدى تنوع الواجبات المنزلية ومراعاتها لمستواهم، ومدى تقبل وتطبيق الأساتذة لعملية التغذية الراجعة لفائدتهم.

ونلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية" قد بلغ: 26.27 بانحراف معياري قدره: 4.18. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية" فقد بلغ: 24.59 بانحراف معياري قدره: 4.89، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 4.25 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 523.82، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن إثبات بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية" لصالح المتفوقين.

إن المدارس التي تولي أهمية للأنشطة المدرسية وتخصص لها وقتاً لا شك أنها تقلل من شعور التلاميذ بالملل، كما أنها تعمل على إشباع حاجاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للإبداع وللتعبير عن اهتماماتهم وعن ميولهم وإبراز قدراتهم ما يجعلهم مرتاحين وراضين من الناحية النفسية، على عكس ذلك المدارس التي لا تعطي أهمية لهذا النوع من النشاطات، وتركز فقط على الجانب المعرفي فهي بذلك تساهم في شعور التلاميذ بالملل والاستياء. (براك، 2008: 26)

والأنشطة المدرسية تساعد التلاميذ على النجاح والتفوق حيث تثبت الدراسات التربوية أن للنشاط الذي يمارس من خلال جماعات النشاط المدرسي تأثيراً إيجابياً على التحصيل العلمي للمواد المتصلة بهذا النشاط. كما تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة. وبناءً على خبرات حياتية تسهم في بناء المعرفة وإعطاء قيمة للتعليم والاستفادة من هذه الخبرات في مواجهة الحياة وتيسير صعوباتها وحل المشكلات المختلفة. (النصار، 2007: 6-7)

ورضا المتعلم عن الأنشطة المتوفرة في المدرسة تجعل منه محباً لها ومقبلاً عليها ويؤديها بكل ارتياح وتقان من أجل تحقيق رغباته وطموحاته.

ويرغب كل من المتفوقون وغير المتفوقين بتأدية أنشطة فعالة ونوعية تحقق حاجاتهم، ولكن يختلفون في نشاطات أخرى مميزة. إذ نجد مثلاً فئة المتفوقين ترغب في الأنشطة الابتكارية التي تزيد من قدراتهم ومهارتهم الإبداعية عكس فئة غير المتفوقين الذين يكتفون بوجود أنشطة بالمؤسسة تساعد على الترفيه أو تحسين مستواهم فقط.

ونلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "الرضا عن الدراسة" قد بلغ: 181.62 بانحراف معياري قدره: 17.92. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير

المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الدراسة فقد بلغ: 162.37 بانحراف معياري قدره: 23.26، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 10.70 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 507.76، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن إثبات بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "الرضا عن الدراسة" لصالح المتفوقين.

والنتيجة المتوصل إليها تؤيدها دراسة Suk-Un & Sidney (2006) التي توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة المدرسية لصالح مجموعة المدرسة الثانوية للعلوم.

وقد أيدت هذه النتيجة بعض الدراسات كدراسة عبد الحافظ والبحيري (2006) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، حول الرضا عن العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، وأساليب التقويم والامتحان. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى إلى متغير التحصيل، حول الرضا عن العلاقة بالزملاء.

وبينت دراسة علي شير (2009) Ali Sher بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفاعل بين الطالب مع الطالب وتفاعل الطالب مع المعلم وتساهم في تحقيق تعلم الطالب ورضاه.

وهناك كثير من الدراسات التي أثبتت علاقة التفوق الأكاديمي بعملية رضا الفرد عن الدراسة، ولقد دلت نتائج الدراسة التي قامت بها سهام الحطاب على طلبة المدرسة الثانوية وطالباتها إلى أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة، والتحصيل، حيث وجدت الباحثة أن الطلبة الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلاً من الطلبة الأكثر رضا، والأقل رضا في مستوى التحصيل. ووجدت في دراسة سهير سالم (1989) فروق دالة بين الطلاب والطالبات الأكثر تفوقاً والأقل تفوقاً دراسياً في الرضا عن الدراسة لصالح الأكثر تفوقاً.

فقد بينت دراسة EKIP عام 1990 أن مستوى الرضا عن الدراسة يؤثر تأثيراً قوياً على معدلات الطلاب (أدائهم الدراسي) أكثر من تأثير النجاح الدراسي على مستوى رضا الطلاب. ومن الدراسات الأخرى التي توضح علاقة الرضا بالتحصيل دراسة كاظم ولي أغا على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

فقد توصل الباحث إلى أن الطلاب الأكثر رضا حصلوا على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي، مما يدل على ارتفاع مستوى تحصيلهم. وهذا وقد اتفقت نتيجة الدراسة التي قام بها إبراهيم وجيه محمود على طلاب كلية التربية مع نتائج الدراسات السابقة حيث توصل إلى أن الطلبة، والطالبات الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلاً من الطلبة، والطالبات الأقل رضا عن دراستهم.

وعليه فإن النتيجة المتوصل إليها تشير إلى أن خصائص وصفات المتفوقين تختلف عن غيرهم من العاديين، كون هؤلاء ارتباطهم شديد بالتعلم والاستمرارية فيه بهدف الحفاظ أو الوصول إلى مستويات عليا في المجال الدراسي أو المهني المستقبلي. لذلك فإنهم لا يكترون على العموم بالمشكلات الخارجية التي تعيقهم عن الدراسة مما يجعلهم يستأثرون أحياناً من النقص والعجز الموجود بمدرستهم من حيث وفرة بيئة صفية مثالية، إلا أنهم في ظل الظروف الدراسية تجد لهم إرادة قوية ورغبة جامحة في التعلم والاستزادة المعرفية. بالإضافة إلى أن هناك عوامل تزيد في تفوق المتفوقين منها إكسابهم عادات إيجابية ثبت ارتباطها بارتفاع مستوى التعلم، والتفوق، وجودته، ومن هذه العادات هو تعود المتفوق استخدام الطريقة الكلية في الاستذكار بدلاً من الطريقة الجزئية، أيضاً اعتياده الاحتفاظ بمستوى دافعية معين يجعله يثابر، ويتحمل ما يكابده من مشاق، كذلك عامل النشاط الذاتي وينطبق هذا على فئة المتفوقين الذين يميلون إلى بذل المجهود الذاتي بقدر أكبر من العاديين، وكذلك عامل الفهم، والتنظيم، حيث أن تحصيل المادة المفهومة المنظمة ذات المعنى أسرع وأدق وأعصى على النسيان، وهو ما يتبعه المتفوقون فيما يحصلونه.

8- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقاً لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (63): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده

درجات الحرية	قيمة ت المجدولة	قيمة ت المحسوبة	غير المتفوقين (ن=274)		المتفوقون (ن=256)		مقياس الدافع المعرفي وأبعاده
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
518.22	2.57	5.53	5.81	29.51	4.73	32.05	السعي للمعرفة
528	-1.96	-0.32	4.59	26.37	4.22	26.25	حب الاستطلاع
520.55	2.57	4.91	5.07	27.27	4.27	29.27	الرغبة في الفهم
505.87	1.96	2.25	5.37	34.31	4.05	35.23	الانشغال بالتفكير والاستمتاع به
518.51	2.57	3.28	5.08	27.64	4.14	28.96	صياغة المشكلات وحلها
528	2.57	4.29	6.01	27.77	5.25	29.89	الاكتشاف والارتياح
508.70	2.57	6.95	26.22	183.52	20.08	197.57	الدرجة الكلية للمقياس

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 530 تلميذاً وتلميذة، 256 منهم متفوقين وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على بعد "السعي للمعرفة": 32.05 بانحراف معياري قدره: 4.73. كما قدر عدد التلاميذ غير المتفوقين بـ: 274 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على بعد السعي للتعلم: 29.51 بانحراف معياري قدره: 5.81، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين. هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 5.53 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 518.22، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن التأكيد على أنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد السعي للمعرفة لصالح المتفوقين.

فدور المعلم جوهري في نقل المعرفة وترسيخها في أذهان تلاميذه، إلا أن فضول المتعلم ورغبته في زيادة المعرفة لا يجعله يتقيد فقط بما يتعلمه بالمدرسة، وإنما يسعى لكسب المزيد من المعلومات العلمية (النظرية والعملية) بطرائق منهجية مختلفة مثل كتابة البحث والتقارير العلمية أو بطرائق غير منهجية كالمراسلة واستخدام الانترنت والحاسوب بكل مصادره. كما يستخدم استراتيجيات فعالة تحفزه على البحث العلمي وطلب المعرفة وبذل الجهد للإلمام بالحقائق العلمية، وتفسير أفضل الظواهر واكتساب سلوكيات جديدة في مجال دراسته أو في حياته اليومية، وترفع من مستوى تحصيله الدراسي كما ونوعاً. والبحث المعمق والاهتمام الخاص بالكشف عن العوامل المساهمة في اكتساب وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية يبرره كون أن ما وراء المعرفة كأحد أشكال استراتيجيات التعلم تمثل خاصية مميزة للمتعلمين المتفوقين مقارنة مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مختلف مجالات المعرفة. (تيلوين وبوقيرس، ب س: 68-69)

إن قدرة الذكاء عند المتفوقين تجعلهم يخاطرون ويتحمل المشقة ويثابرون ويتابعون كل ما هو جديد ويعملون على الإتيان بالجديد والرغبة في الإبداع في أي نشاط يقومون به في سبيل الحصول على المعرفة، في مقابل ذلك لا نجد مثل هذه الخصائص العقلية والانفعالية عن العاديين باستثناء الأقلية منهم الذين لهم طموح كبير.

ونلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "حب الاستطلاع" قد بلغ: 26.25 بانحراف معياري قدره: 4.22. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد حب الاستطلاع فقد بلغ: 26.37 بانحراف معياري قدره: 04.59، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين ب: -0.32 وهي أقل سلبيةً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت ب: -1.96 بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.05 أي بنسبة تأكد (95 %) واحتمال خطأ (5 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "حب الاستطلاع".

وترجع هذه النتيجة إلى أن كل التلاميذ يتميزون بخاصية حب الفضول والاطلاع، فهي صفة مشتركة بين عامة الناس وبالأخص المتعلمين. إذ يؤثر دافع حب الاستطلاع في كل من التعلم، وتحسين القدرة على التحصيل الأكاديمي، والابتكار والصحة النفسية، وذلك لأنه يعمل على تمكين المتعلمين من الاستجابة الايجابية للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة. ومن إبداء الرغبة لديهم في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم المادية والاجتماعية المحيطة بهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف. ويعد هذا الدافع هاما لتطور عملية التعلم وتحسينها وتجويدها عند المتعلمين، وذلك من خلال تعزيز أسلوبى التركيب والتحليل في عملية التعلم والعمل على الموازنة بينهما في ذلك. (بني يونس، 2007: 59)

ويظهر الأفراد منذ بداية حياتهم إشارات على حبهم للاستطلاع من خلال التفحص المستمر للمثيرات البيئية. وعند دخولهم المدرسة يبدأ الطلبة بطرح المزيد من الأسئلة على المعلم، كإشارات منهم على حبهم للاستطلاع واكتشاف الغموض، لذا على المعلمين استغلال هذا الدافع وإدخاله في طرق التدريس التي يستخدمونها وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يسعون لتحقيقها.

والفرد يشعر بالسرور البالغ من ممارسة الأنشطة العقلية حين يقرأ الأشعار أو يحل الألغاز أو يقرأ القصص أو يضيف الجديد من المعلومات إلى معارفه السابقة عن طريق الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة. (الخليفي، 2000: 14)

وحب الاستطلاع هو الخطوة الأولى نحو الإبداع، وهو إحدى وسائل العملية التعليمية، فأى منتج إبداعي هو نتيجة حب الاستطلاع وعملية الاستكشاف لدى الفرد المبدع. كما يعد عنصراً حاسماً في الحياة العقلية والأخلاقية للأفراد، فعند اكتساب هذا الدافع يصبح إحدى السمات العقلية والشخصية للفرد يمكنه استخدامها في حل المشكلات. وبهذا يصبح حب الاستطلاع نهج حياة بالنسبة إليه. ويقوم حب الاستطلاع بتقوية الذكاء من خلال التفصيل الحكيم للأشياء. وصرح جون كيلر Keller بأهمية الدور الذي يلعبه حب الاستطلاع في إثارة الدافعية والحصول على الانتباه

والمحافظة عليه، حيث أن الانتباه يمثل العنصر الأول من عناصر نموذج الذي يعتمد على إثارة الدافعية لدى الأفراد.(غباري وأبو شعيرة،2009: 399)

ونلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الرغبة في الفهم" قد بلغ: 29.27 بانحراف معياري قدره: 4.27. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "الرغبة في الفهم" فقد بلغ: 27.27 بانحراف معياري قدره: 5.07، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

وهذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين ب: 4.91 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت ب: 2.57 بدرجات حرية 520.55، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرغبة في الفهم" لصالح المتفوقين.

إن قدرة التلميذ على الفهم تختلف من شخص لآخر والدليل على ذلك وجود اختلاف في مستويات التحصيل. كما أن رغبة التلميذ في فهم ما يقرؤه ويسمعه ويلاحظه تختلف من متعلم إلى آخر بحسب الموضوعات المتناولة. والفهم على العموم ضرورة إنسانية لاستمرار الوجود، فجهل الأمور يجعل الإنسان يقع في مزالق وأخطاء، والوعي لا يكون إلا بفهم مجريات الأمور والأحداث وما يتم تعلمه من موضوعات. وبذلك تعد المفاهيم ضرورية لتنظيم المعرفة العلمية وجعلها تظهر في صورة ذات معنى لكونها تعتبر أساس المعرفة أو المعلومات التي يتم تناولها في الفصل الدراسي أو بيئة التعلم. والمفاهيم قاعدة ضرورية للسلوك المعرفي الأكثر تعقيداً المتضمن المبادئ والقوانين وحل المشكلات. ويؤكد التربويون على أهمية المفاهيم العلمية إذ أن وضوح المفاهيم يسهل على المتعلمين فهم العلوم واستيعابها، وتحقيق التفاهم والتواصل العلمي، كما تُولف المفاهيم عنصراً مهماً في بناء المعرفة، وفي بناء محتوى المواد المختلفة. (حج عمر والعنبي،2014: 220)

ويستخدم المتعلم لفهم المثيرات التي تحيط به إستراتيجيات كإستراتيجية التساؤل الذاتي التي يطلق عليها إستراتيجية الاستجواب الذاتي لأنها تقوم على استجواب الفرد لنفسه ، فهو بموجبها

يطرح على نفسه العديد من الأسئلة في أثناء معالجة المعلومات ، الأمر الذي يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، فينجم عن ذلك أن يكون لديه وعي بعمليات تفكيره، كما أن معالجة الموضوع وفق هذه الإستراتيجية، تمكن المتعلم من استرجاع مواقفه السابقة وخبراته وتقصي نقاط القوة والضعف فيها ، وفي ضوء ذلك يتمكن من تعديلها أو تغييرها، كما أن الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه من شأنها أن تساعد على الاستيعاب الدقيق والفهم القائم على توليد أفكار وبناء علاقات بين أجزاء المادة.(الخرجي، 2014: 6)

وقد وجدت البحوث السابقة المتعلقة بالفهم والاستيعاب أن القراء الجيدين يشكلون استراتيجيات للفهم أكثر عمقا وفعالية من تلك التي يشكلها الطلاب الضعاف. فاستراتيجياتهم تتلقى بتحديد الهدف من القراءة، وطرح الأسئلة على أنفسهم للتأكد من عملية فهمهم ، في حين أن الطلاب الضعاف يلجؤون إلى قراءة المادة وإعادة قراءتها فقط. كما تستطيع الفئة الأولى تغيير وتعديل في الإستراتيجيات عند قراءة المادة العلمية إذا تغير الهدف أو لم يحصل الفهم ، في حين يعجز الطلاب الضعاف في القيام بذلك . وتعرف كذلك الفئة الأولى كيف تربط المعلومات ببعضها البعض وبخبرتها السابقة عن الموضوع وكيف تحدد الأفكار المهمة وتنظمها لإحداث المعنى في حين تعجز الفئة الثانية عن عمل ذلك.(دروزة، 2004: 123)

ونلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد الانشغال بالتفكير والاستمتاع به قد بلغ: 35.23 بانحراف معياري قدره: 4.05. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد الانشغال بالتفكير والاستمتاع به فقد بلغ: 34.31 بانحراف معياري قدره: 5.37، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 2.25 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 505.87، ومستوى دلالة 0.05 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الانشغال بالتفكير والاستمتاع به" لصالح المتفوقين.

وهذه الفروق ترجع إلى كون التفكير يضمن مستويات تجعل المتعلمين يتمييزون في مختلف الأنشطة التي يقومون بها؛ فالتلميذ المتفوق يركز على العمليات العقلية العليا (التحليل، التركيب، إصدار أحكام أو الاستنتاج) ولكن بدرجة أقوى من العادي ، ويحب الانشغال بالموضوعات التي تتطلب التفكير بطريقة أعمق والرغبة في تناول المسائل الصعبة ، وهذا لا يتوفر عند العاديين ، وكذلك لا ينفي وجود تفكير معمق عند التلاميذ العاديين في تناولهم الموضوعات التي يجدون فيها متعة في الدراسة. ولكن لا تصل إلى حد إيجاد حلول إبداعية .

وبناء على ذلك فإن التفكير يعد ضروريا لاختبار الواقع لارتباطه بعوامل مدركة في الزمان، ولتحكمه في الحركة، إذ بينهما تصدر الدوافع الفكرية نتيجة التوترات المتكررة اليومية، فإن الرغبات الشخصية تقوم بتوجيه التفكير الراغب. أما التفكير المجرد كأحلام اليقظة، فيثير الحاجات وذلك لعدم إشباعها في الواقع أو نتيجة الملل النفسي وقصور المثير الخارجي، كما يثير الحرمان الحاجة بدرجة مرتفعة كبيرة. (بالرايح، 2011: 110-111)

ونلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد معالجة المشكلات وحلها قد بلغ: 28.96 بانحراف معياري قدره: 4.14. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد معالجة المشكلات و حلها فقد بلغ: 27.64 بانحراف معياري قدره: 5.08، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 3.28 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.57 بدرجات حرية 518.51، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "صياغة المشكلات وحلها" لصالح المتفوقين.

يستخدم مصطلح مشكلة عندما يكون الفرد في موقف يحاول فيه الوصول إلى حل ، فيستخدم مجموعة من الأفكار والتدابير، وكذلك الطرق والوسائل تمكنه من الوصول إلى هذا الحل. وتوجد اختلافات واضحة بين الأفراد في كيفية حل المشكلات والذي قد يرجع إلى كيفية تصور المشكلات الذهنية، والذي يعد أساسا في إدراك بنية المشكلة. (العدل وعبد الوهاب، 2003: 145-146)

وقد تنتمي لدى المتعلم مهارات مختلفة تجعله قادرا على صياغة المشكلات من خلال المواقف التي يتعرض لها في مجال البحث عن المعرفة والتوسع فيها، فقد يصل إلى صياغة مشكلة حول موضوع محير ليحدث حالة عدم التوازن العقلي لديه، مما يدفعه إلى البحث والاستقصاء من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها.

ويؤكد تروبريدج وآخرون (Trowbridge et al, 2000) بأن طريقة حل المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل في الاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا في تلك العملية، فيقوم خلالها بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه، مما يساهم في زياد مستويات النجاح والتميز لديه، وتنشيط قدراته العقلية، وإتاحة الوقت له كي يتمثل المعلومة ويتمكن منها. ومن خلال طريقة حل المشكلة يبرز دور المتعلم كعامل أساسي في العملية التعليمية باعتبارها تهيء للمتعلم الفرص الملائمة لإبداع أنواع النشاط الذهني، والعقلي، والعاطفي والحركي الموجه نحو دراسة مشكلة معين. (الحيلة، 2002: 290)

ويؤكد الاختلاف بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا في بعد "صياغة المشكلات وحلها" على أن التلميذ يتميزون بقدرات عقلية هائلة تؤهلهم في التعامل مع المشكلات وحلها بكل مرونة، كما أن أنه التلميذ يتعلم من خلال الدروس المقدمة كيفية إيجاد حلول لمشكلات من خلال الواجبات المدرسية والتطبيقات الصفية للدروس اليومية. إلا أن حل تلك المشكلات يختلف من تلميذ إلى آخر، حيث نجد التلاميذ المتفوقين يركزون في تناول المشكلات وحلها باستخدام طرق عديدة ذات حلول نوعية التي يعجز الآخرون في حلها في الوهلة الأولى.

كما نلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الاكتشاف والارتياح" قد بلغ: 29.89 بانحراف معياري قدره: 5.25. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "الاكتشاف والارتياح" فقد بلغ: 27.27 بانحراف معياري قدره: 06.01، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: 4.29 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يظهر بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الاكتشاف والارتياح" لصالح المتفوقين.

يعتبر الاكتشاف من الطرائق التدريسية الأكثر فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب، لأنها تتيح الفرصة أمام المتعلمين لممارسة العمليات العقلية ومهارات عمليات التقصي والاكتشاف بأنفسهم ، وكذلك بناء المتعلم من حيث ثقته وشعوره بالإنجاز واحترامه لذاته وزيادة مستوى طموحه وتطوير اتجاهاته ومواهبه الإبداعية . ويتميز المنحى الاكتشافي بالسعي لإظهار العلم على أنه مشروع بحث واستدلال يهدف إلى إنتاج المعرفة العلمية من خلال ممارسة الطلاب أنفسهم ولا يتعامل مع العلم بوصفه بنية معرفية ثابتة من حيث وقائعها وصحة مكوناتها.(أبو لبد، 2009: 3-4)

ويتميز المتفوقون دراسياً عن العاديين في كونهم يثابرون في معالجة الموضوعات لاكتشاف الحقائق الكونية، والمعلومات الجديدة التي تعينهم على تحقيق ذواتهم من وراء عملية البحث. وهم في ذلك يعتمدون على إستراتيجيات معينة. كما أنهم يبحثون دائماً أن يكونوا في موقع الريادة بين زملائهم، ويعملون بكل جهد للحفاظ على تلك الرتبة.

كما نلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "الدافع المعرفي" قد بلغ: 197.57 بانحراف معياري قدره: 20.08. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في

الدرجة الكلية لمقياس "الدافع المعرفي" فقد بلغ: 183.52 بانحراف معياري قدره: 26.22، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 6.95 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 508.70، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "الدافع المعرفي" لصالح المتفوقين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد مهدي مصطفى وإسماعيل محمد الفقي (1993) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في التفكير الابتكاري والدافع المعرفي وحب الاستطلاع لصالح الطلاب المتفوقين، وكذلك دراسة محمود (2004)، دراسة وفاء محمود يونس (2007)؛ بينما نفت دراسة سارة إبراهيم هاشم محمود (2013) عن وجود فروق في ذلك.

وترجع النتيجة الحالية إلى أن غالبية الدراسات أشارت إلى أن المتفوقين لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية والجماعية ، ويتميزون بأنهم أكثر انتباهاً وحباً للاطلاع ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة ، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم أكبر سناً وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم، وتتم إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة، ومستوى تحصيلهم رفيع وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة ، ويميلون إلى النقد البناء. (القمش ، 2007 : 276)

وزيادة على ذلك فإن المتفوقين يمتازون بصفة عامة بقوة الدافع إلى الاستكشاف، والاستطلاع ، والتعلم، والتعرف ، والتقصي ، وتوجيه الأسئلة ، وطلب الإجابة عنها. وقد ترجع قوة الدافع لدى الغالبية العظمى من المتفوقين عقلياً إلى ما يحققه اكتساب المهارات والمعارف العقلية من إشباع لهم ، وإلى ما يجلبه لهم من تقبل ورضا من جانب الأبوبين والمدرسين ؛ وهذا الدافع القوي يدعم المعرفة والتعلم لدى المتفوقين عقلياً، ويؤدي حرمانهم من إشباع دوافعهم إلى شعورهم بالضيق والألم وقد يتعرضون للفشل ، يصبحون سلبيين نحو المدرسة والعمل المدرسي. (الزيات، 2002: 109-110)

وتشير نتائج دراسة (Cacioppo & Petty & Morris , 1983) إلى أن الأشخاص ذوي الحاجة إلى المعرفة يتذكرون قدراً أكبر من المعلومات لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر، يطور من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها ، بينما يركز من لديه حاجة منخفضة إلى

المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك. فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا في ظروف خاصة ، كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات ، يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير مركز على وجهة النظر بعينها ، بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية. جرادات وعلي(2010)

9- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة:

تنص الفرضية عل أنه : توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم غير المتفوقين على مقياس مستوى الطموح وأبعاده، وجاءت النتائج كمايلي:

الجدول رقم (64): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ المتفوقين وأقرانهم

غير المتفوقين على مقياس مستوى الطموح وأبعاده

درجات الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	غير المتفوقين (ن=274)		المتفوقون (ن=256)		مقياس مستوى الطموح وأبعاده
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
528	2.57	-6.16	1.63	4.82	1.55	3.96	الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ
528	1.96	0.50	1.33	4.28	1.36	4.34	تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس
525.80	-1.96	-0.16	1.80	6.76	1.57	6.73	الميل إلى الكفاح
528	-2.57	-3.54	2.26	7.29	2.23	6.60	المثابرة
528	-1.96	-1.13	1.33	4.74	1.31	4.59	النظرة إلى الحياة
520.53	2.57	3.30	2.99	13.22	2.47	14.00	الاتجاه نحو التفوق
528	1.96	2.28	2.10	7.11	1.84	7.50	تحديد الأهداف والخطّة
528	2.57	7.69	7.87	59.66	6.63	64.54	الدرجة الكلية للمقياس

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 530 تلميذاً وتلميذة، 256 منهم متفوقين بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على بعد الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ: 3.96 بانحراف معياري قدره: 1.55. كما قدر عدد التلاميذ غير المتفوقين بـ: 274 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على بعد "الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ": 4.82 بانحراف معياري قدره: 1.63، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: -6.16 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: -2.57 بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يظهر بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ" لصالح غير المتفوقين.

ويرجع هذا الاختلاف لكون التلاميذ المتفوقين لا يرضون بالوضع الراهن ويعملون دائماً على النهوض به، ولا يؤمنون بالحظ في كل الأحوال، وإنما يعتمدون على قدراتهم وخبراتهم ومجهوداتهم للوصول إلى المبتغى وتحقيق الطموح. فهم يقتحمون الواقع ويصرون على إنجاز ما يريدونه في حياتهم إرضاء لذواتهم ولمجتمعهم ليتركوا بصمات حول إنتاجهم مهما كان نوعه، عكس التلاميذ غير المتفوقين فإنهم يرضون بالوضع الحاضر ويؤمنون بالحظ لأن قدراتهم لا تسمح لهم النظر إلى مستويات عليا من الطموح.

ونلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس بلغ: 4.34 بانحراف معياري قدره: 1.36. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس" فقد بلغ: 4.28 بانحراف معياري قدره: 1.33، وهو أقل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: 0.50 وهي أقل تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.05 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (5 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس" لصالح المتفوقين.

يشارك في هذه الخاصية جميع التلاميذ، ولكن بدرجات مختلفة؛ إلا أن الفارق يظهر أكثر في الاختلاف بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً، حيث أن التلاميذ المتفوقين يتحملون المسؤولية الأكبر في مواجهة ظروف الحياة ويعتمدون على أنفسهم في اتخاذ جميع القرارات، ولا يتراجعون في ذلك إلى حد الوصول إلى تحقيق مرادهم .

ونلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد الميل إلى الكفاية بلغ: 6.73 بانحراف معياري قدره: 1.57. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد الميل إلى الكفاية بلغ: 6.76 بانحراف معياري قدره: 1.80، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: -0.16 وهي أقل سلبيةً من قيمة اختبار "ت" الجدولة التي قدرت بـ: -1.96 بدرجات حرية 525.80، ومستوى دلالة 0.05 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (5 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الميل إلى الكفاية".

إن جميع التلاميذ ينزعون في إشباع حاجاتهم النفسية والدراسية والطموح المهني إلى الكفاية والاستمرارية في الجهد لتحقيق ما يرغبون وما يريدون الوصول إليه . فالكفاية يظل العامل الوحيد لتحدي الواقع والمجهول، إذ أنه يدفع بالفرد إلى عدم الركون والتعاس، فلولا وجود هذه الصفة لما وصلت البشرية إلى تقدم نوعي في حضارتها.

كما نلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد المثابرة بلغ: 6.60 بانحراف معياري قدره: 2.23. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في "بعد المثابرة" فقد بلغ: 7.29 بانحراف معياري قدره: 2.26، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: 3.54- وهي أكبر سلبيةً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57- بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن إثبات بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "المثابرة" لصالح غير المتفوقين.

يسعى التلاميذ المتفوقين في دراستهم نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجههم في أدائهم لبعض الأعمال ، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت ومجهود، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤدونه، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية. وهذا راجع لكون المتفوقين بحكم مستوى ذكائهم العالي يسهل عليهم حل مختلف المشكلات المطروحة، وأنهم يتميزون بالمثابرة في البحث والقدرة العالية على الانجاز والاستقلالية في التعلم، ولديهم قدرة على المبادرة ورغبة في المخاطرة والمجازفة من أجل عملية التعلم، ولديهم قدرة على تحمل الغموض إذا كان موجودا في موادهم الدراسية، بالإضافة إلى أن تحصيلهم الدراسي عالي. (هميلة، 2011: 110-111)

وفي إطار ذلك يحاول غير المتفوقين تدارك النقص والوصول إلى مراتبهم ومنافستهم لتجنب الشعور بأنهم أقل ذكاء، أو الاكتفاء بتحقيق النجاح لعدم الشعور بالدونية بينهم.

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد النظرة إلى الحياة " قد بلغ: 4.59 بانحراف معياري قدره: 1.31. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد النظرة إلى الحياة فقد بلغ: 4.74 بانحراف معياري قدره: 1.33، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: 1.13- وهي أقل سلبيةً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 1.96- بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن إثبات بأنه لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "النظرة إلى الحياة".

كل البشر يشتركون في هذا البعد، لأن كل فرد في هذه الحياة له وجهة نظر نحوها، وتتشكل هذه الرؤى من خلال الخبرات الحياتية التي يمر بها الفرد. ففي المرحلة الدراسية، نجد كل من تلميذ متفوق أو غير متفوق له نظرة في هذه الحياة، والتي تنطلق من تحديد طبيعة مستوى الطموح الدراسي واستراتيجيات تحقيق مستويات النجاح في الدراسة، ثم تتغير النظرة بعد النجاح لتصبح التركيز على تحقيق الطموح المهني، ثم تحقيق الاستقرار الحياتي... الخ.

ونلاحظ أيضاً من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "الاتجاه نحو التفوق" قد بلغ: 14.00 بانحراف معياري قدره: 2.47. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "الاتجاه نحو التفوق" فقد بلغ: 13.22 بانحراف معياري قدره: 2.99، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين بـ: 3.30 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 520.53، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الاتجاه نحو التفوق" لصالح المتفوقين.

وتفسر النتيجة الحالية على أن التلاميذ المتفوقين يسعون للوصول إلى مستوى طموح لائق، وهذا ما يدفعهم أكثر لتحقيق المزيد من التحصيل، والتفوق، والامتنياز والتفرد. والسعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع يجعلهم يبذلون الجهد الكافي للحصول على أعلى التقديرات، والرغبة في الإطلاع ومعرفة ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث، وهذا لا يتوفر عند معظم التلاميذ غير المتفوقين الذين قد يكتفون بما يقدم له في المدرسة، ويبذلون جهداً ضئيلاً في ذلك.

ونلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في بعد "تحديد الأهداف والخطّة" قد بلغ: 7.50 بانحراف معياري قدره: 1.84. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في بعد "تحديد الأهداف والخطّة" فقد بلغ: 7.11 بانحراف معياري قدره: 2.10، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: 2.28 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.05 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يتبين بأنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "تحديد الأهداف والخطّة" لصالح المتفوقين.

من خصائص المتفوقين أنهم يضعون توقعات للأعمال التي يقومون بها، حيث يرسمون خططا للأعمال التي ينوون القيام بها، والشعور بأنّ ذلك من شأنه تنظيم حياتهم وتقادي الوقوع في المشكلات، وأنّ التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد، وهذه الخصائص قد لا يشترك فيها التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط لعدم وضوح الطموح المستقبلي لديهم، حيث يعجزون عن تحقيق رغبتهم وميولهم في التوجيه بسبب ضعف تحصيلهم الدراسي مما يحول دون وضع تخطيط للمستقبل الذي في نظرهم مستقبل غير واضح. كما أن المتفوقين ينجحون في أغلب الظروف والصعاب عندما يضعون مخططاً لأهدافهم ذلك لأنهم يعتمدون على تفكيرهم العلمي والمنطقي.

ونلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "مستوى الطموح" قد بلغ: 64.54 بانحراف معياري قدره: 6.63. أما المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "مستوى الطموح" فقد بلغ: 59.66 بانحراف معياري قدره: 7.87، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المتفوقين.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: 7.69 وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 528، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن التأكيد على أنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "مستوى الطموح" لصالح المتفوقين.

وأيدت الدراسات السابقة الدراسة الحالية كدراسة أبو شهبه (1987)، دراسة (Baxter, Robert 1987)، دراسة Gordon (1987)، دراسة فتيحة حسين حمادي (1998)، زياد بركات (2009) دراسة Biju (2013) Abrahm A. R. & H. Sam Sananda Raj، سهير كامل أحمد (2001)، دراسة الصافي (2002).

ونفت دراسات أخرى الدراسة الحالية كدراسة الدوري (1980)، دراسة (Rosario, Victoria 1989) Charity، دراسة جابر عبد الحميد جابر ومحمود أحمد عمر (1992)، بن التواتي خيرة (2014)، دراسة بوفاتح محمد (2005)، الظفري وآخرون (2011)، الظفري وآخرون (2011).

كما أيدت ونفت دراسات أخرى كدراسة إبراهيم على متولي الكيلاني (1985) بوجود فروق في النظرة إلى الحياة، الاتجاه إلى التفوق وتحديد الأهداف، تحمل المسؤولية والمثابرة. وعدم وجود فروق بين طلاب القسمين في الميل إلى الكفاح وكذلك في الإيمان بالحظ.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية من جوانب عدة، حيث أن مستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة، إذ أنه واحد من أهم المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط. لعل ما يصل إليه الأفراد والشعوب من نجاحات وما يقومون به من انجازات، يعود إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح. إذ يتحدد هذا الأخير عند كل الأفراد بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، بفعل عوامل ذاتية واجتماعية وثقافية تساهم بشكل كبير في تشكيله وتنميته وتعبير عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة.

فمستوى طموح التلميذ يتحدد وفق نتائجه ونتائج الآخرين تجعله يرفع أو يخفض من مستوى طموحه ليحافظ على تفوقه في القسم، أو ليحقق الأفضل في الصف، أو يتهاون لأنه يرى نفسه بعيد المنال عما حققه غيره. (يعقوب، 2011: 157)

ولا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل، والتفوق، والامتياز والتفرد. وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات المصرية، والعربية، والأجنبية، حيث أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطية دالة وموجبة بين مستوى التحصيل، ومستوى الطموح.

إن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، لأن النتائج الدراسية المرتفعة تحفز التلميذ للرفع من مستواه الدراسي ومستوى طموحه إلى مستويات عليا، عكس الذي يتحصل على نتائج ضعيفة التي لا تشجعه على تبني طموحات عالية في دراسة له حول مستوى الطموح والتحصيل أن (Boyle,1967:186) فقد توصل علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين المتغيرين. (بوفاتح، 2013: 120)

وترجع النتيجة الحالية التي توصلت إليها الدراسة بوجود اختلاف بين المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم لصالح المتفوقين، إلى أن المتفوقين حسب دراسات عديدة يتميزون بخصائص جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية تخالف العاديين وينظرون إلى الحياة نظرة إيجابية أكثر لاعتمادهم على أنفسهم وتحمل المسؤولية الفردية ، فالبيئة المدرسية هي كمساعدة للوصول إلى تحقيق الأهداف والتوجيه السليم، فهم يطمحون إلى تحقيق نجاحات دراسية ومهنية عليا، ويفكرون في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود وتتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي يريدون تحقيقها، وكأنهم يسمون بمستوى طموحهم إلى المراتب العليا .غير أن فئة غير المتفوقين دراسيا (متوسطين) لا يجدون في هذه البيئة ما يسد حاجاتهم مما يجعلهم عرضة للكسل والتراجع وضيق النظرة المستقبلية ولا يتطلعون إلى مستوى طموح عال.

10- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية العاشرة:

1.10. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في رضاهم عن دراستهم .

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الذكور المتفوقين وأقرانهم الإناث المتفوقات على مقياس الرضا عن الدراسة، وجاءت النتائج كمايلي:

الجدول رقم (65): نتائج اختبار 'ت' للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور المتفوقين

وأقرانهم الإناث المتفوقات على مقياس الرضا عن الدراسة

مقياس الرضا عن الدراسة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة اختبار "ت" المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الذكور المتفوقين	128	178.08	19.21	-3.21	-2.57	254	0.01
الإناث المتفوقات	128	185.15	15.83				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 256 تلميذاً وتلميذة، 128 منهم ذكور متفوقين بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 178.08 بانحراف معياري قدره: 19.21. كما قدر عدد الإناث المتفوقات بـ: 128 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 185.15 بانحراف معياري قدره: 15.83، وهو أقل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم الذكور.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: -3.21 وهي أكبر سلبيةً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: -2.57 بدرجات حرية 254، ومستوى دلالة 0.01 أي بنسبة تأكد (99 %) واحتمال خطأ (1 %).

وبناءً على هذه القيم يمكن التأكيد على أنه توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في رضاهم عن دراستهم لصالح الذكور المتفوقين.

وقد أيدت هذه النتيجة بعض الدراسات كدراسة مجدى عبد الكريم حبيب (1990) ، ودراسة حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1995)، ودراسة (Verkuyten & Thijs 2002) ، ودراسة سهير سالم (1989) ، ودراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1990)، ودراسة منى عبد الهادي، (1991) ، ودراسة نثلكنورك NOTLIKNURC وآخرون، ودراسة محمد برقوى (1989) ، والعزب (1981)، ودراسة أنور فتحي عبد الغفار (2003)، ودراسة محسن المنصوري (1998) ، ودراسة سناء محمد سليمان (1993).

وفي مقابل ذلك نفت دراسات أخرى نتيجة الدراسة الحالية كدراسة لآل (1999) ، ودراسة موسى النبهان (2001) ، ودراسة وليد الأنصاري (El Ansari, 2003) بعدم وجود فروق في مستوى الرضا تعود إلى متغير الجنس.

وهذا أمر طبيعي فالفرق الفردية كما هي قائمة عند كل التلاميذ ، نجدها أيضا عند المتفوقين من الذكور والإناث، وقد يكون هذا الاختلاف في القدرات العقلية أو طبيعة التنشئة الأسرية ، وكذلك في المستوى الاجتماعي الاقتصادي أو الثقافي ، ونجد الاختلاف في التفوق من خلال المجالات الدراسية المرغوبة فقد تفوق الإناث الذكور في القدرات اللغوية أكثر منها الرياضية ، كما قد تفوق الذكور عن الإناث في بعض المجالات الحياتية ، والدراسية والمهنية مما يجعل الذكور أكثر استعدادا لمواجهة ظروف الحياة بصفة عامة والحياة الدراسية بصفة خاصة ، وهذا راجع إلى طبيعة الخصائص الجسمية والنفسية والمعرفية والاجتماعية لديهم.

والتلاميذ سواء كانوا ذكورا أم إناثا التحقوا بتخصصات معينة، وأنهم في مستوى دراسي واحد، وهو السنة الثانية ثانوي ، فضلا عن أن نظرة وتقدير المجتمع لهذه التخصصات فيه شيء من التمييز ما بين الذكور أو الإناث ، وأن نظرة التلاميذ تختلف نحو كل العوامل البيئية المدرسية المساهمة في تحقيق الرضا لديهم، وهذا الاختلاف وارد في كل أبعاد الرضا الدراسي، فهي ليست من الثوابت لدى كلا من الطلاب الذكور وال طالبات الإناث فهي تختلف رضاهم نحوها بناء على اتجاهات معينة.

ونجد في المجتمع الجزائري أن أغلب الناجحين في التحصيل الدراسي والتفوق هم فئة الإناث، وهذا راجع إلى كون المرأة مجال إثبات وإبراز لوجودها وفعاليتها في المجتمع، والوصول إلى المكانة اللائقة هو تفوقها في الدراسة. فالقيم والثقافة السائدة في بيئة معينة تلعب دورا في تفجير النخبة من المتفوقين والمتفوقات.

2.10. توجد فروق بين التلاميذ غير المتفوقين وغير المتفوقات في رضاهم عن دراستهم.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الذكور غير المتفوقين وأقرانهم الإناث غير المتفوقات على مقياس الرضا عن الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (66): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور غير المتفوقين

وأقرانهم الإناث غير المتفوقات على مقياس الرضا عن الدراسة

مقياس الرضا عن الدراسة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة اختبار "ت" المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الذكور غير المتفوقين	147	161.97	24.49	-0.31	-1.96	272	0.05
الإناث غير المتفوقات	127	162.85	21.85				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 274 تلميذاً وتلميذة، 147 منهم ذكور غير متفوقين بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 161.97 بانحراف معياري قدره: 24.49. كما قدر عدد الإناث غير المتفوقات بـ: 127 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 162.85 بانحراف معياري قدره: 21.85، وهو أقل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم الذكور.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: -0.31 وهي أقل

سلبية من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: -1.96 بدرجات حرية 272، ومستوى دلالة

0.05 أي بنسبة تأكد (95 %) واحتمال خطأ (5 %).

وبناءً على المعطيات الإحصائية يمكن التأكيد على أنه لا توجد فروق بين التلاميذ غير المتفوقين وغير المتفوقات في رضاهم عن دراستهم.

أيدت بعض الدراسات هذه النتيجة وكشفت عن عدم وجود توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الرضا عن الدراسة كدراسة موسى النبهان (2001) ودراسة بندق عبد الخالق (1983).

وفي مقابل ذلك نفت دراسات أخرى هذه النتيجة كدراسة سهير سالم (1989) التي بينت وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في الرضا عن الدراسة لصالح الطالبات، وأنه توجد فروق دالة بين الطلاب والطالبات الأقل تفوقاً دراسياً في الرضا عن الدراسة لصالح الأكثر تفوقاً. ودراسة حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1995) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا بين الإناث والذكور لصالح الإناث.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها على أن التلاميذ المتفوقين من كلا الجنسين يعيشون نفس الظروف الدراسية في مؤسسة واحدة، وفي مستوى دراسي واحد، وتقريبا نفس الأساتذة ماعدا بعض التخصصات، ويحتكون ويتواصلون يوميا في فناء مدرسي واحد بكل نظامه وطاقمه الإداري وعماله. كل هذا يجعل التلاميذ يأخذون انطباعات ويكونون اتجاهات نحو البيئة الدراسية التي يدرسون فيها من حيث طبيعة الأساتذة والبرنامج والزملاء فيما بينهم وتخصصهم إلى جانب أساليب التقويم والنشاطات المنظمة فيها. وبالتالي يتكون لديهم رضا أو عدم الرضا حول ما يحيط بهم، ويكون هناك تقارب في المنظور للأشياء.

11- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الحادية عشر:

1.11. توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين
تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ المتفوقين المسجلين في التخصصات العلمية وأقرانهم المتفوقين المسجلين في التخصصات الأدبية على مقياس الرضا عن الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (67): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين

الأدبيين وأقرانهم المتفوقين العلميين على مقياس الرضا عن الدراسة

الرضا عن الدراسة لدى المتفوقين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة اختبار "ت" المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
علمي	233	181.07	17.81	-1.56	-1.96	254	غير دالة
أدبي	23	187.17	18.48				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 256 متفوقاً ومتفوقةً، 233 منهم مسجلين في التخصصات العلمية بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 181.07 بانحراف معياري قدره: 17.81. كما قدر عدد التلاميذ المتفوقين المسجلين في التخصصات الأدبية بـ: 23 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 187.17 بانحراف معياري قدره: 18.48، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المسجلين في التخصصات العلمية.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: -1.56 وهي أقل سلبيةً من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: -1.96 بدرجات حرية 254، ومستوى دلالة 0.05.

وبناءً على هذه القيم يمكن التأكيد على أنه لا توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه بندق عبد الخالق (1983) ودراسة إبراهيم وجيه (1986) حول عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في رضاهم عن الدراسة بالقسمين العلمي والأدبي ، وقد توصلت دراسة حسين بدر السادة وفاروق شوقي البوهي (1995) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى الرضا عن الدراسة لدى طلاب البرامج الثلاث (تدريس ، دبلوم مصادر التعلم ، دبلوم إدارة مدرسية) وعليه فنوع الدراسة لا يؤثر في مستوى الرضا طلاب عن الدراسة.

واختلفت مع دراسة كل من (Huston, 2001) مصطفى الصفتي (1980)، منى عبد الهادي (1991)، ودراسة أنور فتحي عبد الغفار (2003) ودراسة أحمد محمد حسونة (1986) بوجود فروق في التخصصات الدراسية أو بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي. ودراسة" كاظم ولي أغا" التي أظهرت أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول الميكانيكية والعلمية والفنية لصالح الراضين، والميل الأدبي لصالح الغير راضين.

وترجع نتيجة الدراسة الحالية إلى كون التلاميذ المتفوقين ذوي التخصص العلمي والأدبي يعيشون في وسط مدرسي أين يتفاعلون في ما بينهم من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يحدث نوع من التواصل الايجابي بينهم فتتوحد وجهات نظرهم في مسألة البيئة التي يدرسون فيها ومكوناتها، وخاصة وأن هناك بعض المواد ذات الطابع العلمي كالرياضيات والعلوم والفيزياء تدرس في شعب كآداب وفلسفة، وكذا بعض المواد التي تدرس في التخصص العلمي (كل الشعب)، يجعل من عملية الاحتكاك المباشر بالنظر إلى أبعاد الرضا من نوعية الأستاذ وطبيعة البرنامج، وأساليب التقويم...الخ عملية دينامية تنتج سلوك الرضا أو عدم الرضا بتلك الأبعاد.

2.11. توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ غير المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ غير المتفوقين المسجلين في التخصصات العلمية وأقرانهم غير المتفوقين المسجلين في التخصصات الأدبية على مقياس الرضا عن الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (68): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ غير المتفوقين
الأدبيين وأقرانهم غير المتفوقين العلميين على مقياس الرضا عن الدراسة

الرضا عن الدراسة لدى غير المتفوقين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة اختبار "ت" المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
علمي	146	164.53	22.21	1.64	1.96	272	غير دالة
أدبي	128	159.92	24.26				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 274 تلميذاً وتلميذةً غير متفوقين، 146 منهم مسجلين في التخصصات العلمية بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 164.53 بانحراف معياري قدره: 22.21. كما قدر عدد التلاميذ غير المتفوقين المسجلين في التخصصات الأدبية بـ: 128 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الرضا عن الدراسة: 159.92 بانحراف معياري قدره: 24.26، وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم المسجلين في التخصصات العلمية.

هذا وقد قدرت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين بـ: 1.64 وهي أقل من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بـدرجات حرية 272، ومستوى دلالة 0.05. وبناءً على هذه القيم إثبات أنه لا توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ غير المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع نتائج دراسة دراسة بندق عبد الخالق أحمد إبراهيم (2007) وإبراهيم وجيه (1998) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات القسم العلمي والقسم الأدبي في الرضا عن الدراسة. وفي مقابل ذلك نفت دراسة عبدون أمل علي أبنعوف (2011) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الكليات العلمية وطلاب وطالبات الكليات الأدبية في مستوى الصحة النفسية ومستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم لصالح طلاب وطالبات الكليات العلمية.

إن من أهم أسباب نقص الرضا عن الدراسة بالمدرسة هو عدم تقدير المجتمع للتخصص ،وسوء معاملة المعلمين في الدروس العملية، إلى جانب نقص الإمكانيات المادية ، الوسائل ...الخ

فالفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه لتحقيق الرضا والارتياح، والميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع ومنه درجة الرضا ومقداره .

ويؤكد بيرون (Perrone, K.M., et al., 2006) أن الالتزام والقبول بعمل ما يتأثر بشدة بمفهوم الذات، وأن الأفراد يشعرون بالرضا عندما يحققون مفهومهم عن ذاتهم. ومن ثم فإننا يمكننا التنبؤ بدرجة رضا الفرد عن دور ما في حياته أو عمل ما بقياس درجة التزامه وقبوله لأداء ذلك الدور.

وقد أكدت دراسات كل من هالة شاهي (Hensler, 2004) و (Daum, 2003) أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الرضا عن الدراسة أو التخصص الأكاديمي وبين المكانة الاجتماعية للمهنة، والتي تتحقق من خلال الالتحاق بذلك التخصص الأكاديمي المؤهل للمهنة، ومن المؤكد أن الرضا والقبول في حد ذاته قوة دافعية نحو الإنجاز، كما أن الإنجاز يسبب الشعور بالرضا، أي أن كلاهما سبب ونتيجة للآخر.

وعليه فإن فئة التلاميذ غير المتفوقين من خلال عملية التحصيل المحرزة سواء لذوي التخصص العلمي أو الأدبي ، نجد عدم اختلافها عن الرضا الدراسي ينبع أساسا من عوامل كثيرة كونها الفئة الغالبة أحيانا في الصف الدراسي من حيث العدد في أي مؤسسة تربوية، وكون التخصص الأكثر توجيها هو التخصص الذي لا يتطلب مستوى عالي في معاملات مواد التخصص، وبالتالي جل نظرتهم تتموقع في الرضا بالوضع الراهن. ومن خلال عملية التفاعل الصفي بينها وبين فئات أخرى الأقل تحصيلًا أو الفئة الحسنة فهي تجمع معطيات الأوضاع الدراسية لتكون اتجاهات موحدة في المشاعر نحو الدراسة.

خلاصة واستنتاج عام:

من خلال المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج وتفسيراتها تلخصها الباحثة فيما يلي:

1- بالنسبة للفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي:

فالفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعياً منه لتحقيق الرضا والارتياح، والميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع ومنه درجة الرضا ومقداره . فمن أهم أسباب التي أدت إلى هذه النتيجة المتمثلة في العلاقة الارتباطية المتوسطة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي أن التلاميذ عبر مراحل تعلمهم يكتسبون اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو الخبرة التي مروا بها أو نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلحقون بها، فإذا كانت إيجابية نجدهم يعملون على بذل الجهد الأكبر والمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، من أجل تحقيق النجاح والتفوق والامتياز أكثر، والطموح المستقبلي الذي يحقق المكانة الاجتماعية الراقية لهم، إلا أن درجة السعي والمثابرة وحب الاستطلاع ودرجة الرغبة في الفهم تختلف من متفوق إلى آخر ومن غير المتفوق إلى آخر؛ أو تكون تلك الخبرة مثبطة للعزائم مما يجعل رضاهم نسبي وبالتالي يؤدي إلى دافعية منخفضة أو متوسطة للسعي نحو التعلم.

2- بالنسبة للفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباطية موجبة ومنخفضة بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح:

إن انخفاض العلاقة الارتباطية بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين، هي مؤشر لبيئة دراسية غير مشجعة، لا يتوفر فيها شروط العمل التعليمي الذي يسعى المتعلم من ورائه تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، لأن الرضا سواء عن المهنة أم الدراسة يأتي نتيجة للاتجاهات التي لدى الفرد نحو مهنته أو دراسته وتأثيراتها العديدة والعوامل المتعلقة بالفرد نفسه مثل مستوى طموحه وخصائص شخصيته وميوله التي تظهر في صورة الرضا، ولأن الرضا هو شعور إيجابي سببه تحقيق الفرد لطموحاته الشخصية وإشباع رغباته الاجتماعية والنفسية ووفائه باحتياجاته الضرورية اللازمة لبقائه واستمراره. ويعني ذلك أن الرضا حالة عاطفية سارة تتولد نتيجة وصول الفرد إلى ما كان يطمح إليه شخصياً سواء في الدراسة، العمل... الخ.

3- بالنسبة للفرضية الثالثة : توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين الرضا عن الدراسة وكل من الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

فكل أفراد العينة من متفوقين وغير متفوقين أظهروا استجابات تنبئ بأن ما يحمله هؤلاء من مشاعر الرضا نحو دراستهم يؤثر على دافعهم المعرفي ومستوى طموحهم. وذلك أن الفرد لا يندفع ولا يقوم بأي نشاط إلى إذا توفر فيه عامل الرضا ،فبدونه لا يمكن توقع نتائج أو أداءات دراسية ناجعة .

وهذا الارتباط المتعدد الايجابي بين متغيرات الدراسة يشير إلى حقيقة الانسجام الواقع في صيغة عبارات المقاييس وإلى وجود علاقة ذات محتوى ضمني وقدرتها في التأثير بينها خصوصا في أبعاد المقاييس وعباراته. فكل أفراد العينة من متفوقين وغير متفوقين أظهروا استجابات تنبئ بأن ما يحمله هؤلاء من مشاعر الرضا نحو دراستهم يؤثر على دافعهم المعرفي ومستوى طموحهم. وذلك أن الفرد لا يندفع ولا يقوم بأي نشاط إلى إذا توفر فيه عامل الرضا، كما أن وضع مستويات للطموح لا يمكن أن يتحقق بدون وجود دافعية تحرك ذلك السلوك نحو تحقيق الهدف ، إلى جانب أن التلميذ الراضي عن دراسته وحياته بشكل عام تتكون له نظرة إيجابية نحو الحياة والتفاؤل والميل للكفاح والمثابرة. بالإضافة إلى أن هذه العلاقة الارتباطية المتوسطة بين المتغيرات ترجع إما لعشوائية الاستجابة على مقاييس الدراسة أو تحفظ التلاميذ في استجاباتهم،أو أن درجة الرضا عند هؤلاء تختلف باختلاف البيئة الصفية ومكوناتها.

4- بالنسبة للفرضية الرابعة: يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى رضا مرتفع عن دراستهم:

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها على أن رضا الفرد يرتبط بخبراته السابقة فإذا ما كانت خبراته ناجحة وسليمة فإن ذلك يؤدي إلى وجود مواقف مستقبلية سارة يمكن اعتبارها الدعائم الأساسية التي تبنى عليها توجهات الفرد ورغباته فيحيا حياة صحيحة سعيدة ممتعة ويكون قادرا على ممارسة أعباء حياته اليومية بطريقة أفضل. ويمكن تفسيرها أيضا على أن غالبية المؤسسات التربوية أصبحت تقيم حاليا من طرف الهيئة الوصية بناء على نسبة النجاح في البكالوريا. وفي إطار ذلك ترتب ترتيبا وطنيا مما يجعل كل مؤسسة تربوية تعيد النظر في هيكلها التنظيمي من حيث التسيير البيداغوجي وتوافر المرافق المدرسية، وأعضائها الفاعلين فيها من حيث المدخلات والمخرجات. فتوفر صف دراسي جيد عن طريق المراقبة والمتابعة المستمرة، وتدارك النقصان دوريا ومرحليا، هذا يزيد من شعور التلميذ بالرضا نحو دراستهم، ويشجعهم للعمل الجاد للرفع من مردودهم الدراسي.

5- بالنسبة للفرضية الخامسة: يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى دافع معرفي مرتفع:

وترجع هذه النتيجة إلى طبيعة خصائص شخصية التلميذ المتفوق وغير المتفوق دراسيا ، فنجد معظم التلاميذ يرغبون في الحصول على المعرفة بدليل اهتمامهم وفضولهم لمعرفة الجديد في مجال الإنتاج العلمي أو في مجالات أخرى تدخل ضمن حاجاتهم الخاصة. فعندما يكون الفرد مدفوعا داخليا للانفعال بنشاط ما، ويجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية. وهكذا يستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية، لأنه يحس بالميل والمتعة والإثارة. ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة. فإذا وجدت بيئة فصلية ملائمة مثيرة ومحفزة للاستزادة المعرفية، ووجود الرغبة في التفوق تدفع بالمتفوق إلى تكريس كل جهوده للحفاظ على الرتبة التي هو موجود فيها أو الوصول إلى أعلى منها، كما تدفع للعادي لتحقيق مراتب مناسبة.

6- بالنسبة للفرضية السادسة: يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى طموح مرتفع.

تتميز نظرة المراهق إلى المستقبل بالكثير من المثالية، كما يتميز طموح المراهق بالارتفاع في هذه المرحلة، فالمراهق المدرك لقدراته وإمكانياته؛ تزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح، ويكون لديه مفهوم موجب عن ذاته؛ مما يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى طموحه.

وهناك عوامل كثيرة كانت سببا وراء ارتفاع مستوى الطموح، فعامل التفوق يدفع التلميذ إلى تحقيق مستوى لائق من الطموح لتحقيق التميز والتفرد، كما أن عصر الثورة العلمية جعل من كلا الفئتين ميدانا خصبا للسعي في سبيل الحصول على المعرفة وتحقيق طموحات . وأن ما يصل إليه الأفراد من نجاحات وما يقومون به من إنجازات يعود إلى توفر القدر المناسب من الطموح. ويتحدد هذا الأخير عند كل الأفراد بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع بفعل عوامل ذاتية واجتماعية وثقافية تساهم بشكل كبير في تشكيله وتنميته. بالإضافة إلى ذلك أن ما وصل إليه الآخرون يؤثر على طموح الشخص فمثلا معرفة التلميذ لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه قد يكون سببا في رفع مستوى

طموحه ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف. كما أن درجة نجاح أو فشل التلميذ في عمل ما يؤثر بلا شك على درجة إنجازه للأعمال التي تلي هذا العمل، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه وحقق له نوع من الإشباع النفسي الداخلي ، جعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود وتتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي حققها.

1.7. نتائج دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية:

أ-توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس".

إن التلاميذ يرضون عن مستوى التعليم الذي يتلقونه إذا ارتبط بعرض مادة التعلم بوضوح وبطريقة منظمة ومنطقية وسهلة، وعرض الأمثلة عرضا مفهما. ويكون التعليم مرضيا إذا استثار تفكير المتعلمين، وشجعهم على الاستيعاب ، ووفر حماسة للموضوع وتكوين صلة تسامح وحب وحرية بينهم وبين المعلم، وتكوين علاقات بينية سليمة تتسم بالألفة والمودة وإظهار الدفء من قبل المعلم والجماعة التي يحس بها عندما يشاطرهم المعرفة ويحترم آراءهم وأفكارهم ، ولا يسخر ولا يتهمك ، بل يعضد العلاقات الشخصية بينه وبينهم.

ب- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة".

إن التلاميذ يتفاعلون في صفهم الدراسي، ويتبادلون الآراء والنقاشات حول قضايا التعلم، إلا أن هذا التفاعل يختلف حسب نوعية التلاميذ وخصائصهم، ذلك أن التلاميذ المتفوقين يتميزون عن غيرهم العاديين بقدرتهم على تناول الموضوعات ومناقشتها بطريقة علمية، القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة القيادية.

ت- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج".

إن برامج تعليم المتفوقين تختلف عن برامج التعليم العاديين، ذلك أنهم ليسوا بحاجة إلى منهاج عادي ليتعلموا على أساسه كالعاديين، على الرغم من ذلك فإنه يجب أن لا يستغني عن المنهاج المدرسي كمتطلب أساسي لهم ، فهم بحاجة إلى منهاج دراسي خصب ومكثف ومتنوع النشاطات والاهتمامات وإلى برامج خاصة لكل فرد موهوب على حدا إذا لزم الأمر ذلك ، وعلى المدرسة أن تجمعهم في مجموعات متجانسة حسب مجال اهتمام كل منهم و تدرسهم بناءا على هذا الأساس. وعلى هذا الأساس يجب أن تراعى في تعليمهم الحاجات التي يحتاجونها.

ث- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن التخصص الدراسي".

وترجع هذه الفروق إلى أن المتفوقين لهم الصدارة في تحقيق الرغبة الأولى في التوجيه بحكم حصولهم على معدلات عالية ترتقي بهم إلى تحقيق اختياراتهم والقانون يسمح بذلك، وبالتالي يكون رضاهم عن تخصصهم أكثر من غيرهم بسبب تحقيق الرغبة في التوجيه في التخصص الملائم لهم بعكس التلاميذ العاديين الذين يرتبون حسب معدلاتهم التي تكون على العموم متوسطة أو فوق المتوسط مما لا يسمح لهم أحيانا تحقيق رغبتهم في التوجيه نظرا لعدم توافق النتائج ورغبتهم.

ج- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن عملية التقويم وأساليبه".

إن من أسباب الفروق إلى أن هذه الأساليب التقييمية تعبر عن مخرجات العملية التعليمية وبالتالي تحدد مستوى التلميذ وموضعه ضمن المجموعة الصفية .وبالتالي فإن التلاميذ المتفوقين يستطيعون من خلال طبيعة الأسئلة المقدمة في الاختبارات تقييم أولي حول مدى مناسبة أساليب التقويم لأداء التلميذ من حيث تركيزها على العمليات العقلية العليا، وأهمية أسئلة الاختبارات في الكشف عن القدرات والمهارات، وكيفية سير عملية الامتحان وزمن الإعلان عليها، ومدى تنوع الواجبات المنزلية ومراعاتها لمستواهم، ومدى تقبل وتطبيق الأساتذة لعملية التغذية الراجعة لفائدتهم.

ح- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا عن فاعلية الأنشطة المدرسية".

يختلف المتفوقون عن العاديين في رضاهم عن فاعلية الأنشطة، إذ نجد مثلاً فئة المتفوقين ترغب في الأنشطة التي تزيد من قدراتهم ومهارتهم الإبداعية والابتكارية، عكس فئة غير المتفوقين الذين يكتفون بوجود أنشطة بالمؤسسة تساعدهم على الترفيه أو تحسين مستواهم فقط.

خ- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "الرضا عن الدراسة".

إن خصائص وصفات المتفوقين تختلف عن غيرهم من غير المتفوقين، كون هؤلاء ارتباطهم شديد بالتعلم والاستمرارية فيه بهدف الحفاظ أو الوصول إلى مستويات عليا في المجال الدراسي أو المهني المستقبلي. لذلك فإنهم لا يكتفون على العموم بالمؤثرات الخارجية التي تعيقهم عن الدراسة مما يجعلهم يستاءون أحيانا من النقص والعجز الموجود بمدرستهم من حيث وفرة بيئة صفية مثالية، إلا أنهم في ظل الظروف الدراسية تجد لهم إرادة قوية ورغبة جامحة في التعلم والاستزادة المعرفية. وهذا الاختلاف بين المتفوقين وغير المتفوقين يرجع إلى كون التلاميذ في ذلك المستوى التعليمي وصلوا إلى مستوى النمو العقلي واتخاذ القرارات والمسؤوليات التي تؤهلهم لتقييم ونقد وضعية تدرّسهم. فالمتفوقون يحتاجون إلى عناية خاصة تتطلب توفير كل مستلزمات البيئة الصفية التي تساعد على تحقيق الرضا لديهم ومنه تزداد الرغبة في الدراسة للوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة على خلاف العاديين الذين يتطلب توفير بيئة دراسية.

8- نتائج دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية:

أ- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "السعي للمعرفة".
إن قدرة الذكاء عند المتفوقين تجعلهم يخاطرون ويتحمل المشقة ويتأبرون ويتابعون كل ما هو جديد ويعملون على الإتيان بالجديد والرغبة في الإبداع في أي نشاط يقومون به في سبيل الحصول على المعرفة، في مقابل ذلك لا نجد مثل هذه الخصائص العقلية والانفعالية عن العاديين باستثناء الأقلية منهم الذين لهم طموح كبير.

ب- لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "حب الاستطلاع".

وترجع هذه النتيجة إلى أن كل التلاميذ يتميزون بخاصية حب الفضول والاطلاع ، فهي صفة مشتركة بين عامة الناس وبالأخص المتعلمين. إذ يؤثر دافع حب الاستطلاع في كل من التعلم، تحسين القدرة على التحصيل الأكاديمي، والابتكار والصحة النفسية، وذلك لأنه يعمل على تمكين المتعلمين من الاستجابة الايجابية للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة. ومن إبداء الرغبة لديهم في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم المادية والاجتماعية المحيطة بهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وقد أطلق عليه بافلوف مفهوم "منعكس ما هذا" والذي يسمى حاليا التوجه المكاني.

ت- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرغبة في الفهم".

إن قدرة التلميذ على الفهم تختلف من شخص لآخر، والدليل في ذلك لما وجد اختلاف في مستويات التحصيل. كما أن رغبة التلميذ في فهم ما يقرؤه ويسمعه ويلاحظه تختلف من متعلم إلى آخر بحسب الموضوعات المتناولة.

وقد وجدت البحوث السابقة المتعلقة بالفهم والاستيعاب أن القراء الجيدين يشكلون استراتيجيات للفهم أكثر عمقا وفعالية من تلك التي يشكلها الطلاب الضعاف. فاستراتيجياتهم تتلقى بتحديد الهدف من القراءة ، وطرح الأسئلة على أنفسهم للتأكد من عملية فهمهم ، في حين أن الطلاب الضعاف يلجؤون إلى قراءة المادة وإعادة قراءتها فقط. كما تستطيع الفئة الأولى تغيير وتعديل في الإستراتيجيات عند قراءة المادة العلمية إذا تغير الهدف أو لم يحصل الفهم ، في حين يعجز الطلاب الضعاف في القيام بذلك . وتعرف كذلك الفئة الأولى كيف تربط المعلومات ببعضها البعض وبخبرتها السابقة عن الموضوع وكيف تحدد الأفكار المهمة وتنظمها لإحداث المعنى في حين تعجز الفئة الثانية عن عمل ذلك.

ث- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الانشغال بالتفكير والاستمتاع به".

وهذا الاختلاف راجع إلى كون التفكير يضمن مستويات تجعل المتعلمين يتمايزون في مختلف الأنشطة التي يقومون بها؛ فالتلميذ المتفوق يركز على العمليات العقلية العليا (التحليل، التركيب، إصدار أحكام أو الاستنتاج) ولكن بدرجة أقوى من العادي ، ويحب الانشغال بالموضوعات التي تتطلب التفكير بطريقة أعمق والرغبة في تناول المسائل الصعبة ، وهذا لا يتوفر عند العاديين ،

وكذلك لا ينفي وجود تفكير معمق عند التلاميذ العاديين في تناولهم الموضوعات التي يجدون فيها متعة في الدراسة. ولكن لا تصل إلى حد إيجاد حلول إبداعية .

ج- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "صياغة المشكلات وحلها".

إن حل المشكلات يختلف من تلميذ إلى آخر، حيث نجد التلاميذ المتفوقون يتميزون بقدرات ذكاء عالية تمكنهم من إيجاد حلول لمختلف المشكلات التي تعترضهم، وهم في ذلك يركزون في تناول المشكلات وحلها باستخدام طرق عديدة ذات حلول نوعية التي يعجز الآخرون في حلها في الوهلة الأولى.

ث- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الاكتشاف والارتداد".

يتميز المتفوقون دراسيا عن المتوسطين في كونهم يثابرون في معالجة الموضوعات لاكتشاف الحقائق الكونية، والمعلومات الجديدة التي تعينهم على تحقيق ذواتهم من وراء عملية البحث. وهم في ذلك يبحثون دائما على أن يكونوا في موقع الريادة بين زملائهم، ويعملون بكل جهد للحفاظ على تلك الرتبة.

ز- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "الدافع المعرفي".

وترجع النتيجة الحالية إلى أن غالبية الدراسات أشارت إلى أن المتفوقين لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية والجماعية ، ويتميزون بأنهم أكثر انتباها وحبا للاطلاع ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة ، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم أكبر سنا وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم، وتتم إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة، ومستوى تحصيلهم رفيع وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة ، ويميلون إلى النقد البناء.

9- نتائج دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقاً لأبعاد المقياس والدرجة الكلية:

أ- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ".

وترجع هذه الفروق لكون التلاميذ المتفوقين لا يرضون بالوضع الراهن ولا يؤمنون بالحظ في كل الأحوال، وإنما يعتمدون على قدراتهم وخبراتهم ومجهوداتهم للوصول إلى المبتغى وتحقيق الطموح. فهم يقتحمون الواقع ويصرون على إنجاز ما يريدونه في حياتهم إرضاء لذواتهم ولمجتمعهم . ليطرأوا بصمات حول إنتاجهم مهما كان نوعه.

ب- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس".

يشارك في هذه الخاصية جميع التلاميذ، ولكن بدرجات مختلفة؛ إلا أن الفارق يظهر أكثر في الاختلاف بين المتفوقين والعاديين، حيث أن التلاميذ المتفوقين يتحملون المسؤولية الأكبر في مواجهة ظروف الحياة ويعتمدون على ذلك بأنفسهم في اتخاذ جميع القرارات، ولا يتراجعون في ذلك إلى حد الوصول إلى تحقيق مرادهم .

ب- لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الميل إلى الكفاح".

إن جميع التلاميذ ينزعون في إشباع حاجاتهم النفسية والدراسية والطموح المهني إلى الكفاح والاستمرارية في الجهد لتحقيق ما يرغبون وما يريدون الوصول إليه . فالكفاح يظل العامل الوحيد لتحدي الواقع والمجهول، إذ أنه يدفع بالفرد إلى عدم الركون والتقاعد، فلولا وجود هذه الصفة لما وصلت البشرية إلى تقدم نوعي في حضارتها.

ت- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "المثابرة".

يسعى التلاميذ المتفوقون في دراستهم نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجههم في أدائهم لبعض الأعمال ، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت ومجهود، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤدونه، والتضحية بكثير

من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية. وهذا راجع لكون المتفوقين بحكم مستوى ذكائهم العالي يسهل عليهم حل مختلف المشكلات المطروحة، وأنهم يتميزون بالمثابرة في البحث والقدرة العالية على الانجاز والاستقلالية في التعلم، ولديهم قدرة على المبادرة ورغبة في المخاطرة والمجازفة من أجل عملية التعلم، ولديهم قدرة على تحمل الغموض إذا كان موجودا في موادهم الدراسية، بالإضافة إلى أن تحصيلهم الدراسي عالي. وفي إطار ذلك يحاول غير المتفوقين تدارك النقص والوصول إلى مراتبهم ومنافستهم لتجنب الشعور بأنهم أقل ذكاء، أو الاكتفاء بتحقيق النجاح لعدم الشعور بالدونية بينهم.

ج- لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "النظرة إلى الحياة".

كل البشر يشتركون في هذا البعد، لأن كل فرد في هذه الحياة له وجهة نظر نحوها، وتتشكل هذه الرؤى من خلال الخبرات الحياتية التي يمر بها الفرد. ففي المرحلة الدراسية، نجد كل من تلميذ متفوق أو غير متفوق له نظرة في هذه الحياة، والتي تنطلق من تحديد طبيعة مستوى الطموح الدراسي واستراتيجيات تحقيق مستويات النجاح في الدراسة، ثم تتغير النظرة بعد النجاح لتصبح التركيز على تحقيق الطموح المهني، ثم تحقيق الاستقرار الحياتي... الخ.

ح- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "الاتجاه نحو التفوق".

وتفسر النتيجة الحالية على أن التلاميذ المتفوقين يسعون للوصول إلى مستوى طموح لائق، وهذا ما يدفعهم أكثر لتحقيق المزيد من التحصيل، والتفوق، والامتياز والتفرد. والسعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع يجعلهم يبذلون الجهد الكافي للحصول على أعلى التقديرات، والرغبة في الإطلاع ومعرفة ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث، وهذا لا يتوفر عند معظم التلاميذ غير المتفوقين الذين قد يكتفون بما يقدم له في المدرسة، ويبذلون جهدا ضئيلا في ذلك.

ح- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في بعد "تحديد الأهداف والخطة".

من خصائص المتفوقين أنهم يضعون توقعات للأعمال التي يقومون بها، حيث يرسمون خططا للأعمال التي ينوون القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياتهم وتقادي الوقوع في

المشكلات، وأنّ التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد، وهذه الخصائص قد لا يشترك فيها التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط لعدم وضوح الطموح المستقبلي لديهم، حيث يعجزون عن تحقيق رغبتهم وميولهم في التوجيه بسبب ضعف تحصيلهم الدراسي مما يحول دون وضع تخطيط للمستقبل الذي في نظرهم مستقبل غير واضح. كما أن المتفوقين ينجحون في أغلب الظروف والصعاب عندما يضعون مخططاً لأهدافهم ذلك لأنهم يعتمدون على تفكيرهم العلمي والمنطقي.

خ- توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس "مستوى الطموح" لصالح المتفوقين.

وترجع النتيجة الحالية التي توصلت إليها الدراسة إلى أن المتفوقين حسب دراسات عديدة يتميزون خصائص جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية تخالف العاديين وينظرون إلى الحياة نظرة إيجابية أكثر لاعتمادهم على أنفسهم وتحمل المسؤولية الفردية ، فالبيئة المدرسية هي كمساعدة للوصول إلى تحقيق الأهداف والتوجيه السليم ، فهم يطمحون إلى تحقيق نجاحات دراسية ومهنية عليا ، ويفكرون في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود وتتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي يريدون تحقيقها، وكأنهم يسمون بمستوى طموحهم إلى المراتب العليا .غير أن فئة غير المتفوقين دراسيا (متوسطين) لا يجدون في هذه البيئة ما يسد حاجاتهم مما يجعلهم عرضة للكسل والتراجع وضيق النظرة المستقبلية ولا يتطلعون إلى مستوى طموح عال.

10- بالنسبة للفرضية العاشرة التي تشمل فرضيتين جزئيتين ، نجد نتائجها كالتالي:

1.10. توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في رضاهم عن دراستهم:

وهذا أمر طبيعي فالفرق الفردية كما هي قائمة عند كل التلاميذ ، نجدها أيضا عند المتفوقين من الذكور والإناث، وقد يكون هذا الاختلاف في القدرات العقلية أو طبيعة التنشئة الأسرية ، وكذلك في المستوى الاجتماعي الاقتصادي أو الثقافي، ونجد الاختلاف في التفوق من خلال المجالات الدراسية المرغوبة فقد تفوق الإناث الذكور في القدرات اللغوية أكثر منها الرياضية ، كما قد تفوق الذكور عن الإناث في بعض المجالات الحياتية، والدراسية والمهنية مما يجعل الذكور أكثر استعدادا لمواجهة ظروف الحياة بصفة عامة والحياة الدراسية بصفة خاصة، وهذا راجع إلى طبيعة

الخصائص الجسمية والنفسية والمعرفية والاجتماعية لديهم، وأن نظرة الطلاب **تختلف** نحو كل العوامل البيئية المدرسية المساهمة في تحقيق الرضا لديهم، وهذا الاختلاف وارد في كل أبعاد الرضا الدراسي، فهي ليست من الثوابت لدى كلا من التلاميذ الذكور والطالبات الإناث فهي تختلف رضاهم نحوها بناء على اتجاهات معينة. فالقيم والثقافة السائدة في بيئة معينة تلعب دورا في تفجير النخبة من المتفوقين والمتفوقات.

2.10. لا توجد فروق بين التلاميذ غير المتفوقين وغير المتفوقات في رضاهم عن دراستهم:

وتشير هذه النتيجة إلى أن التلاميذ غير المتفوقين من كلا الجنسين يعيشون نفس الظروف الدراسية في مؤسسة واحدة، وفي مستوى دراسي واحد، وتقريبا نفس الأساتذة ماعدا بعض التخصصات، ويحتكون ويتواصلون يوميا في فناء مدرسي واحد بكل نظامه وطاقمه الإداري وعماله. كل هذا يجعل التلاميذ يأخذون انطباعات ويكونون اتجاهات نحو البيئة الدراسية التي يدرسون فيها من حيث طبيعة الأساتذة والبرنامج والزلاء فيما بينهم وتخصصهم إلى جانب أساليب التقويم والنشاطات المنظمة فيها. وبالتالي يتكون لديهم رضا أو عدم الرضا حول ما يحيط بهم، ويكون هناك تقارب في المنظور للأشياء.

11- بالنسبة للفرضية الحادية عشر التي تشمل فرضيتين جزئيتين ، نجد نتائجها كالتالي:

1.11. لا توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي):

وترجع نتيجة الدراسة الحالية إلى كون التلاميذ المتفوقين ذوي التخصص العلمي والأدبي يعيشون في وسط مدرسي أين يتفاعلون في ما بينهم من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية مما يحدث نوع من التواصل الايجابي بينهم، فتتوحد وجهات نظرهم في مسألة البيئة التي يدرسون فيها ومكوناتها، وخاصة وأن هناك بعض المواد ذات الطابع العلمي كالرياضيات والعلوم والفيزياء تدرس في الشعب الأدبية كآداب وفلسفة، وكذا بعض المواد التي تدرس في التخصص العلمي (كل الشعب)، يجعل من عملية الاحتكاك المباشر بالنظر إلى أبعاد الرضا من نوعية الأستاذ وطبيعة البرنامج، وأساليب التقويم... الخ عملية دينامية تنتج سلوك الرضا أو عدم الرضا بتلك الأبعاد.

2.11. لا توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ غير المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي).

وترجع هذه النتيجة إلى عوامل كثيرة كونها الفئة الغالبة أحيانا في الصف الدراسي من حيث العدد في أي مؤسسة تربوية، وكون التخصص الأكثر توجيها للتخصصات التي لا تتطلب مستوى عالي في معاملات مواد التخصص، وبالتالي جل نظرتهم تتموقع في الرضا بالوضع الراهن. ومن خلال عملية التفاعل الصفي بينها وبين فئات أخرى الأقل تحصيليا أو الفئة المتفوقة فهي تجمع معطيات الأوضاع الدراسية لتكون اتجاهات موحدة في المشاعر نحو الدراسة.

خاتمة

خاتمة

إن تحقيق الجودة في التعليم الحديث أصبح ضرورة حتمية لمواكبة أي تغيير حاصل في العالم، فبدون مدخلات التعليم لا يمكن لأي أمة أن تحقق غايتها ويستمر بقاؤها. ويقع على عاتق المدرسة استكمال المهمة بما تلعبه دورا كبيرا في دفع حركة التقدم والتنمية بتزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة تأهيلا علميا وثقافيا وتربويا. ويعد المورد البشري العنصر الأساسي في تحقيق تلك التنمية وفي تحدي إيجابيات العولمة ومواجهة سلبياتها. فالسياقات المدرسية من أساتذة وطرق تدريسهم ، والمناهج والبرامج الدراسية، والأنشطة والتدريبات وأساليب التقويم، والميول الدراسية ونوعية التخصص الدراسي المزاوول فيه والأنشطة العلمية والثقافية الصفية واللاصفية المختلفة، ونوعية الأقران في الصف الدراسي ومساهماتهم تلعب دورا مهما وفاعلا للوصول إلى تحقيق الإشباع ، وفي تكوين مشاعر الرضا والارتياح. وبالتالي فتحقيق الحاجات النفسية والتعليمية وتحديد لها للمتعلمين لمختلف الفئات المتمدرسة من متفوقين وغير متفوقين، ومعرفة جوانب الرضا وعدم الرضا في مسارهم العلمي يساهم بشكل كبير في تنمية طموحاتهم ، وتقجير طاقاتهم المبدعة القادرة على الإنتاج العلمي النوعي لخدمة المجتمع وزيادة فاعلية المتعلم، وضمان جودة التعليم. ومن هنا يمكن استخلاص من خلال النتائج المتوصل إليها أن الرضا عن الدراسة عامل أساسي في إحداث أي تغيير في البنية الذاتية للمتعلم من أجل أن يحقق التوافق والاستقرار النفسي الذي يدفعه إلى حب الدراسة، والاستمرار فيها والسعي للتعلم والحصول على المعرفة بشغف، وعدم التخلي أو لينتقل إلى مرحلة تغيير أخرى تحقق له مكاسب علمية أو غيرها قد يحدث فيها النبوغ.

وعليه فإن تغيير الأوضاع المدرسية المحيطة بالتلميذ من خلال البحث في مشكلاته الدراسية وحاجاته أصبح أمرا لا بد منه لتحسين وتعديل الوضعية التعليمية التعلمية له، وخاصة لهؤلاء المتفوقين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة من حيث توفير بيئة تعليمية ثرية مهيئة ماديا وبشريا. ولا ننسى في ذلك الفئات التحصيلية الأخرى التي تعتبر أيضا عنصرا فاعلا في أي تطور حاصل في جميع ميادين الحياة. ولا يتأتى ذلك إلا بفعل الدور المنوط على الهيئات الوصية من أجل تجويد التعليم والتعلم، وإعادة النظر في نظمها التربوية وأهدافها. فوصول المتعلم إلى الشعور بالرضا عن دراسته يساهم بشكل كبير في إثارة واستزادة التعلم والمعرفة لديه، والتي تكون بنسب متفاوتة بحسب الأهداف

والطموحات، ومن ثم يحثه ويدفعه إلى السعي بكل جدارة وهمة للحصول على المعرفة أينما وجدت والمخاطرة من أجلها، ويضع بذلك مستويات طموح عالية سواء لذوي القدرات العالية من متفوقين وموهوبين، وغير متفوقين، ويعمل على تحقيقها .

توصيات:

توصي الدراسة بالاهتمام بما يلي:

1. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تقديم الدروس، وإسناد التدريس للمتخصصين ذوي الكفاءة العليا، والاهتمام بأساليب التدريس الفعالة والمواد الدراسية التي تحفز الإبداع والابتكار عند التلاميذ.
2. تشجيع التلاميذ على الإبداع والحوار والمناقشة والتعاون والالتزام بروح الفريق في النشاطات الصفية، واستخدام طرق وأساليب لتنمية القدرات العقلية العليا.
3. ضرورة تكييف المنهاج وفق حاجيات التلاميذ، وتحقيق محتوى المقرر لأغراض التخصص، وتطوير المناهج والبرامج الدراسية من أجل إعداد التلاميذ أكاديميا، تربويا وثقافيا، وتحقيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وتحقيق التنمية البشرية.
4. الالتزام بالموضوعية في تقييم التلاميذ ومراعاة وقت وزمن التقويم.
5. توفير الإمكانيات البشرية والوسائل المادية التي تساهم في زيادة رضا المتفوقين وغير المتفوقين نحو دراستهم، من أجل المثابرة في الحصول المعرفة، وتحقيق مستوى طموح لائق لهم.
6. إخضاع عملية توجيه التلاميذ نحو التخصصات المرغوبة إلى مقاييس علمية محكمة، وتربية اختياراتهم منذ مراحلهم الأولى في التعليم.
7. إعداد برامج إعلامية تعليمية تستقطب الفئات المتفوقة والموهوبة لدراسة حاجاتها ومشكلاتها، وإنشاء مدارس خاصة بالمتفوقين مجهزة ماديا وبشريا ذات جودة عالية.
8. توفير نشاطات علمية وثقافية محفزة على التعلم المستمر، والاهتمام بالرحلات المدرسية الهادفة لما لها من دور في تعريف التلاميذ بالأماكن الجديدة والغريبة، وإثارة الفضول وحب الاستطلاع عندهم.

9. توفير بيئة صفية ثرية لزيادة الدافع المعرفي لدى التلاميذ من خلال توفير كتب نوعية ووسائل تعليمية متنوعة، واستخدام تجارب علمية لدفع التلاميذ نحو التعلم، وتشجيعهم على البحث عن المعرفة والاطلاع والمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة بالقراءة المستمرة، وزيارة المكتبات، واستغلال مواقع الإنترنت.

10. قيام المختص النفسي المدرسي بقياس مستوى الطموح لدى التلاميذ من أجل معرفة تطلعاته المستقبلية، وترشيدهم للتوفيق في الاختيار بمراعاة طبيعة نموهم النفسي العقلي والاجتماعي ، ومستوى تحصيلهم الدراسي، وفي تحقيق الطموحات باتخاذ استراتيجيات فعالة حتى لا يصيبهم اليأس والإحباط.

دراسات مقترحة :

- 1- إجراء دراسات حول علاقة الرضا عن التخصص بمستوى الطموح.
- 2- إجراء دراسات حول أثر الرضا الدراسي على التحصيل الدراسي.
- 3- إجراء دراسات حول علاقة الدافع المعرفي ومستوى الطموح بالتفوق الدراسي.

مراجع

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية:

1. القرآن الكريم

أ - الكتب:

2. أديب محمد الخالدي، 2003، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

3. أحمد أحمد عواد، 1998، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

4. أحمد الظاهر قحطان، 2005، مدخل إلى التربية الخاصة، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

5. أحمد أوزي، 2011، المراهق والعلاقات المدرسية، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب .

6. أحمد عبادة، 2001، حب الاستطلاع والابتكار لدى الأطفال، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

7. أحمد محمد الطيب، بدون سنة، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

8. أسامة كامل راتب، 1990، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

9. أفنان نظير دروزة، 2004، أساسيات في علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10. أمل الأحمد، 2001، بحوث ودراسات في علم النفس، ط 1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

11. ثائر أحمد غباري، 2008، الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.

12. جنان سعيد الرحو، 2005، أساسيات في علم النفس ، ط 1 ، جامعة الموصل،العراق.
13. حسن شحاتة، زينب النجار، 2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، مصر .
14. حسن شحاتة، محبات أبو عميرة، بدون سنة، المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم، مكتبة الدراسات العربية للكتاب، مصر.
15. رشيد حميد العبودي، 2003، التعلم والصحة النفسية، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر.
16. رفعت عزوز، طارق عبد الرؤوف عامر، 2009 ، الأنشطة التربوية والمدرسية، ط1، مؤسسة طيبة للطبع وانشر، القاهرة، مصر .
17. سالم تيسير الشرايدة، 2010، الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
18. سامي محمد ملحم، 2002، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.
19. سليمان عبد الواحد، 2010، علم نفس الموهبة رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية ، ط 1، دار مصر العربية النشر والتوزيع.
20. عبد الرحمان سيد سليمان، صفاء غازي أحمد، 2001، المتفوقون عقليا، خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
21. عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
22. عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، 2003 ، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
23. عبد السلام عبد الغفار، 1977، التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية ، مصر .
24. عبد الكريم اليماني، 2011، أسس التربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25. عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
26. عبد اللطيف محمد خليفة، 2006، مقاييس المعتقدات والاتجاهات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
27. عبد المجيد نشواتي، 2003، علم النفس التربوي، ط 4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، إربد الأردن.
28. عبد المنعم الميلادي، 2014، فلسفة التربية، المدرسة، المجتمع، دار النشر إسكندرية، ط1، لعالم الكتب، القاهرة.
29. عبد المطلب أمين القريطي، 2011، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط 5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
30. عبد المطلب أمين القريطي، 2014، الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
31. عبد محمد مسلم، 2007، مدخل إلى علم النفس العمل، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.
32. علي ربيع حسين الهاشمي، 2013، الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، دار عيذاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33. عماد الدين الزغول، 2002، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
34. عماد عبد الرحيم الزغول، 2015، مبادئ علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة، عمان، الأردن.
35. صالح حسن أحمد الداھري، 2005، مبادئ الصحة النفسية، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
36. صبحي حمدان أبو جلاله، 2007، مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي، ط 1، دار الشروق، عمان، الأردن.

37. طارق كمال، 2007، سيكولوجية الموهبة والإبداع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.
38. فايز مراد دندش، 2003، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
39. فتحي جروان، 1998، الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
40. فتحي مصطفى الزياد، 2002، المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم، سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم، ط1، جامعة المنصورة، مصر.
41. فراس السليتي، 2008، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط1، جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، الأردن.
42. كاميليا عبد الفتاح، 1990، دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، دار النشر الفجالة، القاهرة، مصر.
43. ليلي بن سعد سعيد الصاعدي، 2007، التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار رؤية مع واقع المناهج، ط1، دار حامد، عمان، الأردن.
44. ليندا دافيدوف، 2000، الشخصية، الدافعية والانفعالات، ط1، موسوعة علم النفس الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر.
45. مريم سليم، 2002، علم النفس النمو، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
46. مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 2011، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
47. محمد بالراح، 2011، الدافعية الإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر.
48. محمد الفالوقي، رمضان القذافي، 1997، التعليم الثانوي في البلاد العربية، ط2، دار الكتب الوطنية، الإسكندرية.
49. محمود كاظم التميمي، 2014، علم النفس المعرفي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50. مجدي أحمد محمد عبد الله، 2011، مقدمة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر.

51. مقدم عبد الحفيظ ، 2003 ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

52. محمد أحمد شلبي، 2001 ، مقدمة في علم النفس المعرفي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

53. محمد محمود بني يونس، 2007 ، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

54. محمد محمود الحيلة ، 2002 ، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط 2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

55. محي الدين أحمد حسين، 1988، دراسات في الدافعية و الدوافع ، ط1 ، دار المعارف القاهرة، مصر.

56. محمد فرحان القضاء ومحمد عوض الترتوري، 2006 ، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

57. محمود عبد الحليم منسي وآخرون، 2002، المدخل إلى علم النفس التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر

58. مصطفى نوري القمش، 2007، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة، عمان ، الأردن.

59. ناصر الدين زدي، 2013، سيكولوجية المدرس، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

60. نبيهة صالح السامراتي، عثمان علي أميمن، 2002، مقدمة في علم النفس، دار زهران، عمان ، الأردن.

61. يس عبد الرحمان قنديل، 1998، التدريس وإعداد المعلم، ط2، دار النشر الدولي الرياض، المملكة العربية السعودية.

ب- الرسائل والأطروحات الجامعية:

62. أحمد بن محمد بن أحمد آل خيرة عسيري ، 2008 ، فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على المقارنة في التحصيل الدراسي والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول متوسط نحو مادة الجغرافيا، أطروحة دكتوراه منشورة ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

63. أحمد محمد نوري، 2003، قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.

64. أسماء زهاني ، 2014، الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى معلمات الطور المتوسط ، رسالة الماجستير منشورة ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة.

65. الهادي سرياء، 2010، مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتكيف الاجتماعي لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر2.

66. أمال بوالليف، 2010، مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة.

67. أماني محمد ناصر، 2006، التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، كلية التربية، جامعة دمشق.

68. أماني مصطفى السيد حميدة، 2010، التساؤل الذاتي والمتشابهات وتدرّس الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، عين شمس، مصر.

69. إيناس فؤاد نواوي فلمبان ، 2009، الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى بمكة، المملكة العربية السعودية.

70. بدر الدين داسة، 2012، الدافعية الرياضية وعلاقتها بالاتجاه نحو أنواع الاتصال داخل الفريق الرياضي، أطروحة دكتوراه العلوم غير منشورة، سيدي عبد الله، جامعة الجزائر3.
71. بسام محمد المشهراوي، 2010، الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
72. تغريد مالك جليدان، 2000، دراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة، جامعة طيبة.
73. بندق عبد الخالق أحمد إبراهيم(2007) حول رضا طلبة كلية التربية ببنها عن الدراسة وعلاقة ذلك بميولهم المهنية. رسالة ماجستير منشورة.
74. توفيق محمد توفيق شبير، 2005، دراسة لمستوى الطموح وعلاقته بنقص المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
75. حدة لونس، 2013، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة.
76. حسين عبد الحميد عيسى، 2013، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالانتران الانفعالي والرضا عن الحياة لدى أفراد شرطة المرور بمحافظة غزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
77. حمزة بوزرور، 2011، دور التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2.
78. حميدة بودالي، 2013، مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستر، ماجستير، دكتوراه)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2.
79. دانيال سليم خالد إسعيد، 2003، مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

80. ذهبية العرفاوي، 2009، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر "بن يوسف بن خدة".
81. رائد الحجار وفؤاد العاجز، بدون سنة، تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
82. رزيقة بن دومية، 2001، الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية عند أساتذة التعليم الثانوي وأثرها على عملهم التربوي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.
83. رزيقة محدب، 2011، الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة - سمة)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
84. رشا الناطور، 2008، مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث الثانوي العام (المستجدين - المعيدين)، دراسة ميدانية في محافظة درعا، جامعة دمشق، سوريا.
85. زياد بركات، 2009، علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، فلسطين.
86. زينب بن بريكة، 2004، علاقة مركز التحكم بمستوى الطموح وتأثيرهما على الأداء الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر 2.
87. خليفة قدوري، 2012، الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
88. خيرة بن التواتي، 2014، الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، رسالة الماستر أكاديمي غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
89. سعيد بن إبراهيم بن أحمد الزهراني، 2012، الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، رسالة ماجستير منشورة، المملكة العربية السعودية.

90. سعيدة لعجال، 2015، الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
91. سمية محمد الصالح برهومي، 2006، تأثير الذكاء الوجداني على مستوى الطموح وبعض سمات الشخصية لدى الطالب الكفيف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2.
92. سميرة طرج، 2013، تقدير الذات وفاعلية الأنا عند المراهق المصاب بداء السكري، رسالة الماستر منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
93. سهام إبراهيم كامل محمد، 2008، اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية، رسالة ماجستير منشورة.
94. سهام صوكو، 2009، واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.
95. سهيل رزق دياب، 2000، تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
96. عاصم عبد المجيد كامل أحمد، 2012، أثر برنامج قائم على حب الاستطلاع في تنمية بعض العمليات المعرفية ومهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
97. عبد الحفيظ جدو، 2014، إستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير منشورة، جامعة سطيف2.
98. عباس أيوب، 2008، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة سيدي عبد الله، الجزائر3.
99. عبد الله بن أحمد بن علي آل عيسى الغامدي، 2010، تردد المراهقين على مقاهي الانترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

100. عبد الرحمن حاج صدوق ، محمد شنتماني ، 2014، دور النشاط البدني الرياضي التربوي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى تلميذ مستوى الثالثة ثانوي، جامعة خميس مليانة.
101. عبيد سميرة، 2011، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة مولود معمري تيزي وزو.
102. عبير بنت محمد حسن عسيري، 2003، علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام "لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة ،المملكة العربية السعودية.
103. عزيزة عبد الرحمن عبد الله صيام ، 2013 ، واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من وجهة نظر الإدارة الوسطى والعليا دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير منشورة، فلسطين.
104. عطية عطية محمد سيد أحمد، 2008، التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ، جامعة الزقازيق .
105. عفيفة جديدي ، 2003، دور الميول في التوجيه المدرسي وأثر ذلك على المردود الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر2.
106. علاء سمير موسى القطناني، 2011، الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.
107. علي رايسي، 2011، علاقة القلق بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر2.
108. عليوات ملحة، 2010، المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو.
109. شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي، 2015، الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

110. غالب بن محمد علي المشيخي، 2009 ، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة طلاب، رسالة دكتوراه منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
111. غزو الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي ، 2009، التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لذوي عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة، رسالة دكتوراه منشورة ،جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
112. صافية إقروفة، 2012، المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة وعلاقتها بسوء التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر2.
113. صالح بن عبد العزيز النصار، 2007 ، دور النشاط في التحصيل الدراسي ، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي " النشاط تربية وتعليم"، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض، السعودية.
114. صليحة براك، 2008 ،الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة باجي مختار، عنابة.
115. فاطمة جميل عبد الله صوص، 2010 ، استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رسالة ماجستير منشورة، بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.
116. فتيحة حسين حمادي ، 1993، مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الإسكندرية.
117. فتيحة مقحوت، 2014، أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
118. فتيحة يعقوب، 2011، علاقة بعض الخصائص النفسية السلوكية بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة لجزائر2.

119. فتحي مصطفى الزيات، 1998، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، ط1، سلسلة علم النفس المعرفي (3)، مجلة كلية التربية ، المنصورة ، مصر .
120. فوزية غماري ، 2015، أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.
121. كريمة نايت عبد السلام، 2013 ، علاقة بعض المتغيرات النفسية والشخصية وطرق التعامل مع الضغط النفسي والاتجاه نحو السلوك الصحي بارتفاع ضغط الدم الشرياني الجوهري، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر2.
122. كمال حسن مصطفى تنيرة، 2010، أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية ، رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
123. لبنى بن دعيمة، 2007 ، حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، الجزائر .
124. مروان أحمد حويحي، 2008، أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
125. محمد بوفاتح، 2005، الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة.
126. محمد بوفاتح، 2013، الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر2.

- 127.** محمد عبد الهادي الجبوري، 2013، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح - الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجاً، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك .
- 128.** محمد حمري، 2012، علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة وهران.
- 129.** محمود مطر علي البدراني، 2012، الدافع المعرفي الرياضي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل ،العراق.
- 130.** نبيلة بووذن ، 2007، محددات الرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري في إطار نظرية دافيد ماكلياند للدافعية، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة محمود منتوري، قسنطينة.
- 131.** نبيلة بن الزين، 2005، مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ورقلة.
- 132.** نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني، 2005، النمو النفس- اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
- 133.** نزيه صرداوي، 2008، المحددات الشخصية للتفوق الدراسي، مجلة معارف سيكولوجية، العدد (1)، مخبر التربية، التكوين والعمل ، جامعة الجزائر.
- 134.** نغم خالد جاسم الخرجي، 2014، أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص والاحتفاظ به، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.
- 135.** نصيرة بن عطية، 2005، مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2.
- 136.** نيس حكيمة، 2012، الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2.

137. هبة الله محمد الحسن سالم، 2004 ،علاقة دافعية الانجاز بالتحصيل الدراسي وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة الخرطوم ، السودان.
138. هميلة شادية ، 2011، الإستراتيجية الأسرية التربوية للمتفوقين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة.
139. وائل محمود عياد، 2011، الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
140. وردة بلحسيني ، 2000، علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ورقلة.
141. وليد بن عبد العزيز بن سعد الخراشي، 2004، دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
142. ياسين بن محمد بن عبده العذيق، 2009، فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة أم القرى.
143. يوسف وهيب، 1999، الممارسات القهرية والتمييزية في التنشئة الاجتماعية للفتيات المراهقات المصريات بالأسرة والمدرسة ، جامعة قناة السويس، مصر .

ج- المجالات العلمية :

144. أحمد زقاوة ، 2012، محددات النجاح الدراسي: مقارنة سوسيو - سيكولوجية، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، المركز الجامعي غليزان، الجزائر.
145. أحمد محمد الزعبي، 2013، الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد (11)، العدد(3).
146. أحمد مهدي مصطفى وإسماعيل محمد الفقي، 1993، التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في التفكير الابتكاري، والدافع المعرفي، وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد(7)

- 147.** بسام عبد الله مسمار، 2002، تقويم واقع الممارسات الفعلية لمدرسي التربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (21).
- 148.** تغريد مالك جليدان، 2000، دراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة ، جامعة طيبة.
- 149.** تتهيد عادل فاضل البيرقدار، 2011، الضغط النفسي وعلاقته بالصلاية النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، المجلد (11) ، العدد (1).
- 150.** تيسير النهار، 2001، مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية لمهارات التعليم الفعال، جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد (19).
- 151.** ثائر غباري وخالد أبو شعيرة، 2009، درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية العامة في محافظة إربد لاستراتيجيات استثارة دافع حب الاستطلاع من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (36) ، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الخاصة ، الأردن.
- 152.** جمال تفاحة، عبد المنعم حسيب، 2001، صورة الأصدقاء كما يراها الأطفال والمراهقون والراشدون، مجلة كلية التربية ، العدد (25)، الجزء (3).
- 153.** جابر عبد الحميد جابر، محمود أحمد عمر، 1992، الترتيب الولادي وعلاقته بالحاجات النفسية ومستوى الطموح، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد (1).
- 154.** حامد العبادي وفتحية الشبول، 2007، أثر التعلم بالاكشاف بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (3)، عدد (3).
- 155.** حبيب تلوين، فريد بوقريش، 2007، الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، سلسلة دراسات تربوية ، دار الغرب، العدد 7.
- 156.** حسين بدر السادة، البوهي فاروق شوقي، 1995 ، العلاقة بين الرضا عن الدراسة والإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية جامعة البحرين ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد (7).

- 157.حسين عبيد جبر، 2012، المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، المجلد(2)، العدد(2).
- 158.خالد فيصل الشيوخو، حسين عبد الله، 2002، دراسة الفروق في مستوى الرضا الحركي في مادة ألعاب الساحة والميدان بين طالبات آلية التربية الرياضية جامعة الموصل ، مجلة التربية الرياضية – المجلد (11)، العدد(2).
- 159.خالد الجندي، 2015، مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور الجامعة العربية المفتوحة بالأردن، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد(12).
- 160.خالد فيصل الشيوخو ، آلاء عبد الله حسين ، 2002، دراسة الفروق في مستوى الرضا الحركي في مادة ألعاب الساحة والميدان بين طالبات آلية التربية الرياضية جامعة الموصل ، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، مجلة التربية الرياضية ، المجلد (11) ، العدد(2).
- 161.سالي طالب علوان ، 2013، دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 24(2)، جامعة بغداد.
- 162.سبيكة يوسف الخليفي، 2000، علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد(17).
- 163.سليم إبراهيم الحسني ، 2009 ، مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم: دراسة مسحية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد(25) العدد (2).
- 164.سهاد المللي ، 2010 ، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (26)، العدد(3).
- 165.سوزان حج عمر، وريم العتيبي، 2014، مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (10) ، عدد (2).
166. عادل محمد محمود العدل وصلاح شريف عبد الوهاب، 2003، القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، مجلة كلية التربية، العدد(27)، الجزء(3).

167. عبد الرحمن سيد سليمان، السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسياً كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام ، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، العدد (6).
168. عبد الرضا عبد الحسين نغم، نورس شاكر هادي، 2007، أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالذكاء لدى طلبة الخامس الإعدادي، جامعة بابل ، كمية التربية.
169. عبد الحميد سعيد حسن، محمد عبد الله إبراهيم، سعيد الظفري، 2011، الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، العدد (3+4).
170. عبد الغفار عبد الجبار القيسي وسوسن حسن غالي الدليمي، 2009، الإدراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً في المدارس الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (22).
171. عبد الله الصارمي ، كاشف زايد، 2006 ، مدى رضا طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن الإشراف الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه، سلطنة عمان جامعة السلطان قابوس، مجلة كلية التربية، السنة (21)، العدد (23) ، جامعة الإمارات العربية المتحدة .
172. عبد الكريم جرادات ونصر العلي، 2010، الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (6).
173. عبد الله بن طه الصافي ، ب س ، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (71).
174. عبد الحكيم محمد أحمد الحكيمي ، بشرى محمد عبد الرحمن النظاري، 2015، فاعلية استخدام الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، العدد (4).
175. عزيزة شعباني، 2010، واقع العلاقات الإنسانية في مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي، دراسات نفسية وتربوية، عدد (5) ، جامعة الجزائر.

176. عابدة شعبان صالح ، 2013، الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً المتضررين من العدوان الإسرائيلي على غزة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد (17)، العدد (1).
177. عطية عطية محمد سيد أحمد، 2008 ، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، جامعة الزقازيق.
178. صالح أحمد الخطيب، 2005، الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بكل من التحصيل والتخصص والدراسيين، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (3)، العدد (1).
179. شفيقة داود، 2014، دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية العدد (8).
180. شبيخة عبد الله محمد ربيعة ، 2004 ، الخجل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات الثانوية المتفوقات وغير المتفوقات ، مجلة مركز البحوث التربوية ، السنة الثالثة عشر، العدد (5).
181. فراس الحموري وأحمد أبو مخ ، 2011 ، مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد (25)، العدد (6).
182. كاظم عادل أحمد الغول، 2013، درجة رضا الطلبة على مباني ومرافق المدارس الثانوية، جامعة الملك سعود، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (8).
183. كمال عويسي، بن قايد عمر ، 2013 ، الإدارة الصفية الفعالة في تحسين العلاقات الاجتماعية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، العدد (4).
184. فايز علي الأسود، 2009، دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد (11)، العدد (1) .

185. ماهر يوسف المجدلوي، 2012، التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة والأعراض النفسجسمية لدى موظفي الأجهزة الأمنية الذين تركوا مواقع عملهم بسبب الخلافات السياسية في قطاع غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20)، العدد(2).
186. مجيد مصطفى منصور، 2010، درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 12 ، العدد1.
187. محمد العمرات ، أحمد الثوابية، 2011 بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية جامعة البحرين، المجلد(12)، العدد(3).
188. محمد أحمد شاهين، 2013، مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد(33)، العدد (4).
189. محمد بن حمزة بن محمد السليمانى وعبد الرحيم بن حسين الجفري، 2002، دلالات صدق وثبات اختبار الدافع المعرفي على طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، مجلة علم النفس، العدد(6).
190. محمد العمرات، أحمد الثوابية، 2011 بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية جامعة البحرين، المجلد(12)، العدد(3).
191. محمد المصري، 2009 ، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (25) ، العدد (4).
192. محمد مقداد، 2008، دمج المتفوقين عقليا في الصفوف العادية: مشكلاته وضرورة إعداد المعلمين تربويا لتجاوزها، مجلة متخصصة في الأبحاث التربوية والتنمية البشرية، عدد خاص بالملتقى الدولي السادس حول الطفل الموهوب في الوطن العربي ، العدد 6.
193. منى الحموي، 2010، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس-الحلقة الثانية - من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26).
194. موسى النبهان، 2001، تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، السنة العاشرة ، العدد (20).

195. منى رسول سلمان، 2011، الرضا الوظيفي لدى المشرفين الاختصاصي وعلاقته بأدائهم الوظيفي، دراسات تربوية، العدد (15).
196. وفاء محمود يونس، 2007، أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء ، مجلة التربية والعلم، المجلد (14) العدد (3).
197. يحيى أياد محمد، 2010، قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد (9)، العدد (3).

د-المؤتمرات والملتقيات:

198. أحمد حسين محمد حسن ، 2006 ، الرضا التعليمي لدى طلاب الإعلام التربوي (الصحافة- المسرح) بكليات التربية النوعية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة .
199. صالح بن عبد العزيز النصار، 2007 ، دور النشاط في التحصيل الدراسي، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي " النشاط تربوية وتعليم"، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض، السعودية.
200. محمد السيد أبو هاشم، 2010، المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية - الخارجية " لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة ، المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات " ، كلية التربية ، الزقازيق.
201. محمد عيسي، 2014، الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، مداخلة ملتقى دولي بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.
202. مشعل محمد عوض العنزي وآخرون ، 2011، أثر تصميم حقيبة إلكترونية على التحصيل الدراسي ودرجة رضا الآباء والتلاميذ عنها في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد الذي أقيم في العاصمة السعودية، 21-23 فبراير 2011، جامعة الخليج العربي.

203.وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي، 2006 ، التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي ومستويات حب الاستطلاع وأثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية النوعية ، جامعة المنيا.

ثانيا:المراجع باللغة الأجنبية

A-Les livres :

204.Elliott, J., & Colquhoun, R. 2013. Measuring Student Success and Satisfaction in Technology-Enhanced Learning Studio Environments. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

205.Réjean Huot, 1994, introduction à la psychologie, gaëtan morin éditeur, Boucherville, Québec, canada.

206.Louise careau & Anne- louise Fournier,2002,la motivation, centre d'orientation et de consultation psychologique,pavillon Maurice-polleck,université laval, Québec, canada.

A-Les thèses:

207.Adil Ishag Abdellah , 2009 , Achievement motivation among students in eastern sudan , a thesis non published , Sudan faculty of education.

208.Fessel. Florian, 2009, Increasing level of aspiration by matching construal level and temporal distance: The motivating effects of contemplating "how" now and "why" later, dissertation of doctorat non published ,University of Illinois at Urbana-Champaign.

209.Jennifer S. Barna ,2009, Elementary School Counselors' Situational Motivation, Perception of Importance, and Level of Implementation of Personal/Social Development Standards as a Strategy for Supporting Student Academic Achievement, Dissertation of Doctorat published , Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in partial,Virginia.

210.Habibah Ellas and Wan Rafael abdulrahman ,1995, achievement motivation of university students , university pertanian Malaysia press.

211.Jamalal-lail, Mohammed Jafar,1988,An investigation of self-concept and level of aspiration among Saudi male and female college students, Dissertation of doctorat published, University of Pittsburgh.

212.Ralf St Clair, Keith Kintrea and Muir Houston, 2011 ; The influence of parents, places and poverty on educational attitudes and spirations, College of Social Sciences, University of Glasgow.

213.Rosario, Victoria Charity,1989,Self-esteem and level of aspiration in limited English and English speaking high school students, Dissertation of majistrat non published, California State University, Long Beach.

214.Thomas G. Zenzen, 2002 , Achievement Motivation , Master of Science Degree , The Graduate College University Wisconsin-Stout.

215.Yisak Tafere ,2014, Education Aspirations and Barriers to Achievement for Young People in Ethiopia, First published by Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID), University of Oxford.

B-Les Revues :

216.Abiodun .M. Gesinde and Gbadebo .O. Adejumo,2012, Job Satisfaction Status of Primary school teachers in ota, Nigeria, European Journal of Educational Studies 4(1), 11, Nigeria.

217.Afzaal Ali , Israr Ahmad,2011, Key Factors for Determining Students' Satisfaction in Distance Learning Courses: A Study of Allama Iqbal Open University , Contemporary Educational Technology,2(2), Pakistan.

218.Ali sher,2009,Assessing the relationship of studet-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in Web-based online Learning Environment,Journal of Interactive Online Learning,Volume (8),Number (2).

219.Alvin Zander and Cyrus Ulberg, 1971,The Group Level of Aspiration and External Social Pressures, University of Michigan Organizational Behavior and human Perfor 2 Claxce ,N°(6).

220.Barbara A. Woike1and Michael Bender, 2009, Implicit Motives as a Way to Understand Cognitive Processes, Journal Compilation, Social and Personality Psychology Compass,N (3).

- 221.**Bastien Wagener, Christophe Boujon, Benoît romage, 2010, metacognitions,emotions et motivations, International Psychology, Practice and Research,N(1).
- 222.**Biju Abraham A. R. & H. Sam Sananda Raj,2013,Stress Tolerance, Altruistic Behaviour, And Level Of Aspiration Among Adolescent Students, Golden Research Thoughts,Volume: (3),Issue: (2).
- 223.**Casas, Ferran & al ,2013, School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain, Social Indicators Research, Springer Netherlands,Volume: (111) ,Issue: (3).
- 224.**Daehlen.Marianne ,2015,Child welfare clients and school satisfaction, European Journal of Social Work,Volume: (18),Issue: (3).
- 225.**Deepa Gupta 1 ,2012 ,A Study of self-concept and level of aspiration of front-benchers and back- benchers ,International journal of behavioral social and movement sciences , Vol.(1),Issue (2) .
- 226.**Enrico Diecidue, Jeroen van de Ven, 2006, Aspiration Level, Probability of Success and Failure, and Expected Utility, International Economic Review, Vol. (49), No. (2).
- 227.**Ernest Lim Kok Seng; Tan Pei Ling,2013, A Statistical Analysis of Education Service Quality Dimensions on Business School Students' Satisfaction, International Education Studies ,Canadian Center of Science and Education, Volume: (6) , Issue: (8).
- 228.**Gerald E. Ledford Jr., Barry Gerhart Meiyu Fang,2013, Negative Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation: More Smoke Than Fire, World at Work,journal of second quarter,p:1-29.
- 229.**Gizem Saygılı,2012, Determination of the problem solving level of gifted/talented students, International Online Journal of Primary Education, volume(1), issue (1). Isparta,Turkey.
- 230.**Horowitz, T R; Mosher, N , 1997, Achievement motivation and level of aspiration: adolescent Ethiopian immigrants in the Israeli education system, Journal Article MEDLINE, Volume: (32) , Libra Publishers, Inc.

231.Hui-Fang Yang, 2013,Study on the Sport Enjoyment and Learning Satisfaction of Unicycle Activity Participants, The Journal of International Management Studies, Volume (8), Number(1), Taiwan.

Imogen

232. Imogen J. Walker, & al ,2011, CHaracteristics of talented dancers and age group differences, findings from the UK Centres for Advanced Training, National Association for Gifted Children . High Ability Studies, Volume 22, Issue 1.

233. Jeff J.S. Huang , Stephen J.-H. Yang & Matt C.-W. Chang, 2009,The Effect of ePortfolio Satisfaction on Students' Learning Motivation and Internet Self-efficacy ,Hwa Hsia Institute of Technology National Central University ,Knowledge Management & E -Learning: An International Journal , Vol.4 , No 1.

234. Jen –Her Wu & al,2010, A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment ,computers & education(55).

235.Jennifer C. Richardson , Karen Swan ,2003,examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction, JALN Volume (7), Issue (1).

236.Jiang, Xu; Huebner, E Scott; Siddall, James,2013, A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction, Social Indicators Research, Springer Netherlands, Volume: (114), Issue: (3) .

237.Jin, Suk-Un; Moon, Sidney M,2006, A Study of Well-Being and School Satisfaction Among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea, Gifted Child Quarterly, Sage Publications, Volume: (50), Issue: (2).

238.John T. Cacioppo, Richard E. Petty, Jeffrey A. Feinstein, and W. Blair G. Jarvis,1996,Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition, , Vol. (119), No.(2).

239.Luca Petruzzellis, Angela Maria D'Uggento, Salvatore Romanazzi, 2006, Student satisfaction and quality of service in Italian universities, Managing Service Quality Vol. (16), No. (4),Italy.

- 240.**Lionel Page, Louis L_ Levy-Garboua, Claude Montmarquette, 2006,Aspiration Levels and Educational Choices : An experimental study, Economics of Education Review, Elsevier,26 (6),
- 241.**Maria Giannousi, Nicholas Vernadakis, Vassiliki Derri,Maria Michalopoulos & Efthimis Kioumourtzoglou,2009, Students' satisfaction from blended learning instruction, Greece,p:61-68.
- 242.**Maria Navarro-Paniagua & al,2010,The effect of school choice on student satisfaction , Spain ,p:1-19.
- 243.**Mattana Intakong,2009,Motivation and Satisfaction of Students Learning French, University of Wisconsin-Stout, American Psychological Association, 5th edition.
- 244.**Mahmoud Abou Naaj, Mirna Nachouki, and Ahmed Ankit Ajman, 2012,Evaluating Student Satisfaction with Blended Learning in a Gender-Segregated Environment, Journal of Information Technology Education: Research Volume (11).
- 245.**Mei-hua Chen & Jui-Lin Liao,2013,Correlations among Learning Motivation, Life Stress,Learning Satisfaction, and Self-Efficacy for Ph.D. Students, The Journal of International Management Studies, Volume 8 Number (1).
- 246.**Mihir Kumar Mallick & Gurjinder Kaur,2014, Influence of Socio-Emotional School Climate on Level of Aspiration of Senior Secondary Students, Indian Journals (business), Volume (5), Issue (1), New Delhi Publishers.
- 247.**Mori Ipsos,2011, The National Learner Satisfaction Survey: Young People in Further Education and Apprenticeships,search, Institute on behalf of the Learning and Skills Council and the Department for Business Innovation and Skills?,number 18.
- 248.**Nadia Ayub & Shahid Iqbal,2011, student's Satisfaction towards e-learning realised in Pakistan, Asian Journal of Distance Education, vol (9), n° (2).
- 249.**Nara M. Martirosyan, D. Patrick Saxon, Reubenson Wanjohi, 2014 ,Student Satisfaction and Academic Performance in Armenian Higher Education, American International Journal of Contemporary Research Vol. (4) No. (2).

- 250.**Naveed Hasan & al,2013, Measuring Relationship Between Students' Satisfaction and Motivation in Secondary Schools of Pakistan, Middle-East Journal of Scientific Research 18 (7).
- 251.**Pasquier-Doumer, Laure; Risso Brandon, Fiorella , 2015,Aspiration Failure: A Poverty Trap for Indigenous Children in Peru?, World Development,Volume: (72).
- 252.**Pierre Louart, Maslow, 2002, Herzberg et les théories du contenu motivationnel, CLAREE, IAE-USTL(Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises) UPRESA CNRS, Lille,p :1-18.
- 253.**Prasart Nuangchalen & Bejaporn Thammasena, 2009, Development,Analytical thinking and learning satisfaction of second grade students learned through inquiry-based learning ,Asian social journal.
- 254.**Richard M. Ryan and Edward L. Deci,2000, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, University of Rochester, Contemporary Educational Psychology(25).
- 255.**Russell J. Quaglia , Casey D. Cobb , Toward a Theory of Student Aspirations , 1996 , Journal of Research in Rural Educationa , Vol.(12) , N° (3).
- 256.**Sanjay Kumar, 2013, A study of attitude and aspiration towards games and sports of senior secondary school boys,International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, IJSSIR, Vol. 2 (7), B.P.R.College. Kurukshetra
- 257.**Sawai Siritongthaworn Donyaprueth Krairit,2004, Use of Interactions in E-learning:A Study of Undergraduate Courses in Thailand, International Journal of The Computer, the Internet and Management Vol. (12), No.(2).
- 258.**Steve Strand & Joe Winston, 2008,Educational aspirations in inner city schools , publication in Educational Studies (34), (4), Institute of Education,University of Warwick.
- 259.**Tae In Han ,2012,Learning Satisfaction Comparison Between Information Technology(IT) Supported Education And Normal Face-to-Face Learning in Technology Class , WEI International 14-17, Academic Conference Proceedings Zagreb, Croatia.
- 260.**Wong Kam-kuen, Doris, 2002,Catering for the Needs of Gifted and Talented Students by Defining an Appropriate Curriculum The Salvation

Army Tin Ka Ping Primary School, Hong Kong Teachers' Centre Journal, Vol. (1).

261.Verkuyten, Maykel; Thijs, Jochem,2002, School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender, Social Indicators Research, Kluwer Academic Publishers, Volume: (59), Issue: (2).

262.Yamamura, Eiji,2013,Trial experience, satisfaction and incentive to bring another lawsuit: Does aspiration level influence winners and losers?, Japan and the World Economy, Volume: (28).

263.Yu-Je Lee, 2008, A Study of the Influence of Instructional Innovation on Learning Satisfaction and Study Achievement Takming University of Science and Technology, Taiwa, The Journal of Human Resource and Adult Learning Vol.(4), Num.(2).

264.Zullig, Keith J; Huebner, E. Scott; Patton, Jon M,2011,Relationships among school climate domains and school satisfaction ,Wiley Subscription Services, Inc., A Wiley Company,Volume: (48),Issue: (2) .

الإنترنت:

265.خالد مطهر العدوانى ،2013، الدافعية وأثرها على العملية التعليمية والتعلمية لمادة الرياضيات.
[http:// kenanaonline.com/files/0071/71341](http://kenanaonline.com/files/0071/71341).

266.ضحى فتاحي، 2009، الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز ومفهوم الذات.
http://zadtrain.com/view_arts.php?Id=39

ملحق رقم (1)

أسماء لجنة المحكمين لمقياس الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي
الذين استعانت بهم الباحثة للتحقق من صدق المقياس

الأستاذ (ة)	التخصص	مكان العمل
دوقة أحمد	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
بلعربي الطيب	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
مسيلي رشيد	علم النفس الاكلينيكي	جامعة الجزائر 2
ناجي تمار	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة القبة
رياش السعيد	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر 2
بوطاف علي	علم النفس والصحة النفسية	جامعة الجزائر 2
بوطاف مسعود	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة الجزائر 2
قدوري رابح	القياس النفسي	جامعة الجزائر 2
مجاهدي محمد الطاهر	علم النفس وعلوم التربية	جامعة المسيلة

ملاحق

ملحق رقم (2)

نماذج لرخص مديريات التربية الثلاث بالجزائر

متعلقة بالتطبيق الميداني للدراسة

وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2013/11/27

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقويم

الرقم: 713/م.ت.ش.ج/م.ت.ت.4/13

مدير التربية
إلى
السيدات و السادة
مديري الثانويات

الموضوع: ف/ي الترخيص لإجراء البحث الميداني

المرجع : إرسال رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا - جامعة الجزائر- المؤرخ في: 2013/09/22

يشرفني أن أعلمكم أنه تم الترخيص للطالبة: بكير مليكة بجامعة الجزائر قسم علم النفس تخصص علم النفس التربوي، لإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها خلال السنة الدراسية: 2013/2014 ، بعنوان " الرضا عن الدراسة و علاقته بالدافع المعرفي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي - دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين و غير المتفوقين" وذلك تحضيراً لنيل شهادة الدكتوراه .

المطلوب منكم تسهيل مهام الطالبة الحاملة للترخيص المذكور أعلاه
وعليه أذكر بضرورة التزام الطالبة بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية.

مدير التربية



رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
و يشرف منه

الشراكة في: 2014/01/28

مديرية التربية لولاية الجزائر - غرب

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التوجيه و التقويم

الرقم: 518/م ت غ ج/م ت ت/14

مديرة التربية

إلى

السيدات والسادة مديري

الثانويات

الموضوع: رخصة بحث ميداني

المرجع: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية علم النفس بتاريخ: 2013/09/22

طبقا للاتفاقيات المبرمة بين وزارتي التربية الوطنية و التعليم العالي والبحث العلمي وتحضيرا لشهادة الدكتوراه ، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبة: بكير مليكة اجراء بحث ميداني حول الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة مقارنة التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في المؤسسة التي تشرفون عليها وهذا ابتداء 2014/01/28 إلى 2014/04/28.

هام: احترام النظام الداخلي للمؤسسة وعدم الاخلال بالسير الحسن لتدريس التلاميذ ضروري وأكد .

مديرة التربية

ع. جمعة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2014/01/28

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
رقم: 14/م ت و ج/م ت ت/14

مدير التربية
إلى

السيد/ رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
جامعة الجزائر

الموضوع: رخصة

الرجوع: مراسلتكم المؤرخة في 2013/09/22

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أتح الموافقة لـ:

- الطالبة: بكير مليكة

اللبة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
جامعة الجزائر - بالدخول إلى المؤسسات التربوية التالية:

- | | |
|--------------|---------------------|
| - القبة | - ثا / الرياضية |
| // | - ثا / حامية |
| - بوزريعة | - ثا / عبد المومن |
| - باب الوادي | - ثا / السعيد تواتي |
| - سيدي امحمد | - ثا / عمر راسم |

سألت التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي
ذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 02 فيفري 2014 إلى غاية تاريخ: 30 ماي 2014.

ع/مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
س/جميل

خفة إلى:

السيد (ة) مدير (ة) المؤسسة

وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2014/10/21

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
رقم: 273 / م ت و ج / م ت ت / 14

مدير التربية

إلى

السيد/ رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
جامعة الجزائر-2-

الموضوع : رخصة

المرجع : مراسلتكم المؤرخة في: 2014/09/07

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أمنح الموافقة لـ :

- الطالبة : بكير مليكة

طالبة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
جامعة الجزائر-2 - بالدخول إلى المؤسسات التربوية التالية:

- جميع ثانويات مديرية التربية لوسط ولاية الجزائر

قصـد التحضـير لشهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي
و ذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 2014/10/22 إلى غاية تاريخ: 30 ماي 2015.

نسخة إلى :

- السيد(ة) مدير(ة) المؤسسة

مدير التربية



عن مدير التربية و بتقويض منه
الأمينة العامة

ملحق رقم (3)

نموذج لمقياس الرضا عن الدراسة

جامعة الجزائر 2

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مقياس الرضا الدراسي

عزيزي التلميذ(ة)

إليك مجموعة من العبارات تدور حول الرضا عن دراستك . و المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا، ثم تضع علامة (×) أمام الخيار الذي ينطبق عليك فعلا .

ملاحظة :

- لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، ولكن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر فعلا عن رأيك .
- اختر إجابة واحدة فقط مع كل عبارة .
- يرجى الإجابة على كل العبارات.

المعلومات الشخصية:

الولاية:.....

ال ثانوية:.....

☐ أنثى

☐ ذكر الجنس:

التخصص(الشعبة) : - رياضيات () ، تقني رياضي () ، علوم تجريبية () ، تسيير واقتصاد ()

- آداب و فلسفة () ، لغات أجنبية () .

معدل الفصل الأول :..... معدل الفصل الثاني :..... معدل الفصل الثالث :..... المعدل السنوي:.....

شكرا على تعاونك

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة
01	يتمتع الأساتذة بقدرة عالية في توصيل المعلومات و الأفكار				
02	يتضمن برنامج دراستي موضوعات مفيدة جدا.				
03	أجد زملائي في الصف كثيري الاهتمام بالأمور الدراسية التي تحفزني على التعلم				
04	أحب التخصص الذي أدرس فيه				
05	يحدد أساتذتي الواجبات المنزلية المتنوعة المناسبة لمستواي				
06	تساهم الأنشطة المنظمة بمدرستي في اكتساب المهارات و الخبرات لدي .				
07	يراعي أساتذتي المستوى العلمي للتلاميذ أثناء شرح الدرس				
08	محتويات البرنامج ترضي طموحي				
09	يساعدني زملائي في الحصول على المعلومات التي أحتاج إليها في دراستي				
10	تخصصي الدراسي يحقق لي المكانة الاجتماعية التي أطمح إليها				
11	يتقبل الأساتذة مراجعة التلاميذ لعلاماتهم بكل احترام				
12	لا يثير النشاط اهتمامي بسبب الأفكار المكررة التي لم تعد تستهويني.				
13	يهيئ أساتذتي بيئة تعليمية تشجع على الملاحظة و الاكتشاف و فرص التأمل				
14	يساهم برنامج دراستي في فهم و حل مشكلات الحياة اليومية				
15	يتنافس زملائي معي في الدراسة دون إبدائي بالكلام				
16	تسير عملية مراقبة و إدارة الامتحان في المدرسة بحزم و عدالة				
17	تساهم الأنشطة المدرسية في غرس المنافسة الإيجابية				
18	يبسط أساتذتي المواد الدراسية إلى أسهل ما يمكن				
19	يحتوي برنامج دراستي على موضوعات تبعث على التأمل و التفكير.				
20	يثير زملائي مواضيع ذات مشكلات علمية للعمل على إيجاد حلول لها				
21	أفكر في التخلي عن الدراسة لنفوري من هذا التخصص				
22	يستخدم أساتذتي أساليب تقويم تركز على العمليات العقلية العليا(التحليل، التركيب، إصدار أحكام أو الاستنتاج).				
23	تفتقر الأنشطة بالمدرسة لعناصر التشويق والمتعة والترفيه الجاذبة للتلاميذ.				
24	يقدم أساتذتي تطبيقات كثيرة حول الدروس لتقريب الفهم إلينا.				
25	أشعر بأن دراستي في البرنامج مضيعة للوقت و الجهد.				
26	أتمنى الابتعاد عن الصف الذي أنتمي إليه.				
27	يحتوي تخصصي على مجالات عمل متنوعة تتيح فرص الاختيار منها.				
28	ينوع أساتذتي في مستويات أسئلة الاختبارات التي تكشف فعلا مستوى قدراتي.				
29	تفتقر الأنشطة المدرسية إلى منشطين أكفاء.				
30	يتيح أساتذتي فرص الحوار و النقذ طو التعبير عن الرأي حول محتويات الدرس.				
31	تنمي محتويات البرنامج لدي القدرة على الاكتشاف و البحث.				
32	يناقشني زملائي في الأمور الغامضة بكل احترام.				
33	يتيح لي تخصصي فرص الكشف عن قدراتي الحقيقية.				
34	يتحرى الأساتذة الدقة و العدل في تصحيحهم لأوراق التلاميذ الامتحانية.				
35	تشجعني الأنشطة بمدرستي على اكتشاف وتنمية إبداعاتي .				
36	يخصص أساتذتي وقتا كافيا لمناقشة البحوث و المشاريع المنجزة.				
37	تساعدني محتويات البرنامج على مسايرة المستجدات العلمية و التكنولوجية.				
38	يمدني برنامج دراستي بالمعارف و المهارات التي تؤهلني للدراسات العليا.				
39	يضايقني زملائي عندما أتفوق عليهم في العلامات.				
40	أثير المشاكل في الصف لعدم رغيتي الدراسة في هذا التخصص.				
41	يتم الإعلان عن نتيجة الاختبارات في الوقت المناسب مما يدفعني للعمل أكثر.				
42	تبرز الأنشطة المدرسية الأعمال المميزة التي ينجزها التلاميذ.				
43	يرفض أساتذتي شرح النقاط الغامضة في الدرس.				
44	ينجذب انتباهي لكل موضوع جديد له علاقة بتخصصي الدراسي.				
45	أجتهد في دروسي لتحقيق النجاح في هذا التخصص.				
46	يستخدم أساتذتي أساليب متعددة لإثارة انتباه التلاميذ.				
47	ينتابني شعور بالإحباط نتيجة لالتحاقني بهذا التخصص.				
48	يقدم الأساتذة الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية ويناقشونها مع التلاميذ.				
49	يشجعني أساتذتي بهدف تحسين أدائي.				
50	تنمي الأنشطة المدرسية الروح النقدية لدي.				

ملحق رقم (4)

نموذج لمقياس الدافع المعرفي

جامعة الجزائر 2

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مقياس الدافع المعرفي

عزيزي التلميذ(ة)

بين يديك مجموعة من العبارات تتناول موضوع الدافع المعرفي . لذا يرجى منك قراءة كل عبارة بدقة و من ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع علامة (x) لمرة واحدة أمام الخيارات الخمسة المقابلة لكل عبارة و هي كالتالي :

- تنطبق بدرجة منخفضة جدا (1)
- تنطبق بدرجة منخفضة (2)
- تنطبق بدرجة متوسطة (3)
- تنطبق بدرجة عالية (4)
- تنطبق بدرجة عالية جدا (5)

المعلومات الشخصية:

الولاية:.....

ال ثانوية:.....

☐ أنثى

☐ ذكر

الجنس:

التخصص(الشعبة) : - رياضيات () ، تقني رياضي () ، علوم تجريبية () ، تسيير واقتصاد ()

- آداب و فلسفة () ، لغات أجنبية () .

معدل الفصل الأول :..... معدل الفصل الثاني :..... معدل الفصل الثالث :..... المعدل السنوي:.....

شكرا على تعاونك

رقم	العبارة	تنطبق بدرجة عالية جدا	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	تنطبق بدرجة منخفضة جدا
01	أسعى بلا تردد لتعلم ما يفيدني في دراستي.					
02	يثير اهتمامي كل جديد في مجال المعرفة.					
03	يكفي أن أقوم بأي نشاط علمي دون فهم كل ما يحيط به.					
04	أفكر فقط في الموضوعات التي أميل إليها.					
05	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهدا عقليا كبيرا.					
06	أثير اهتمام زملائي في الكثير من الأمور العلمية .					
07	أعمل بإتقان لإنجاز أي نشاط علمي مطلوب مني.					
08	أراجع المعارف الجديدة حينما لا تكون واضحة.					
09	أدقق في صدق المعلومات التي أقرأها .					
10	أستمع بالتفكير في الموضوعات الجديدة التي تزيد من خبراتي.					
11	أفضل التفكير في مشروعات قصيرة المدى.					
12	أستمع في بالموضوعات التي تحتاج إلى ابتكار حلول مميزة.					
13	أجتهد لمعرفة المزيد عن الموضوعات التي لها علاقة بدراستي.					
14	أكتفي بما أدرسه من موضوعات دون التعمق فيها.					
15	أهتم بجميع الموضوعات التي تحتاج إلى تفسيرات علمية منطقية.					
16	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.					
17	أهتم بالبحث عن أسباب المشكلات و حلولها الممكنة.					
18	أتوق لإنجاز أشياء جديدة في أي مهمة علمية تنظمها مدرستي.					
19	أستخدم مختلف الطرائق للوصول إلى مصادر علمية متنوعة.					
20	أشارك زملائي في رحلات علمية و ثقافية.					
21	أهتم كثيراً بالأشياء التي تتطلب مني معرفة كيفية حدوثها.					
22	أجد متعة في التفكير.					
23	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات مضيعة للوقت.					
24	أسهم في إيجاد حلول علمية جديدة و غير مألوفة.					
25	أبذل قصارى جهدي للوصول إلى المعرفة التي أريدها.					
26	أبحث عن الأشياء الغريبة و أريد التعرف عليها.					
27	أتجنب ترك الموضوعات الدراسية تمر دون فهمها.					
28	أكون راضياً عندما أفكر بئرو لساعات طويلة.					
29	أشعر بالرضا عند ما أحاول إيجاد حلولاً لمشكلة ما.					
30	أحب معالجة الموضوعات التي تثير الرغبة في الاكتشاف و الابتكار.					
31	أتابع التطورات العلمية الجديدة في المجال الدراسي الذي أهتم به.					
32	أتابع ما ينشر من نشاطات العلماء في جميع المواقع.					
33	أثير أسئلة متنوعة لكشف الغموض عن بعض الحقائق العلمية.					
34	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق في شيء ما.					
35	أضع حلولاً مقنعة من خلال ربط الخبرات الحالية بالخبرات لسابقة.					
36	أطمح في الحصول على مستوى متميز في إنجاز المهمات التعليمية.					
37	أسعى في طلب المعرفة مدى الحياة.					
38	أتجنب الموضوعات التي تتطلب المزيد من البحث.					
39	أناقش زملائي في الكثير من الأفكار العلمية الغامضة.					
40	عندما أواجه مشكلة أفكر فيها من جميع جوانبها.					
41	أفضل معالجة المسائل الصعبة على السهلة.					
42	أحب المخاطرة في سبيل اكتشاف ما هو جديد.					
43	أنمي قدراتي المعرفية من خلال البحث المستمر.					
44	أحب قراءة المراجع العلمية مهما كانت موضوعاتها					
45	أحاول إيجاد تفسيرات علمية ذات معنى للموضوعات التي أدرسها.					
46	أخذ الوقت الكافي في التفكير لأصل إلى حلول سليمة.					
47	أستخدم طرائق متنوعة لكشف الغموض عن بعض المسائل المطروحة عليّ.					
48	أحب تناول الموضوعات التي تتطلب مني وضع توقعات لنتائج المشكلات المطروحة.					
49	أشعر بالإحباط إذا لم أستطع إيجاد حل للمسائل الصعبة.					
50	أبذل قصارى جهدي في أن أكون أفضل التلاميذ علمياً.					

ملحق رقم (5)

نموذج لمقياس مستوى الطموح

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ ؟		
02	هل تعتقد أن مستقبل الفرد محدد ؟		
03	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
04	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت ؟		
05	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة مهما كانت ؟		
06	هل يحدث كثيرا أن يدفعك الفشل إلى ترك ما تقدم عليه ؟		
07	هل تشعر كثيرا بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا ؟		
08	هل تميل إلى التجديد في حياتك ؟		
09	هل تبدو لك الحياة أحيانا دون أمل ؟		
10	هل يسرك مجرد النجاح في العمل ؟		
11	هل تشعر بأن عقليتك تؤهلك للامتياز ؟		
12	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك ؟		
13	هل لك أهداف واضحة في الحياة ؟		
14	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من مستوى أمانيك ؟		
15	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام ؟		
16	هل تخشى القيام بأعمال لا يعاونك فيها أحد ؟		
17	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي ؟		
18	هل تخشى المغامرات دوما خوفا من الفشل ؟		
19	هل حاولت كثيرا التغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا فيها ؟		
20	هل تعتبر نفسك سريع التعب ؟		
21	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
22	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة ؟		
23	هل تفكر كثيرا في مستقبلك ؟		
24	هل تشعر كثيرا بأنك أقل حماسا في العمل من المحيطين بك ؟		
25	هل يسرك مجرد النجاح في العمل ؟		
26	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان ؟		
27	هل تميل إلى الدخول في المنافسات و المسابقات ؟		
28	هل يحدث أحيانا أن تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له ؟		
29	هل كثيرا ما تفكر في العمل قبل أن تنصرف فيه ؟		
30	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا ؟		
31	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه ؟		
32	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية ؟		
33	هل يضايقك أن تلقى عليك مسؤوليات عائلية ؟		
34	هل تجهد نفسك كثيرا للوصول لمستوى لم يصل إليه إلا القليل ؟		
35	هل تتنازل على رأيك بسهولة عند أول معارضة له ؟		
36	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول ؟		
37	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى ترك ما تقدم عليه ؟		
38	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال ؟		
39	هل تخشى الفشل دائما ؟		
40	هل تشعر أحيانا بأن الأفراد الممتازين هم من عينة تختلف عنك ؟		
41	هل تحب أن يكون رصيدك من المعلومات كبير ؟		
42	هل تهتم كثيرا بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به ؟		
43	هل كثيرا ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
44	هل يحدث كثيرا أن تفسر أمور ك طبقا لما نتوقعه ؟		
45	هل تميل إلى الاستزادة من المعلومات ؟		

46	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل غالبا ؟	
47	ها كثيرا ما تترك أمورك للأقدار ؟	
48	ها تقبل القيام بالمسؤوليات المطلوبة منك عن رضا ؟	
49	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك ؟	
50	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس و ترك العمل نهائيا ؟	
51	هل تراودك كثيرا فكرة أنك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل ؟	
52	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكن عليه ؟	
53	إذا قمت بعمل ما و سبب لك ضيقا ، فهل تتركه إلى عمل آخر ؟	
54	إذا لم يقنعك رأي غيرك هل تواصل المناقشة لإثبات رأيك ؟	
55	هل تشعر كثيرا باليأس ؟	
56	هل تشعر أن الناس لا يقدرونك حق قدرك ؟	
57	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة و لم توفق ؟	
58	هل يهملك التفوق في الأعمال التي تميل إليها ؟	
59	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى ؟	
60	هل توافق القول السائد "دع الأمور تجري في مجراها " ؟	
61	هل كثيرا ما تتماشى الخطة التي تضعها مع نتائج تصرفاتك ؟	
62	هل تشعر أن وضعك الحالي هو أحسن ما يمكن أن تصل إليه ؟	
63	هل ترى أن الأصلح الانتظار دائما حتى تأتيك الفرصة ؟	
64	هل تميل دائما إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة ؟	
65	هل تميل كثيرا أن تقوم بالقسط الأكبر في عمل جماعي ؟	
66	هل كثيرا ما تعمل حسابا لنقد الآخرين ؟	
67	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى الهدف ؟	
68	هل تخشى الفشل دائما ؟	
69	هل تتضابق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة ؟	
70	هل تقدم على عمل أنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة ؟	
71	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تضل إليها ؟	
72	هل تشعر أحيانا باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه ؟	
73	إذا قمت بعمل ما و سبب لك ضيقا ، فهل تتركه إلى عمل آخر ؟	
74	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحو الكمال ؟	
75	هل تطمح دائما في الوصول إلى مستوى ممتاز ؟	
76	هل تلاحظ أن أهدافك دائما يمكن تحقيقها و لو مع جهد ؟	
77	هل تجد أن كثيرا من أهدافك مستحيلة التحقيق ؟	
78	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل دائما ؟	

ملحق رقم (6)

يوضح التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الرضا عن الدراسة

1- يوضح اختبار كايذر - ماير - أولكين (KMO) Kaiser – Mayer – Olkin لكافة المصفوفة الخاصة بمقياس الرضا عن الدراسة.

KMO and Bartlett's test		
Kaiser – Mayer – Olkin Measure of Sampling Adequacy		,901
Bartlett's test of sphericity	Approx. Chi - Square	8264.309
	df	1225
	Sig.	,000

Measures of Sampling Adequacy(MSA)-2

2- Correlation Matrix^a

	VAR00046	VAR00047	VAR00048	VAR00049	VAR00050
VAR00001	,279	-,091	,367	,386	,298
VAR00002	,197	-,114	,261	,189	,180
VAR00003	,235	-,130	,219	,243	,212
VAR00004	,188	-,348	,200	,237	,197
VAR00005	,232	-,156	,265	,333	,103
VAR00006	,225	-,016	,216	,228	,354
VAR00007	,318	-,096	,399	,326	,174
VAR00008	,082	,051	,124	,131	,154
VAR00009	,140	,005	,208	,162	,097
VAR00010	,177	-,108	,174	,187	,132
VAR00011	,188	-,147	,408	,269	,152
VAR00012	-,068	,064	-,055	-,061	-,049
VAR00013	,289	-,005	,366	,329	,164
VAR00014	,214	-,067	,200	,257	,192
VAR00015	,229	-,192	,261	,249	,090
VAR00016	,219	-,094	,303	,266	,152
VAR00017	,241	-,025	,240	,293	,266
VAR00018	,305	-,134	,416	,409	,218
VAR00019	,155	-,021	,219	,230	,102
VAR00020	,154	-,103	,217	,193	,137
VAR00021	-,086	,343	-,127	-,178	-,078
VAR00022	,299	-,103	,266	,316	,249
VAR00023	,002	-,070	,071	,024	,030
VAR00024	,445	-,166	,377	,425	,170
VAR00025	-,132	,182	-,252	-,178	-,013
VAR00026	-,137	,296	-,137	-,165	-,058
VAR00027	,147	-,173	,149	,175	,120
VAR00028	,315	-,152	,352	,300	,085
VAR00029	-,059	,024	-,018	,016	-,094
VAR00030	,344	-,096	,397	,419	,239
VAR00031	,230	-,060	,265	,317	,195
VAR00032	,201	-,141	,241	,249	,147
VAR00033	,306	-,261	,365	,310	,245
VAR00034	,269	-,056	,344	,360	,193
VAR00035	,339	-,018	,231	,271	,357
VAR00036	,337	-,058	,373	,339	,254

Correlation Matrix ^a		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
Correlation	VAR00037	,163	,325	,152	,181	,160
	VAR00038	,181	,404	,168	,211	,302
	VAR00039	-,052	,012	-,071	-,048	-,088
	VAR00040	-,095	-,178	-,118	-,226	-,083
	VAR00041	,166	,170	,078	,117	,332
	VAR00042	,259	,174	,219	,080	,151
	VAR00043	-,212	-,102	-,077	-,121	-,115
	VAR00044	,166	,170	,193	,322	,173
	VAR00045	,141	,200	,192	,339	,170
	VAR00046	,279	,197	,235	,188	,232
	VAR00047	-,091	-,114	-,130	-,348	-,156
	VAR00048	,367	,261	,219	,200	,265
	VAR00049	,386	,189	,243	,237	,333
	VAR00050	,298	,180	,212	,197	,103

3- Extraction Method: Principal Component Analysis

Communalities		
	Initial	Extraction
VAR00001	1,000	,584
VAR00002	1,000	,522
VAR00003	1,000	,555
VAR00004	1,000	,630
VAR00005	1,000	,537
VAR00006	1,000	,526
VAR00007	1,000	,535
VAR00008	1,000	,564
VAR00009	1,000	,649
VAR00010	1,000	,550
VAR00011	1,000	,469
VAR00012	1,000	,615
VAR00013	1,000	,524
VAR00014	1,000	,439
VAR00015	1,000	,550
VAR00016	1,000	,466
VAR00017	1,000	,511
VAR00018	1,000	,483
VAR00019	1,000	,592
VAR00020	1,000	,545
VAR00021	1,000	,549
VAR00022	1,000	,345
VAR00023	1,000	,627
VAR00024	1,000	,542
VAR00025	1,000	,590
VAR00026	1,000	,569
VAR00027	1,000	,508
VAR00028	1,000	,410
VAR00029	1,000	,553
VAR00030	1,000	,481
VAR00031	1,000	,578
VAR00032	1,000	,585
VAR00033	1,000	,493
VAR00034	1,000	,530
VAR00035	1,000	,633

Communalities

	Initial	Extraction
VAR00036	1,000	,482
VAR00037	1,000	,516
VAR00038	1,000	,552
VAR00039	1,000	,643
VAR00040	1,000	,593
VAR00041	1,000	,578
VAR00042	1,000	,571
VAR00043	1,000	,435
VAR00044	1,000	,601
VAR00045	1,000	,555
VAR00046	1,000	,568
VAR00047	1,000	,559
VAR00048	1,000	,526
VAR00049	1,000	,519
VAR00050	1,000	,515

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

ملحق رقم (7)

يبين صدق المحك الخارجي (التلازمي)

معامل الارتباط بين مقياس الرضا عن الدراسة المعد من طرف الباحثة ومقياس ابراهيم وجيه

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
Test stf 1	158,2287	26,66079	188
Test stf 2	108,4149	22,36231	188

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
Test stf 1	Corrélation de Pearson	1	,012
	Sig. (bilatérale)		,868
	N	188	188
Test stf 2	Corrélation de Pearson	,012	1
	Sig. (bilatérale)	,868	
	N	188	188

ملحق رقم (8)

يوضح التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الدافع المعرفي

1- يوضح اختبار كايذر - ماير - أولكين (KMO) Kaiser – Mayer – Olkin لكافة المصفوفة الخاصة بمقياس الدافع المعرفي .

KMO and Bartlett's test		
Kaiser – Mayer – Olkin Measure of Sampling Adequacy		,911
Bartlett's test of sphericity	Approx. Chi – Square	7899.385
	Df	1225
	Sig.	,000

Measures of Sampling Adequacy(MSA)-2

Correlation Matrix ^a						
	VAR00046	VAR00047	VAR00048	VAR00049	VAR00050	
VAR00001	,273	,259	,238	,177	,142	
VAR00002	,070	,045	,154	,034	,144	
VAR00003	-,175	-,081	-,053	-,085	-,046	
VAR00004	-,034	-,054	-,036	,034	-,109	
VAR00005	-,107	-,115	-,127	-,009	-,055	
VAR00006	,161	,159	,209	,056	,338	
VAR00007	,306	,270	,211	,160	,181	
VAR00008	,342	,254	,192	,172	,167	
VAR00009	,278	,305	,208	,143	,129	
VAR00010	,232	,172	,184	,189	,050	
VAR00011	-,052	-,078	-,095	-,069	-,090	
VAR00012	,274	,331	,287	,116	,219	
VAR00013	,367	,213	,195	,159	,157	
VAR00014	-,122	-,157	-,115	-,064	-,109	
VAR00015	,225	,221	,197	,029	,170	
VAR00016	,205	,247	,294	,068	,226	
VAR00017	,260	,317	,290	,143	,180	
VAR00018	,127	,143	,182	,079	,314	
VAR00019	,217	,214	,212	,073	,168	
VAR00020	-,010	,104	,081	-,060	,222	
VAR00021	,267	,273	,242	,131	,225	
VAR00022	,305	,293	,294	,124	,173	
VAR00023	-,196	-,155	-,070	-,101	-,118	
VAR00024	,078	,190	,226	,030	,124	
VAR00025	,368	,272	,233	,201	,130	
VAR00026	,197	,349	,252	,164	,182	
VAR00027	,291	,267	,182	,095	,107	
VAR00028	,248	,164	,117	,050	,148	
VAR00029	,279	,175	,170	,112	,121	
VAR00030	,265	,337	,254	,097	,217	
VAR00031	,319	,284	,277	,137	,201	
VAR00032	,057	,142	,138	-,025	,147	
VAR00033	,163	,230	,221	-,010	,196	
VAR00034	-,038	-,042	-,016	-,003	,045	
VAR00035	,282	,333	,251	,164	,166	
VAR00036	,252	,268	,243	,008	,180	

Correlation Matrix^a

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
Correlation	VAR00037	,244	,134	-,087	,016	-,104
	VAR00038	-,089	,021	,189	,078	,229
	VAR00039	,162	,078	-,052	-,039	-,092
	VAR00040	,284	,095	-,099	-,017	-,115
	VAR00041	,269	,067	-,074	-,049	-,115
	VAR00042	,262	,131	-,032	,000	-,110
	VAR00043	,229	,106	-,076	-,041	-,139
	VAR00044	,195	,062	-,025	-,009	-,034
	VAR00045	,205	,024	-,115	-,064	-,120
	VAR00046	,273	,070	-,175	-,034	-,107
	VAR00047	,259	,045	-,081	-,054	-,115
	VAR00048	,238	,154	-,053	-,036	-,127
	VAR00049	,177	,034	-,085	,034	-,009
	VAR00050	,142	,144	-,046	-,109	-,055

Extraction Method: Principal Component Analysis -3

Communalities

	Initial	Extraction
VAR00001	1,000	,501
VAR00002	1,000	,644
VAR00003	1,000	,440
VAR00004	1,000	,619
VAR00005	1,000	,520
VAR00006	1,000	,479
VAR00007	1,000	,524
VAR00008	1,000	,531
VAR00009	1,000	,579
VAR00010	1,000	,504
VAR00011	1,000	,465
VAR00012	1,000	,438
VAR00013	1,000	,484
VAR00014	1,000	,527
VAR00015	1,000	,504
VAR00016	1,000	,627
VAR00017	1,000	,547
VAR00018	1,000	,581
VAR00019	1,000	,466
VAR00020	1,000	,606
VAR00021	1,000	,497
VAR00022	1,000	,524
VAR00023	1,000	,546
VAR00024	1,000	,460
VAR00025	1,000	,515
VAR00026	1,000	,586
VAR00027	1,000	,510
VAR00028	1,000	,686
VAR00029	1,000	,605
VAR00030	1,000	,523
VAR00031	1,000	,560
VAR00032	1,000	,541
VAR00033	1,000	,587
VAR00034	1,000	,583
VAR00035	1,000	,450

Communalities

	Initial	Extraction
VAR00036	1,000	,507
VAR00037	1,000	,623
VAR00038	1,000	,593
VAR00039	1,000	,656
VAR00040	1,000	,531
VAR00041	1,000	,556
VAR00042	1,000	,510
VAR00043	1,000	,546
VAR00044	1,000	,518
VAR00045	1,000	,515
VAR00046	1,000	,624
VAR00047	1,000	,521
VAR00048	1,000	,533
VAR00049	1,000	,508
VAR00050	1,000	,677

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ملحق رقم (9)

يبين صدق المحك الخارجي (التلازمي)

معامل الارتباط بين مقياس الدافع المعرفي المعد من طرف الباحثة ومقياس وفاء يونس

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
Test mtv 1	176,7766	30,69625	188
Test mtv 2	141,1436	26,69226	188

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
Test mtv 1	Corrélation de Pearson	1	,020
	Sig. (bilatérale)		,789
	N	188	188
Test mtv 2	Corrélation de Pearson	,020	1
	Sig. (bilatérale)	,789	
	N	188	188

ملحق رقم(10)

يوضح نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن الدراسة و الدافع المعرفي.

Correlations

Correlations

		الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	Pearson Correlation	1	,360**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	530	530
الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي	Pearson Correlation	,360**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	530	530

ملحق رقم(11)

يوضح نتائج الفرضية الثانية: العلاقة الارتباطية بين الرضا عن الدراسة و مستوى الطموح.

Correlations

Correlations

		الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	Pearson Correlation	1	,200**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	530	530
الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح	Pearson Correlation	,200**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	530	530

ملحق رقم (12)

يوضح نتائج الفرضية الثالثة: توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن الدراسة وكل من الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,393 ^a	,154	,151	21,14780

a. Predictors: (Constant), الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي, الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح

a. Dependent Variable: الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	81,613	9,758		8,364	,000
	الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي	,320	,038	,341	8,443	,000
	الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح	,471	,120	,158	3,912	,000

ملحق رقم (13)

يوضح نتائج الفرضية الرابعة: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى رضا منخفض عن دراستهم.

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	530	171,6736	22,95473	,99709

One-Sample Test

	Test Value = 150					
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	21,737	529	,000	21,67358	19,7148	23,6323

ملحق رقم (14)

يوضح نتائج الفرضية الخامسة: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى دافع منخفض.

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي	530	190,3094	24,47209	1,06300

One-Sample Test

	Test Value = 150					
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الدرجة الكلية في مقياس الدافع المعرفي	37,920	529	,000	40,30943	38,2212	42,3977

ملحق رقم (15)

يوضح نتائج الفرضية السادسة: يتميز التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين بمستوى طموح منخفض.

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح	530	62,0208	7,69464	,33423

One-Sample Test

	Test Value = 39					
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الدرجة الكلية في مقياس مستوى الطموح	68,876	529	,000	23,02075	22,3642	23,6773

ملحق رقم(16)

1- يوضح نتائج الفرضية السابعة:توجد التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى رضاهم عن الدراسة وفقا لأبعاد المقياس و الدرجة الكلية.

T-Test

Group Statistics

المتفوقين وغير المتفوقين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المتفوقين	256	181,6211	17,92492	1,12031
الدرجة الكلية في مقياس الرضا				
غير المتفوقين	274	162,3796	23,26850	1,40570
المتفوقين	256	33,6133	5,56273	,34767
الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس				
غير المتفوقين	274	29,1168	6,96045	,42050
المتفوقين	256	22,4648	3,39532	,21221
الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة				
غير المتفوقين	274	20,9343	4,00037	,24167
المتفوقين	256	24,4531	5,13253	,32078
الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج				
غير المتفوقين	274	23,2372	5,21395	,31499
المتفوقين	256	29,8633	3,28646	,20540
الرضا عن التخصص الدراسي				
غير المتفوقين	274	28,7409	4,32583	,26133
المتفوقين	256	29,0391	4,86992	,30437
الرضا عن عملية التقويم و أساليبه				
غير المتفوقين	274	25,1314	5,89383	,35606
المتفوقين	256	26,2734	4,18347	,26147
الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية				
غير المتفوقين	274	24,5949	4,89899	,29596

Independent Samples Test

		الدرجة الكلية في مقياس الرضا	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	12,295	
	Sig.	,000	
	t	10,612	10,704
	df	528	509,765
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	19,24153	19,24153
	Std. Error Difference	1,81320	1,79752
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	15,67957	15,71007
	Upper	22,80350	22,77300

Independent Samples Test

		الرضا عن الأداء التعليمي لهيئة التدريس	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	13,668	
	Sig.	,000	
	t	8,180	8,241
	df	528	515,781
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	4,49649	4,49649
	Std. Error Difference	,54972	,54561
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	3,41659	3,42460
	Upper	5,57640	5,56839

Independent Samples Test

		الرضا عن إسهامات الزملاء في الدراسة	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	6,622	
	Sig.	,010	
	t	4,733	4,759
	df	528	523,253
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	1,53054	1,53054
	Std. Error Difference	,32340	,32162
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	,89523	,89872
	Upper	2,16585	2,16235

Independent Samples Test

		الرضا عن المحتوى العلمي للبرنامج	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,443	
	Sig.	,506	
	t	2,703	2,705
	df	528	526,557
	Sig. (2-tailed)	,007	,007
t-test for Equality of Means	Mean Difference	1,21590	1,21590
	Std. Error Difference	,44982	,44958
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	,33225	,33272
	Upper	2,09955	2,09908

Independent Samples Test

		الرضا عن التخصص الدراسي	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	10,713	
	Sig.	,001	
	t	3,346	3,377
	df	528	507,242
	Sig. (2-tailed)	,001	,001
t-test for Equality of Means	Mean Difference	1,12241	1,12241
	Std. Error Difference	,33544	,33239
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	,46344	,46937
	Upper	1,78137	1,77544

Independent Samples Test

		الرضا عن عملية التقويم و أساليبه	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	9,399	
	Sig.	,002	
	t	8,289	8,342
	df	528	520,312
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	3,90768	3,90768
	Std. Error Difference	,47144	,46842
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	2,98155	2,98744
	Upper	4,83380	4,82791

Independent Samples Test

			الرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		3,916	
	Sig.		,048	
	t		4,228	4,250
	df		528	523,828
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference		1,67855	1,67855
	Std. Error Difference		,39702	,39491
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	,89861	,90274
		Upper	2,45849	2,45436

ملحق رقم(17)

1- يوضح نتائج الفرضية الثامنة:توجد التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى دافعهم المعرفي وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

T-Test

Group Statistics

المتفوقين وغير المتفوقين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية في مقياس الدافع	256	197,5742	20,08576	1,25536
المتفوقين	274	183,5219	26,22796	1,58449
غير المتفوقين	256	32,0586	4,73126	,29570
السعي للتعلم	274	29,5182	5,81976	,35158
المتفوقين	256	26,2500	4,22411	,26401
غير المتفوقين	274	26,3759	4,59347	,27750
حب الاستطلاع	253	29,2727	4,27069	,26850
المتفوقين	274	27,2701	5,07743	,30674
غير المتفوقين	255	35,2392	4,05494	,25393
الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	274	34,3102	5,37074	,32446
المتفوقين	256	28,9648	4,14099	,25881
غير المتفوقين	274	27,6460	5,08271	,30706
معالجة المشكلات و حلها	256	29,8906	5,25243	,32828
المتفوقين	274	27,7774	6,01202	,36320
غير المتفوقين				

Independent Samples Test

		الدرجة الكلية في مقياس الدافع	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	12,637	
	Sig.	,000	
	t	6,890	6,951
	df	528	508,707
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	14,05232	14,05232
	Std. Error Difference	2,03953	2,02152
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower 10,04574 Upper 18,05891	10,08077 18,02387

Independent Samples Test

		السعي للتعلم	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	11,054	
	Sig.	,001	
	t	5,491	5,530
	df	528	518,220
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	2,54035	2,54035
	Std. Error Difference	,46261	,45940
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower 1,63157 Upper 3,44912	1,63782 3,44287

Independent Samples Test

		حب الاستطلاع	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,192	
	Sig.	,661	
	t	-,328	-,329
	df	528	527,869
t-test for Equality of Means	Sig. (2-tailed)	,743	,742
	Mean Difference	-,12591	-,12591
	Std. Error Difference	,38411	,38302
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower Upper	-,87835 ,62652

2-

Independent Samples Test

		الحاجة إلى الفهم	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	5,082	
	Sig.	,025	
	t	4,879	4,913
	df	525	520,551
t-test for Equality of Means	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Mean Difference	2,00265	2,00265
	Std. Error Difference	,41045	,40765
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower Upper	1,20181 2,80350

Independent Samples Test

		الانشغال بالتفكير والاستمتاع به	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	13,060	
	Sig.	,000	
	t	2,233	2,255
	df	527	505,869
t-test for Equality of Means	Sig. (2-tailed)	,026	,025
	Mean Difference	,92900	,92900
	Std. Error Difference	,41609	,41201
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower Upper	,11953 1,73846

3-Independent Samples Test

				معالجة المشكلات و حلها	
				Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F			8,503	
	Sig.			,004	
	t			3,262	3,284
	df			528	518,511
	Sig. (2-tailed)			,001	,001
t-test for Equality of Means	Mean Difference			1,31886	1,31886
	Std. Error Difference			,40435	,40158
	95% Confidence Interval of	Lower		,52452	,52993
	the Difference	Upper		2,11320	2,10779

3-

Independent Samples Test

				حسب الإكتشاف	
				Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F			3,130	
	Sig.			,077	
	t			4,297	4,317
	df			528	525,661
	Sig. (2-tailed)			,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference			2,11325	2,11325
	Std. Error Difference			,49181	,48957
	95% Confidence Interval of	Lower		1,14710	1,15150
	the Difference	Upper		3,07940	3,07501

ملحق رقم (18)

يوضح نتائج الفرضية الثامنة: توجد التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى طموحهم وفقا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

T-Test

Group Statistics					
	المتفوقين وغير المتفوقين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية في مقياس الطموح	المتفوقين	256	64,5469	6,63427	,41464
	غير المتفوقين	274	59,6606	7,87667	,47585
الرضا بالوضع الحاضر والايمان بالحظ	المتفوقين	256	3,9648	1,55259	,09704
	غير المتفوقين	274	4,8212	1,63997	,09907
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	المتفوقين	256	4,3438	1,36303	,08519
	غير المتفوقين	274	4,2847	1,33671	,08075
الميل إلى الكفاح	المتفوقين	256	6,7383	1,57861	,09866
	غير المتفوقين	274	6,7628	1,80311	,10893
المثابرة	المتفوقين	256	6,6055	2,23971	,13998
	غير المتفوقين	274	7,2993	2,26250	,13668
النظرة إلى الحياة	المتفوقين	256	4,5938	1,31022	,08189
	غير المتفوقين	274	4,7445	1,33166	,08045
الاتجاه نحو التفوق	المتفوقين	256	14,0078	2,47654	,15478
	غير المتفوقين	274	13,2226	2,99170	,18074
تحديد الأهداف والخطة	المتفوقين	256	7,5078	1,84708	,11544
	غير المتفوقين	274	7,1131	2,10485	,12716

Independent Samples Test

		الدرجة الكلية في مقياس الطموح	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,577	
	Sig.	,448	
	t	7,697	7,742
	df	528	522,480
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	4,88629	4,88629
	Std. Error Difference	,63482	,63116
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower 3,63921	3,64638
		Upper 6,13337	6,12621

Independent Samples Test

		الرضا بالوضع الحاضر والايمان بالحظ	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,070	
	Sig.	,791	
	t	-6,163	-6,175
	df	528	527,906
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
t-test for Equality of Means	Mean Difference	-,85632	-,85632
	Std. Error Difference	,13894	,13868
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower -1,12926	-1,12875
		Upper -,58339	-,58389

Independent Samples Test			تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		,022	
	Sig.		,883	
	t		,504	,503
	df		528	523,983
t-test for Equality of Means	Sig. (2-tailed)		,615	,615
	Mean Difference		,05908	,05908
	Std. Error Difference		,11730	,11738
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,17136	-,17152
		Upper	,28952	,28967

Independent Samples Test			الميل إلى الكفاح	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		4,396	
	Sig.		,036	
	t		-,166	-,167
	df		528	525,805
t-test for Equality of Means	Sig. (2-tailed)		,868	,868
	Mean Difference		-,02449	-,02449
	Std. Error Difference		,14763	,14697
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,31451	-,31321
		Upper	,26553	,26423

Independent Samples Test			المثابرة	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		,030	
	Sig.		,862	
	t		-3,545	-3,546
	df		528	526,232
t-test for Equality of Means	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	Mean Difference		-,69380	-,69380
	Std. Error Difference		,19571	,19565
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-1,07827	-1,07814
		Upper	-,30933	-,30946

Independent Samples Test			النظرة إلى الحياة	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F		,007	
	Sig.		,932	
	t		-1,313	-1,313
	df		528	526,584
t-test for Equality of Means	Sig. (2-tailed)		,190	,190
	Mean Difference		-,15078	-,15078
	Std. Error Difference		,11486	,11479
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,37641	-,37629
		Upper	,07486	,07474

Independent Samples Test			الاتجاه نحو التفوق	
			Equal variances assumed	Equal variances not assumed

Levene's Test for Equality of Variances	F	6,752	
	Sig.	,010	
t-test for Equality of Means	t	3,279	3,300
	df	528	520,535
	Sig. (2-tailed)	,001	,001
	Mean Difference	,78518	,78518
	Std. Error Difference	,23947	,23796
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	,31475	,31771
	Upper	1,25562	1,25266

Independent Samples Test

		تحديد الأهداف والخطوة	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	2,293	
	Sig.	,131	
t-test for Equality of Means	t	2,288	2,298
	df	528	525,958
	Sig. (2-tailed)	,023	,022
	Mean Difference	,39467	,39467
	Std. Error Difference	,17251	,17174
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	,05579	,05728
	Upper	,73356	,73206

ملحق رقم (19)

يوضح نتائج الفرضية العاشرة: توجد فروق في الرضا عن الدراسة بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين تعزى لمتغير الجنس:

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
نوع الجنس	1,00 ذكر	275
	2,00 أنثى	255
المتفوقين وغير المتفوقين	1,00 المتفوقين	256
	2,00 غير المتفوقين	274

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة

نوع الجنس	المتفوقين وغير المتفوقين	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	المتفوقين	178,0859	19,21328	128
	غير المتفوقين	161,9728	24,49292	147
	Total	169,4727	23,57103	275
أنثى	المتفوقين	185,1562	15,83649	128
	غير المتفوقين	162,8504	21,85271	127
	Total	174,0471	22,07177	255
Total	المتفوقين	181,6211	17,92492	256
	غير المتفوقين	162,3796	23,26850	274
	Total	171,6736	22,95473	530

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة

F	df1	df2	Sig.
5,706	3	526	,001

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.^a

a. Design: Intercept + الجنس + التفوق * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	52251,552 ^a	3	17417,184	40,450	,000
Intercept	15623987,377	1	15623987,377	36285,286	,000
الجنس	2084,679	1	2084,679	4,841	,028
التفوق	48710,737	1	48710,737	113,126	,000
الجنس * التفوق	1265,592	1	1265,592	2,939	,087
Error	226488,978	526	430,587		
Total	15898805,000	530			
Corrected Total	278740,530	529			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة

Source	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power
Corrected Model	,187 ^a	121,349	1,000
Intercept	,986	36285,286	1,000
الجنس	,009	4,841	,593
التفوق	,177	113,126	1,000
الجنس * التفوق	,006	2,939	,402
Error			
Total			
Corrected Total			

a. R Squared = .187 (Adjusted R Squared = .183)

b. Computed using alpha = .05

أ- نتائج الفرضية الفرضية رقم 1.10: توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في رضاهم عن دراستهم.

T-Test

Group Statistics

المتفوقين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
متفوقين	128	178,0859	19,21328	1,69823
متفوقات	128	185,1563	15,83649	1,39976

Independent Samples Test

		الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	3,370	
	Sig.	,068	
	t	-3,213	-3,213
	df	254	245,068
	Sig. (2-tailed)	,001	,001
t-test for Equality of Means	Mean Difference	-7,07031	-7,07031
	Std. Error Difference	2,20075	2,20075
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-11,40436
		Upper	-2,73626

ب- نتائج الفرضية رقم (2.10): توجد فروق بين التلاميذ غير المتفوقين وغير المتفوقات في رضاهم عن دراستهم.

T-Test

Group Statistics

غير المتفوقين من الجنسين	N	Mean	Std. Deviation
غير متفوقين الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	147	161,9728	24,49292
غير متفوقات	127	162,8504	21,85271

Independent Samples Test

		الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,675	
	Sig.	,412	
	t	-,311	-,313
	df	272	271,709
	Sig. (2-tailed)	,756	,754
t-test for Equality of Means	Mean Difference	-,87760	-,87760
	Std. Error Difference	2,82360	2,80020
	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	-6,43649	-6,39046
	Upper	4,68128	4,63525

ملحق رقم(20)

يوضح نتائج الفرضية الحادية: توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في رضاهم عن دراستهم، تعزى لمتغير التخصص (الأدبي ، العلمي). وهي على جزئين:

أ- يوضح نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر(1.11):توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (الأدبي ، العلمي).

T-Test

Group Statistics

نوع التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة علمي	233	181,0730	17,81560	1,16714
أدبي	23	187,1739	18,48501	3,85439

Independent Samples Test

		الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,297	
	Sig.	,586	
	t	-1,562	-1,515
	df	254	26,199
	Sig. (2-tailed)	,120	,142
t-test for Equality of Means	Mean Difference	-6,10095	-6,10095
	Std. Error Difference	3,90673	4,02723
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower -13,79467	Lower -14,37598
		Upper 1,59276	Upper 2,17408

ب- يوضح نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر (1.11):توجد فروق في الرضا عن الدراسة لدى التلاميذ غير المتفوقين تعزى لمتغير التخصص (الأدبي ، العلمي).T-Test.

T-Test

Group Statistics

نوع التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة علمي	146	164,5342	22,21437	1,83847
أدبي	128	159,9219	24,26936	2,14513

Independent Samples Test

		الدرجة الكلية في مقياس الرضا عن الدراسة	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,673	
	Sig.	,413	
	T	1,642	1,633
	Df	272	259,475
	Sig. (2-tailed)	,102	,104
t-test for Equality of Means	Mean Difference	4,61237	4,61237
	Std. Error Difference	2,80878	2,82517
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower -,91733	Lower -,95080
		Upper 10,14207	Upper 10,17554