جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية
قسم علـــــــــــوم التربية

إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالدافعية للانجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم (تخصص: علوم التربية)

إعداد الطالبة:
حميدة بودالي

إشراف الأستاذ الدكتور:
أ.د العياشي بن زروق

السنة الجامعية: 2018 – 2019

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

قسم علـــــــــــوم التربية

إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالدافعية للانجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم (تخصص: علوم التربية)

إعداد الطالبة:

حميدة بودالي

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ.د العياشي بن زروق

السنة الجامعية:

2019 -2018

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ... ﴾

[فاطر:28]

إهداء

بسم الله والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين... أما بعد:

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من غمراني بالعطاء و وغرسا في الأمل والطموح، إلى من ينيران دربي بفضل تشجيعهما الدائم ودعائهما المتواصل، أُمي وأبي الغاليين أسأل الله أن يتم عليهما لباس الصحة والعافية ويجزيهما عنا خير الجزاء.

إلى أحبتي وسندي في الحياة، إخوتي و أخواتي...سامية، فلة،...سفيان، سمير، بوعلام.

إلى كل أستاذ علمني عبر مشواري الدراسي ، واخص بالذكر أستاذي الدكتور العياشي بن زروق الذي اسأل الله أن يجعله نبراسا لكل طالب علم.

إلى زملائي وزميلاتي خاصة سامية مادة وخضراوي نعيمة.

إلى كل من ساهم في تنوير عقلي وأعانني على إتمام هذا العمل.

وإلى كل من تمسك بالقيم فاستنار وأنار بها

أهدي هذا العمل المواضع.

الباحثة:

حميدة بودالي

شكر وتقدير

بدايـــة أحمـــد الله ســـبحانه وتعـــالى واشـــكره علـــى توفيقـــه إيـــاي وتســـديده خطـــاي لإتمام هذا العمل، فهو المتفضل الأول بسابغ الكرم والمعطي دائما لجزيل النعم.

تعجـــز الكلمـــات عـــن وصـــف وشـــكر مـــن كـــانوا ســـندي وملجئـي وعـــوني فـي الحيـــاة أغلى ما عندي أبي وأمي الغاليين وإخوتي الأعزاء، مهما فعلت لن أوفيهم حقهم.

كمـــا أتقـــدم بالشـــكر والتقـــدير إلـــى أســـتاذي الفاضـــل الـــدكتور العياشـــي بـــن زروق، المشـــرف علـــى البحـــث، علـــى توجيهاتـــه القيمـــة، ومتابعتـــه للبحـــث بـــإخلاص ، ووقوفـــه على مراحل العمل موجها ومقوما وناقدا، حرصا منه على إنجاح هذا العمل.

كمـــا أتوجـــه بشـــكري وتقـــديري إلـــى الأســـاتذة الأفاضـــل أعضـــاء لجنـــة المناقشـــة: د. طعبلـــي محمـــد الطـــاهر ، د.فـــارس علـــي، د. تعوينـــات علـــي ، د.صـــرداوي نـــزيم، د.جـــازولي ناديـــة،على مـــوافقتهم مناقشـــة هـــذه الرســـالة، وبـــذل الجهـــد لقراءتهـــا وإبـــداء ملاحظاتهم فيها.

الشـــكر الموصـــول كـــذلك للأســـاتذة المحكمـــين لاهتمـــامهم وتـــدوين ملاحظـــاتهم وتوجيهاتهم بكل إخلاص،

والشـــكر الخـــالص للأســـتاذ المحتـــرم علـــي فـــارس الـــذي لـــم يبخـــل علـــي بالتوجيـــه والمســـاعدة طيلـــة هـــذه الفتـــرة ، والـــى كـــل مـــن أعـــانني علـــى تطبيـــق أدوات البحـــث فـــي الميـــدان خاصـــة الـــدكتورة الطموحـــة نجمـــة بـــن مســـعود وإلـــى كـــل مـــن ســـاعدني في إنجـــاز هـــذا العمـــل مـــن قريـــب أو بعيـــد، واخـــص بالـــذكر الـــدكتورة الطيبـــة أمينـــة زيـــادة علـــى تعاونها معي.

الباحثة

حميدة بودالي

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعية العلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة على المنهج الوصفي، لكون الدراسة تبحث في العلاقة بين المتغيرات وكذا لكونها تقوم على وصف الظواهر وتحليلها كما هي في الواقع دون إحداث تغيير فيها.

وقد تكونت عينة الدراسة من (291) طالبا وطالبة. ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **لربيع عبده احمد رشوان (2006)**، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي الذي أعدته الباحثة ومقياس مستوى الطموح **لكاميليا عبد الفتاح (1970)**، وهذا بعد التأكد من صلاحيتها للتطبيق عن طريق حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

_ يوظف الطلبة الجامعيون إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

_ يتميز طلبة الجامعة بدافعية عالية للانجاز الدراسي.

_ يمتلك طلبة الجامعة مستوى طموح عالي.

_ توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

_ توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ومستوى طموح طلبة الجامعة.

_ توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

_ توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

_ يمكن التنبؤ بإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

_ يوجد تفاعل بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

وقد فسرت النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث السيكولوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع.

Abstract:

The present study aims to identify the nature of the relationship between Self-organized Learning Strategies, Motivational Academic Achievement and Level of Aspiration among the university student.

The researcher Used descriptive Method, the fact that the study looking at the relationship between the three variables, as well as for the adoption of a description and analysis of phenomena as it really is.

The study sample consisted of (291) male and female students. to collect data, used Rashwan's Self-organized Learning Strategies scale (2006) and Motivational Academic Achievement scale prepared by the researcher and the Level of Aspiration scale which prepared by Kamilia abd el Fataah (1970).

After the statistical analysis, the study showed the following results:

- University students use a Self-regulatory Learning Strategy.
- University students are characterized by high Motivation for Academic Achievement.
- University students have a high Level of Aspiration.
-There is a relationship between Self-organized Learning Strategies and Motivational Academic Achievement among the university students.
- There is a relationship between Self-organized Learning Strategies and Level of Aspiration among the university students.
-There is a relationship between Motivational Academic Achievement and Level of Aspiration among the university students.
- There is a multi-correlation relationship between Self-organized Learning Strategies, Motivational Academic Achievement, and Level of Aspiration among university students.
- Self-organized Learning Strategies can be predicted through the Level of Aspiration and Motivational Academic Achievement among university students.
- There is a interaction between the Level of Aspiration and Motivational Academic Achievement in determining the degree of use of Self-organized Learning Strategies among university students.

The results were interpreted in light of the outcome of the psychological heritage and previous studies.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	البسملة	
	آية قرآنية	
	إهداء	
	شكر وتقدير	
	ملخص باللغة العربيـــة	
	ملخص باللغة الانجليزية	
	فهرس المحتويات	
	قائمة الجداول	
	قائمة الأشكال	
	قائمة الملاحق	
	مقدمة	أ-د
	الإطار النظري للدراسة	
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
01	إشكـالية الدراسة	07
02	فرضيـات الدراسة	17
03	أهـــداف الدراسة	18
04	أهميـــة الدراسة	19
05	تحديد مفاهيم الدراسة	20
06	الدراسات السابقة	28
	الفصل الثاني: استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا	
	تمهيد	39
1	مفهـــــــــوم الاستراتيجيـــــــــة	39
2	تعريـــــــــــــف استراتيجيات التعلم	41
3	نشـــــــــــــأة التعلم المنظم ذاتيا	42
4	مفهـــــــــــــوم التعلم المنظم ذاتيا	45
5	الافتراضات والمبادئ العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا	50

6	تصنيف استراتيجيـــــــــــات التعلم المنظم ذاتيا	51
1_6	استراتيجيـــات التنظيم الذاتي للمعرفـــــة	54
1_1_6	الاستراتيجيـــــــات المعرفيـــــــة	54
.1	التسميع	55
.2	التفصيل	56
.3	التنظيم	56
2_1_6	الاستراتيجيـــــــات ماوراء المعرفيـــــة	57
.4	التخطيط ووضع الأهداف	59
.5	المراقبة الذاتية	61
2_6	استراتيجيـــات التنظيم الذاتي للدافعيـــــة	61
.6	حوار الذات عن الأداء	62
.7	حوار الذات عن الإتقان	62
.8	تنشيط الاهتمام	62
.9	مكافأة الذات	63
.10	الضبط البيئي الدافعي	64
3_6	استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكي والسيـــاقي	64
1_3_6	استراتيجيـــــات التنظيم الذاتي للسلـــــوك	65
.11	التقويم الذاتي	65
.12	إدارة الوقت	66
.13	الاحتفاظ بالسجلات	66
2_3_6	استراتيجيـــــات التنظيم الذاتي للسيـــــاق	66
.14	طلب العون الأكاديمي	66
.15	تعلم الأقران	67
.16	البحث عن المعلومات	68
.17	الضبط البيئي	68
7	نماذج التعلم المنظم ذاتيا	68
1_7	النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Triadic Model of SRL	68
2_7	النموذج الثلاثي الطبقات لـ بوكارتس Boekaerts	72
3_7	نموذج وين Winne للتعلم المنظم ذاتيا	74

4_7	التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بول بينتريش	77
	خلاصة الفصل	83
	الفصل الثالث: الدافعية للانجاز الدراسي	
	تمهيد	85
1	بدايات دراسة الدافعية للانجاز	86
2	مفهوم الدافعية للانجاز الدراسي	89
3	مفاهيم مرتبطة بالدافعية	90
4	أبعاد الدافعية للانجاز	93
5	خصائص ذوي الدافعية للانجاز	96
6	وظائف الدافعية	97
7	النظريات المفسرة للدافعية للانجاز الدراسي	98
1_7	نظرية (التوقع _القيمة) (The Expectancy _ Value Approach)	98
1_1_7	نظرية دافيد ماكليلاند (McClelland Theory, 1976):	99
2_1_7	نظرية اتكنسون (Atkinson, 1966):	103
2_7	نظرية العزو1958	109
3_7	نظرية التحديد الذاتي (Self- determination theory)	117
4_7	نظرية سوزان هارتر (Harter)	119
8	قياس دافعية الانجاز	120
9	دافعية الانجاز الدراسي والأداء الدراسي	123
	خلاصة الفصل	125
	الفصل الرابع: مستوى الطموح	
	تمهيد	127
1	بدايات دراسة مستوى الطموح	128
2	تعريف مستوى الطموح	130
3	جوانب الطموح	138
4	العوامل الدينامية المحددة والمؤثرة في مستوى الطموح	139
5	أهمية دراسة الطموح	150
6	طبيعة مستوى الطموح	151
7	مستويات الطموح	153

8	النظريات المفسرة لمستوى الطموح	154
1_8	نظرية المجال لكيرت ليفين (Kurt levin theory)	154
2_8	نظرية ألفرد أدلر (Adler Theory)	156
3_8	نظرية القيمة الذاتية للهدف إسكالونا (Escalona Theory, 1940):	157
	خلاصة الفصل	161
	الجانب الميداني للدراسة	
	الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
	تمهيد	164
1	الدراسة الاستطلاعية	165
1_1	أدوات الدراسة ونتائج الدراسة الاستطلاعية	166
2	منهج الدراسة	199
3	حدود الدراسة	200
4	مجتمع الدراسة	201
5	عينة الدراسة	202
6	التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	205
	الفصل السادس: نتائج الدراسة	
	تمهيد	208
1	عرض وتحليل و مناقشة نتائج الدراسة	208
2	استنتاج عام	252
3	خاتمة	255
4	مقترحات الدراسة	256
	قائمة المراجع	259
	الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	العمليات التنظيمية حسب نموذج بينتريش	81
02	توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم حسب الاستراتيجيات والأبعاد	167
03	سلم تنقيط الإجابات حسب البدائل ونوع العبارة.	168
04	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده الفرعية.	170
05	معاملات ارتباط عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية للإستراتيجية التي تنتمي إليها والدرجة الكلية للمقياس	172
06	يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات كل إستراتيجية بالدرجة الكلية للمقياس	174
07	يبين الفرق بين درجات الطلبة الأوائل والأواخر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	175
08	يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي	176
09	معامل الثبات للبنود الفردية والزوجية بتطبيق معادلة "جيتمان"	177
10	معامل ثبات للقسم الأول والقسم الثاني تطبيق معادلة جيتمان	178
11	يمثل توزيع العبارات على أبعاد مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.	182
12	توزيع عبارات المقياس الايجابية والسلبية	182
13	سلم تنقيط الإجابات حسب البدائل ونوع العبارة.	183
14	نتائج تحكيم مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.	185
15	قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي	186
16	يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	188
17	يبين الفرق بين درجات الطلبة الأوائل والأواخر في الدافعية للانجاز الدراسي.	189

18	يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي	190
19	معامل الثبات للبنود الفردية والزوجية بتطبيق معادلة "جيتمان"	190
20	معامل ثبات للقسم الأول والقسم الثاني تطبيق معادلة "جيتمان"	191
21	توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد.	192
22	يوضح العبارات والبدائل وطريقة التصحيح	193
23	يوضح التقدير المعطى لدرجات مقياس مستوى الطموح.	193
24	معاملات ارتباط عبارات مقياس مستوى الطموح مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	194
25	يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	196
26	الصدق التمييزي لمقياس مستوى الطموح.	197
27	معامل الثبات للبنود الفردية والزوجية بتطبيق معادلة جيتمان	198
28	معامل ثبات للقسم الأول والقسم الثاني تطبيق معادلة جيتمان	198
29	معامل ثبات مقياس مستوى الطموح بتطبيق معادلة كيودر ريتشاردسون.	199
30	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	202
31	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الجامعي	203
32	توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي.	203
33	توزيع أفراد العينة حسب جامعة الانتماء	204
34	نتائج اختبار –ت- لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمتوسط الافتراضي	209
35	ترتيب أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة	210
36	نتائج اختبار –ت-لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية للانجاز والمتوسط الافتراضي	213
37	نتائج إختبار – ت- لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح والمتوسط الافتراضي	216
38	معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.	219
39	معامل الارتباط بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم	227

	ذاتيا لدى طلبة الجامعة.	
40	معامل الارتباط بين الدافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.	236
41	نتائج الارتباط المتعدد بين متغيرات الدراسة الثلاثة	240
42	يوضح القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار البسيط المتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	244
43	يوضح المعنوية الجزئية لنموذج الانحدار البسيط المتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	245
44	تلخيص نتائج الانحدار المتعدد الهرمي	247

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب تقسيم رشوان	54
02	نموذج الحتمية التبادلية لبندورا	69
03	النموذج الثلاثي الطبقات لـ بوكارتس (Boekaerts)	74
04	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة، الدافع، الباعث)	92
05	استثارة الدوافع	100
06	مخطط العزو لدى هايدر	111
07	مخطط تصنيف العزو لدى وينر	113
08	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	202
09	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الجامعي	203
10	توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي	204
11	توزيع أفراد العينة حسب جامعة الانتماء	205
12	لوحة انتشار العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.	221
13	لوحة انتشار العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.	229
14	لوحة انتشار العلاقة الارتباطية بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح.	237
15	التفاعل بين متغيرات الدراسة	248
16	تمثيل بياني لدرجات التعلم المنظم ذاتياً المتنبأ بها استناداً إلى مخرجات الانحدار المتعدد الهرمي	249

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
02	مقياس الدافعية للانجاز الدراسي
03	مقياس مستوى الطموح
04	استمارة طلب تحكيم مقياس الدافعية للانجاز الدراسي
05	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي
06	نتائج (spss) لمستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم ذاتيا
07	نتائج (spss) لمستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة
08	نتائج (spss) لدرجة امتلاك الطلبة الجامعيين لمستوى الطموح
09	نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.
10	نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.
11	نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.
12	نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.
13	نتائج spss لمعامل الارتباط بين الدافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.
14	نتائج (spss) للعلاقة الارتباطية المتعددة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح
15	نتائج (spss) للتنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح
16	نتائج (spss) للتفاعل بين باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح

مقدمة:

إن العصر الذي نعيش فيه اليوم يحمل في طياته جملة من التغيرات المستمرة وتزايد التحديات والتي أثرت في مختلف ميادين الحياة، وعلى مختلف جوانب شخصية الإنسان لاسيما مستوى الطموح لديه، هذا الأخير الذي يلعب دورا هاما في حياة الفرد، إذ أنه من أهم أبعاد الشخصية الإنسانية، فهو يعد مؤشرا يميز وبوضوح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، حيث يمثل تلك الأهداف المستقبلية التي يحددها الفرد لنفسه ويحاول ويسعى للوصول إليها، ويختلف مستوى الطموح من شخص لآخر، ومن موقف لآخر، كما قد يكون مركزا على هدف واحد فقط أو يكون ممتدا إلى عدة أهداف ومجالات.

ومستوى الطموح هو نتاج تفاعل العديد من العوامل أهمها وعي الفرد بذاته وتقديره لقدراته وإمكاناته وتحديده لأهدافه المستقبلية ومدى قيمة تلك الأهداف بالنسبة إليه.

فإيمان الفرد بقدراته وإمكاناته يسهم في تكوين تقدير إيجابي حول الذات وهذه المعتقدات من شأنها التنبؤ بما سيقوم به في المستقبل، كما أن نظرة الطالب للمستقبل ورغباته تؤثر على مستوى طموحه، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير لمستقبل زاهر أي مستوى طموح مرتفع، يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام، بينما الشخص ذو الطموح المنخفض تراه ينظر للمستقبل بمنظار أسود، أي نظرته للمستقبل تكون متشائمة وهذا ما يدفعه إلى الكسل والتراخي ما يؤدي إلى تثبيط قدراته وإمكانياته.

فإن توقع الفرد للنجاح والسعي له أثر طيب في تحديد وإستغلال وتنمية قدراته وإستغلال مراحل حياته إستغلالا جيدا يعود عليه وعلى الآخرين بالفائدة، بينما في حالة توقع الفرد للإخفاق في المستقبل فإن ذلك يجعل منه فردا سلبيا في الحياة لا ينفع نفسه ولا غيره.

فتحقيق الطالب الجامعي لأهدافه والرفع من مستواه لن يتأتى هذا إلا باعتماد السبل الناجعة التي تحفز الفرد على الإقبال بشغف على طلب العلم وتوفير العوامل الداخلية

والخارجية التي تشكل قوى تدفع بالمتعلم نحو المثابرة والجد، وهذا ما يطلق عليه علماء النفس بمصطلح الدافعية، فالدافعية تعتبر من الشروط الأساسية لحدوث التعلم، لاسيما دافعية الانجاز الدراسي التي تعتبر مظهر من مظاهر الدافعية، وهي مكون جوهري في سعي الفرد باتجاه تحقيق ذاته والرفع من مستوى فاعليته أثناء عملية التعلم، وهذا ما ينعكس مباشرة على تحصيله وأدائه وبدونهما لا يتحقق ما يسمى بالتعلم ذو المعنى، وهذا بان تعطى للمتعلم الفرصة ليكون هو الفاعل في بناء التعلمات، حيث توفر الرغبة في البحث والمعرفة والمثابرة وبذل الجهد في المهمات التعليمية التعلمية، وهي عامل مهم في جميع نواحي سلوك المتعلم وتعلمه وتفكيره وتطلعاته وأدائه لعمله، وإدراكه الحسي وسلوكه الاجتماعي، والدافعية للانجاز عامل مهم ومكون أساسي في سعي الطالب اتجاه تحقيق ذاته وتأكيدها ومن خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف وانجازات توفر له أسلوب حياة أفضل.

وهذا ما يدفع بالطالب إلى انتقاء استراتيجيات تعلم التي تكفل رفع مستوى أدائه وفعاليته أثناء التعلم، وعليه فان من بين استراتيجيات التعلم التي شاع الحديث عنها في السنوات الأخيرة هي ما تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه كما تؤكد على دوره في عملية التعلم والغرض الرئيسي من هذا النوع من التعلم هو أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم ومتحملين لمسؤولياتهم في عملية التعلم، حيث يتم تشجيع المتعلم على قبول مسؤولية تعلمه والمشاركة الفعالة في التعلم، ويكون هذا الأخير أكثر فاعلية عندما يساعد على تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية ومستقلة، ومعرفة الطرق واختيار الاستراتيجيات التي يتبعونها عند التعامل مع الوضعيات التعلمية والمادة العلمية، وهذا بدوره يسهم في خفض التشتت وزيادة الثقة بالنفس وإثارة الدافعية وزيادة القدرة على التركيز مما قد يؤثر في تحسين جودة التعلم، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في السنوات الأخيرة في التعلم الأكاديمي لما يتيحه للمتعلمين من توجيه جهودهم

لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتمادهم على الآخرين مما يساعدهم على تزويد تحكمهم الشخصي في سلوكهم وبيئة تعلمهم، ونجاحهم ورفع مستواهم وبالتالي تحقيق أهدافهم.

وعلى هذا الأساس تستهدف الدراسة الحالية تسليط الضوء على طبيعة العلاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وقد قسمنا دراستنا هذه إلى جانبين، جانب نظري وآخر ميداني:

حيث ضم الإطار النظري: الفصل الأول الإطار العام للدراسة، من خلال بناء الإشكالية، وتوضيح أهم التساؤلات التي تنطوي عليها، وصياغة الفرضيات، وتحديد أهداف الدراسة وأهميتها فضلاً عن ضبط المفاهيم إجرائياً،

ثم عرضنا ثلاثة فصول نظرية، استعرضنا فيهم ما ورد من التراكمات المعرفية المتعلقة بمتغيرات الدراسة الثلاثة، فالفصل الثاني كان حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تم الإحاطة ببعض جوانبها من تعاريف، ومكونات، وبعض النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا، أما الفصل الثالث فكان حول الدافعية للانجاز الدراسي الذي تطرقنا فيه إلى التعاريف، أبعاد، وظائف الدافعية، خصائص الأفراد ذوي الدافعية للانجاز، قياسها، واهم النظريات المفسرة لها، بينما في الفصل الرابع من فقد تطرقنا إلى مفهوم مستوى الطموح من خلال الإلمام ببعض التعاريف، وجوانبه، طبيعته، مستوياته، العوامل المؤثرة فيه، وبعض النظريات المفسرة له.

وبالموازاة احتوى الجانب الميداني من الدراسة على فصلين: الفصل الخامس الذي تطرقنا فيه إلى الإجراءات الميدانية للدراسة، حيث شرحنا بالتفصيل مجريات ونتائج الدراسة الاستطلاعية بالاضافة الى وصف الادوت المستخدمة في جمع البيانات، كما استعرضنا المنهج المتبع، وحصر مجتمع الدراسة والعينة المناسبة، فضلاً عن التقنيات الإحصائية لمعالجة البيانات المجمعة، ثم تناولنا العرض العام للنتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء

الإطار النظري والدراسات السابقة في الفصل السادس والأخير، وأخيرا ختمنا بحنا بتقديم استنتاج عام حول ما توصلنا إليه من نتائج وعن مدى تحقق الفرضيات، ثم أردنا أن نقدم بعض الاقتراحات انطلاقا مما توصلت إليه الدراسة وإلى ما تطمح إليه.

الإطار النظري

للدراسة

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

إشكـــــــالية الدراسة

فرضيـــــــات الدراسة

أهـــــــداف الدراسة

أهميـــــــة الدراسة

تحديد مفاهيم الدراسة

الدراســـــات السابقة

1_ إشكالية الدراسة:

لقد أضحى من المسلم به، أنَّ رأس المال البشري هو أساس كل تنمية حقيقية، لذا تشهد كل دول العالم تطوراً ملحوظاً نحو الاهتمام بالتنمية البشرية، لاسيما طلبة الجامعة الذين يُمثلون حجر الزاوية داخل المجتمع والرهان الحقيقي الذي يُساعد على دفع عجلة التطور والازدهار، وبالتالي فإنَّ الاهتمام بشريحة الطلبة والتكفل بها أصبح مطلباً أساسياً على عاتق المنظومة الجامعية الجزائرية التي تحاول استغلال هذه الطاقات بشتى الطرق في تجسيد مختلف المشاريع التي تطمح إليها البلاد. (يوسف عنصر، 2010)

ولعلَّ التعليم الجامعي يكفل تطوير قدرات التفكير العليا للطالب حتى يصل إلى أعلى مستوى من التفكير بكافة أنواعه والتأمل الذاتي، والانخراط في حوار مفتوح من خلال تعميق الفهم للمعارف ونقدها، على اعتبار أنَّ المهمات التعليمية في مرحلة التعليم الجامعي معقدة ومتخصصة ومتشعبة، وأنَّ التعلم فيها يفترض أن يقوم على التفاعل الايجابي بين الطالب وأستاذه من جهة وبين الطالب وزملائه من جهة أخرى فضلاً عن المكتبة ومصادر المعلومات الأخرى، وأنَّ ما يفترض أن يُميز طبيعة التعلم في هذه المرحلة أن تكون ذاتية التوجيه والاستقلالية. (خولة غنيمات وعبير عليمات، 2012، 24)

وتُشير **هناء صالحي** (2013، 18) إلى إنَّ التحاق الطالب بالجامعة واختياره التخصص الذي يرغب فيه تُعد خطوة مهمة في بناء تطلعاته وطموحاته وأحلامه، وهذا ما يتطلب منه مجهوداً مستمراً والتنافس والاعتماد على نفسه، أي يستدعي أن يكون الطالب واعياً بما يستطيع وما يرغب في تحقيقه مستقبلاً، إذ لا يُمكن للطالب بما كان أن ينجح في دراسته ما لم يرفع من مستوى طموحه، فالطموح يُمثل أهم العوامل المؤثرة في مستوى الأداء، أي بناء تعلمات نوعية

عميقة، فالطالب الجامعي الطموح يعمل على تحقيق المزيد من التفوق. ويُؤكد كل من **يوسف القاضي و آخرون** (1981) أنَّ الطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق. (فايز الأسود، 2009، 96)

وفي ذات السياق يُشير **ايزنك** (1945) إلى أنَّ مستوى الطموح عبارة عن: "ميل الفرد إلى تذليل العقبات أو المثابرة في عمل شيء ما بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق" (توفيق شبير، 2005، 24)، كما تعُرفه **كاميليا عبد الفتاح** (1961) على أنه: "سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تُفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها". (حمزة بوزرزور، 2011، 52)

ولقد أورد **عاقل فاخر** (1984) أنَّ مستوى الطموح ينمو ويتطور مع تقدم العمر ومع وجود بعض المتغيرات كالتشجيع الذي يجب أن يتبع النجاح، يزداد هذا المستوى ويرتفع، ولذلك فإنَّ الإحباطات التي يتعرض لها الفرد خلال حياته تزيد من خبرات الفشل لديه مما يُؤدي إلى خفض مستوى طموحه.

وقد أشارت **رمزية الغريب** (1977) إلى أنَّ الفرد كلما كان أكثر نضجاً أصبح قادراً على تبني وسائل ملائمة لتحقيق طموحاته، وكان أقدر على التفكير النقدي في تلك الوسائل أو الأهداف أو الاستراتيجيات التي تُمكنه من تحقيق الأداء الجيد، على اعتبار أنَّ نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يُحققه من أهداف يُؤثر على أهدافه الحالية، وبالمقابل، فالفرد الذي ينظر إلى المستقبل بتفاؤل يكون مستوى تحصيله أعلى من الذي ينظر إلى المستقبل بيأس. (بشرى علي ووجدان صاحب، 2010، ص 282)

ويضيف **محمد فتحي الزليتني** (2008، 34) أنَّ مستوى الطموح يُعد المحك الأساسي للنجاح والتفوق، إذ أنَّ كل فرد يطمح إلى النجاح والحصول على مكاسب أكثر لابد له من أن يرفع من دافعيته لتتناسب وطموحه وأهدافه، فمستوى الإنجاز يتحدد بمستوى طموح الفرد، فكلما كان الفرق كبيراً بين ما يستطيع الفرد إنجازه وبين ما أنجزه فعلاً كان ذلك مؤشراً لدرجة دافع الإنجاز لديه. وعلى حد تعبير **فتحي الزيات** (1996) تُمثل الدافعية للإنجاز بدورها أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية التي تعمل على تحريك السلوك الإنساني نحو تحقيق الأهداف المسطرة سلفاً.

إنَّ الدافعية للإنجاز حسب **Atkinson** هي عبارة عن: "استعداد يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز العقبات لتحقيق الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح". **(عبد الوهاب بن شعلال، 2010، 09)**

ويرى **رجاء أبو علام** (1993، 209) أنَّ دافعية الإنجاز بشكل عام عبارة عن: "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد تعمل على توجيه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يُحقق مستوى محدد من التفوق الذي يُؤمن به الفرد ويعتقده ". أما **عبد الرحمان بن بريكة** (2007، 14) فيُؤكد على أنَّ الدافعية للانجاز الدراسي على وجه التحديد بمثابة طاقة نفسية داخلية مسؤولة عن تنشيط وتحفيز الطالب للسير قدماً في دراسته والنشاطات المتعلقة بها من تلقاء نفسه وليس إجباراً عنه، فهناك بعض الطلبة يقبلون على الدراسة بشغف وارتياح وفاعلية عالية، والبعض بتحفظ وتردد والبعض الآخر يرفض كل ما يُقدم له، كما أنه لا يسعى للبحث عن المعرفة، فهناك من يركز انتباهه وجهده طيلة مدة انجازه للأعمال المكلف بها أما في حالة ما إذا كان الطالب فاقداً فيها للرغبة والحماس فيكون كثير التململ أثناء الحصة، وينشغل

بالأمور الثانوية بدل التركيز على الدراسة، ويظهر عليه انخفاض الدافعية للانجاز، وتأجيل وتسويف الأعمال، وشرود الذهن، وعدم إدراك أهمية الوقت الضائع.

وفي سياق الدراسات التي تناولت علاقة مستوى الطموح والدافعية للانجاز عامة ودافعية الانجاز الدراسي، فإننا نجد دراسة كل من **Clark et Al (1956)** ودراسة **Mear. (1967)** **Plucker & Al (1996). أنور الشرقاوي (1981) و إبراهيم قشقوش (1975)، هبة الله محمد الحسن سالم و آخرون (2012)، ودراسة عبد الوهاب جناد (2014) .**

ويرى **عبد المنعم زيدان الشناوي (1989)** أن الأفراد ذوو دافعية الانجاز العالي يوصفون بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة لتحقيق قدر من النجاح في كثير من المواقف الدراسية منها واليومية، وهذا من خلال تبني الاستراتيجيات التي تكفل تحقيق الهدف، ولعلَّ من أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا ما أشارت إليه كل من **انتصار عشا و آخرون (2012، 520)** إلى أنَّ نظرية التعلم المنظم ذاتياً تُركز اهتمامها على الإجابة على أسئلة من نوع: لماذا؟ وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم ذاتياً؟ فالسؤال كيف؟ تكمن إجابته في استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعاملهم مع المهام المختلفة، أما السؤال لماذا؟ فيُعبر عنه من خلال الاهتمام بدراسة تأثير المتغيرات الدافعية على جهد المتعلم لتحقيق الهدف من التعلم. ولقد أورد **ربيع عبده أحمد رشوان (2006، 08)** أنَّ معرفة الفرد أو الطالب لاستراتيجيات تعلمه وكيفية استخدامها في الوضعيات التعلُّميَّة لا يُؤدي بالضرورة إلى أداء أفضل، وإنما لابد من وجود دافعية لاستخدام هذه الاستراتيجيات.

وهذا ما يثبت المحاولات المتكررة والجادة للقائمين على التعليم الجامعي لتجويد أدائه ونواتجه حيث تركز على جعل الطالب عنصرا فعالا ايجابيا في

التعليم الجامعي، فتعمل على جعل الطالب الجامعي واثقا من نفسه وقدراته بجعله مسيطرا على سلوكاته وأفكاره قادرا على النقاش والنقد مستقلا وصولا إلى طالب مبدع مبتكر يضيف الجديد إلى العلوم المختلفة.

ويعود الفضل في الاهتمام بالتعلم الموجه ذاتياً إلى أعمال **Houle هويـــول (1961)** حول دافعية المتعلمين، الذي أوضح فيه أنَّ للمتعلمين دافعاً للمشاركة في أنشطة التعلم، لأنَّ مثل هذه المشاركة من شأنها مساعدتهم على تحقيق أهداف تعلمية محددة، والبحث عن المعرفة التي تحقق لهم الإشباع الذاتي.

ويُعرف كل من **(Bergin, Reilly and Traynor, 2005)** التعلم المنظم ذاتياً بأنه:" الدرجة التي يكون عندها المتعلمون نشيطين في سلوكهم ودافعيتهم خلال التعلم الأكاديمي الخاص بهم"، وبذلك يُوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية وآفاق مستقبلية، لأنَّ لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة والجد ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي كما يُمارسون خبراتهم التعلمية بكفاءة وبطرق مختلفة، أي أنهم مرنين في تفكيرهم وأساليبهم وقدرتهم على إعادة تنظيم أنفسهم وتقويم أعمالهم، ويُحددون أهدافهم التعلمية ويثابرون للوصول إليها، ويُديرون وقتهم وجهدهم يُبادرون للمشاركة في المهام، ومع افتراض أنَّ الطلبة الجامعيين يعدون في أعلى السلم التعليمي وهم اكثر نضجا واستقلالا مما سبق فإنه من المتوقع أن يكون مستوى التعلم الذاتي لديهم أعلى هذا يدعونا إلى التساؤل عن مدى امتلاك وتطبيق طلبة الجامعة لهذه الاستراتيجية؟ وعن نوع الاستراتيجيات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا الشائعة الاستخدام؟

ويُوضِّح **ربيع عبده أحمد رشوان** (2006، 06) التعلم المنظم ذاتياً يكون فيه المتعلم باحثاً بنفسه عن المعلومات ومجهزاً نشطاً لها وأنَّ معارفه تُؤثر في دافعيته ومثابرته نحو الأداء الجيد، فهو بذلك عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم التخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف، ويُضيف **عبد الناصر جراح** (2010، 334) أنَّ إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً تعتمد أساساً على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، أي يتحمل كامل المسؤولية في بناء تعلماته، وتُعطيه الفرصة لكي يكون قادراً على وضع أهداف تعلمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويُقرِّر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، وعلى افتراض أنه عندما تدار الخبرات التعلمية ذاتياً، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى المتعلم شعوراً بحسن الأداء، فهل سيُؤدي هذا إلى زيادة الدافعية لديه؟ وهل سيعزز هذا اعتماده وتنويعه لتلك الاستراتيجيات؟ وعليه هل تشكل الدوافع الداخلية متنبئا جيدا للتعلم المنظم ذاتياً؟.

وعلى حد تعبير (**Murray, 2010**) و (**Hudson and Ramamoorthy 2009**)، و (**Judd and Kennedy, 2007**) يُمكن اعتبار التعلم الموجه ذاتياً، بأنه عملية يتخذ فيها المتعلم المبادرة لتحديد احتياجاته التعليمية، وصياغة أهدافه التعلمية، وتحديد كافة الموارد الملائمة، واختيار وتنفيذ إستراتيجيات التعلم المناسبة، وتقييم مخرجات التعلم بحيث يُصبح قادراً على الإنجاز بشكل ذاتي، وفي أي وقت، وتحت أي ظرف، وعليه فإنَّ التعلم الموجه ذاتيا، يُعطي المتعلم فرصة السيطرة والتحكم على أكبر قدر من تجارب التعلم، حيث أنَّ التحول من التعلم الموجه من قبل المعلم إلى التعلم الموجه ذاتياً، هو تحول في مواقع

السيطرة من المعلم للمتعلم، ومن التحكم الخارجي إلى الرقابة الداخلية، مما يُسهم في تحقيق بعض أهداف تعلم ما وراء المعرفة، فالتعلم الموجه ذاتياً، هو نشاط يحتاج إلى دراسة ذاتية وبصيرة من المتعلم، وذلك على نحو استباقي، وبشكل مستقل، مع محاولة الوقوف على التعلم جدولةً وتخطيطاً وتقييماً في إطار القدرة على التدريب الذاتي، ودفع الذات للتعلم.

وفي سياق الدراسات التي تناولت العلاقة الثنائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز نجد نتائج دراسات كل من **بن يوسف أمال** (2008) التي توصلت إلى وجود تنوع في استعمال تلاميذ الثانويات لاستراتيجيات التعلم التالية(الحفظ والتذكر– التنظيم– البناء– الضبط الذاتي– التخطيط– المراقبة– التقويم الذاتي– التسيير– تنظيم العمل في الزمان والمكان– تسيير الموارد والمصادر البشرية) ولكنهم لا يستعملونها بطريقة علمية مقصودة لتنمية رصيدهم العلمي أو زيادة تحصيلهم الدراسي فهم يتعلمون بطريقة عشوائية، وحتى ولو استعملوا هذه الاستراتيجيات إلا أنهم لا يعتمدون عليها بالدرجة الأولى، فهم يعتمدون على الحفظ أكثر كما أنهم يتركون الإعداد للامتحان إلى الأيام القليلة التي تسبقه وهذا ما يضعف مردودهم التحصيلي، وأنهم لا يحاولون زيادة المعلومات التي قدمت لهم من طرف الأساتذة، كما يظهر أنهم يتميزون بدافعية منخفضة للتعلم، ودراسة **حياة بوجملين** (2013) التي أجريت على الطلبة الجامعيين وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة وغير دالة بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية وعلاقة ارتباطية متوسطة بين استراتيجيات التعلم الميتامعرفية والدافعية، كما نجد دراسة **عبد الرحمان بن بريكة** (2007)، **أمينة زيادة** (2013)، **والعياشي بن زروق وعلي فارس** (2014) **ومحمد رافع** (2016) التي توصلت في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز، ودراسة **خالد بابهون** (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة – باعتباره مكون مهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا–

والدافعية للانجاز الدراسي، كما قام العديد من الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم بإجراء العديد من الدراسات وربطها بمختلف المتغيرات كالدافعية للإنجاز وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي ...، حيث أجرى **بنتريك وديجروت (1990) Pintrich&DeGroot** دراسة حول العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي، وانتهت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا، كما أجرى **عزت عبد الحميد (1999)** دراسة حول تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، حيث توصلت هذه الأخيرة إلى تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فضلا عن دراسة **ربيع عبده أحمد رشوان (2005)** حول توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، والذي انتهى إلى وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

على اعتبار أنَّ هذه الدراسات ليست كافية للجزم علمياً لارتباط هذين المتغيرين فضلاً عن أنَّه هناك دراسات توصلت إلى علاقة ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية وأمام هذا التناقض والارتباك الذي ينتاب المتمعن في هذه النتائج فانه لابد من البحث من جديد في هذه العلاقة.

بالإضافة إلى أن الباحث في استراتيجيات التعلم بصفة عامة وفي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا خاصة يتأكد بأنها تتأثر بشكل أو بآخر بالعوامل الانفعالية، من جهة أخرى فان دافع الانجاز الدراسي لدى الطالب يتجلى بصورة واضحة في تصرفاته وأدائه خلال عملية التعلم سواء في حجرة التعلم أو خارجها، ومنه فهل يمكن أن نتوقع وجود علاقة بين اعتماد الطالب على مختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعيته للانجاز الدراسي؟ أي هل يمكن أن يكون الطالب منظما

ذاتيا في تعلمه وهو يفتقر للدافعية؟ وهل يمكن أن نجد من الطلبة من يمتلكون دافعية عالية للتعلم ولكنهم لا يعتمدون بالدرجة الأولى على الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا؟

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح في المرحلة الجامعية فهي معدومة في حدود علم الباحثة بالرغم من أهمية هذه المرحلة وتفردها ولم نسجل سوى دراسة واحدة **لأمينة زيادة** (2017) التي تناولت بالدراسة التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما يُبرر الدراسة الحالية من خلال الوقوف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى طموح الطالب الجامعي على اعتبار أنَّ الطالب الجامعي وهو الآن أولى مراحل النضج تظهر لديه رأى جديدة ، وأهداف وآفاق مستقبلية لم يعرفها من قبل، حيث تفتح له أبواب ومنافذ على عالم الشغل وبالتالي اكتسابه لمكانة اجتماعية واقتصادية مُغرية، وهذا ما نتوقع أن يجعله في هذه المرحلة يتميز بمستوى طموح مقبول على الأقل يتناسب وامكانياته وبدافعية عالية للانجاز الدراسي تُمكنه من تنظيم تعلمه بطريقة ذاتية، ولكن المتمعن لواقع الجامعة اليوم يلاحظ أن هناك فئة من الطلبة الجامعيين من تظهر عليهم مؤشرات ضعف مستوى الطموح والدافع للانجاز كاللامبالاة وعدم التخطيط لمستقبلهم وخفض مستوى تطلعاتهم وعدم جديتهم في التعلم وضعف التنافس فيما بينهم وعدم تحمل المسؤولية الكاملة لتعلمهم، كما يظهر أن تعلمهم عشوائي بلا تخطيط أو مراقبة أو تنظيم أو جدية بل إن تركيزهم ينصب فقط على النقاط المتحصل عليها في الامتحانات متجاهلين المستوى المعرفي والتكوين الجيد فتراهم يهجرون الدراسة لأشهر وعند اقتراب الامتحانات يحاولون حفظ وتخزين المعلومات دفعة واحدة لاستظهارها على ورقة الإجابة وفقط، وبين

هذا الواقع المتنوع والدراسات المتناقضة نتائجها ارتأينا القيام بهذه الدراسة للوقوف على أهم ما يتعلق بعمليات التعلم لدى الطالب الجامعي.

وبالنظر إلى ما سبق يلاحظ القارئ أنَّ الدراسات المشار إليها كلها تناولت العلاقات الثنائية بين متغيرات الدراسة الثلاث (إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا / دافعية الإنجاز الدراسي) (إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا / مستوى الطموح) (مستوى الطموح/ دافعية الإنجاز الدراسي) على اختلاف عينات الدراسة وبيئتها سواء كانت أجنبية أو عربية، والمتمعن في نتائج هذه الدراسات أقل ما يقال عنها أنها مربكة لتناقضها رغم قلتها وشحها فهي لم تؤكد بعد طبيعة العلاقة بينها، وأنَّه لم نجد –في حدود علم الباحثة–إلى أي دراسة تناولت العلاقة المتعددة بين كل من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دافعية الإنجاز الدراسي مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، فالدراسة الحالية لا تكتفي بدراسة العلاقة الثنائية بين هذه المتغيرات وإنما تتعدى إلى معرفة القوة التنبؤية لها فضلاً عن معرفة التفاعل الحاصل بين هذه المتغيرات على افتراض أنَّ الطالب الذي يملك مستوى طموح عالٍ تكون دافعيته للإنجاز الدراسي عالية من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تُساعده على تحقيق الأهداف المسطرة.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لتركيز الإجابة على طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وهذا من خلال طرحنا للأسئلة التالية:

1. هل يوظف الطلبة الجامعيون إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا؟
2. ما مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين؟
3. ما مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعين؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

5. هل توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ومستوى طموح طلبة الجامعة؟
6. ما طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة؟
7. هل توجد علاقة بين كل من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ؟
8. هل يمكن التنبؤ بإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة ؟
9. هل يوجد تفاعل كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة ؟

2_ فرضيات الدراسة:

1. يوظف الطلبة الجامعيون إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.
2. يتميز الطلبة الجامعيون بدافعية عالية للانجاز الدراسي.
3. يمتلك الطلبة الجامعيون مستوى طموح عال.
4. توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.
5. توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ومستوى طموح طلبة الجامعة.
6. توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.
7. توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

8. يمكن التنبؤ بإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.
9. يوجد تفاعل بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

3_ أهداف الدراسة:

لأجل تناول الدراسة في إطار محدد وتصويبها في الاتجاه المضبوط ولأجل استثمار جهود الباحث وحصر الدراسة في ما هو ضروري، كان السعي لإجراء الدراسة الحالية إلى نحو اشتمل على مجموعة أهداف تتمثل في ما يلي:

- ✓ التعرف عن مستوى امتلاك وتوظيف طلبة الجامعة الجزائرية للتعلم المنظم ذاتيا، وعن الاستراتيجيات الأكثر استخداما.
- ✓ الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة الجزائرية.
- ✓ الكشف على مستوى طموح الطلبة الجامعيين.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى طموح طلبة الجامعة الجزائرية.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.
- ✓ التعرف على العلاقة المتعددة بين كل من التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.
- ✓ التعرف عن امكانية التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيا من خلال الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح.

- ✓ الكشف عن التفاعل بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في مستوى استخدام التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين.

4_ أهمية الدراسة :

يمكن توضيح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية المجالات العلمية التي تنتمي إليها كعلم النفس التربوي، واستراتيجيات التعلم.

- ✓ أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كونها إستراتيجيات تعلمية تستدعي تجنيد المتعلم وإدماجه لجميع مكتسباته السابقة، وذلك عن طريق ضبط الطالب وتنظيمه للأبعاد المختلفة لعملية التعلم والمتمثلة في المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط به.
- ✓ تتيح هذه الدراسة للطالب التعرف على أهم استراتيجيات التعلم وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدور الايجابي الذي تلعبه في تحسين كفاءة الطالب.
- ✓ تفيد في إبراز دور إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تطوير وتنمية القدرات العليا للطالب الجامعي الجزائري.
- ✓ يسهم الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح إلى تعميق الفهم لطبيعة الأداء المعرفي والدافعي والسلوكي عند الطالب الجامعي.
- ✓ تعد الدراسة الحالية ذات أهمية كبيرة من الناحية التطبيقية في مجال التربية والتعليم وبناء المناهج والبرامج الدراسية.

- ✓ إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء البرامج الإرشادية لمساعدة الطلبة على استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم العليا كاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم.
- ✓ التأكيد على أهمية مستوى الطموح والدافعية للانجاز في تحسين عملية التعلم من خلال تشجيع الطلاب على تنظيم وتفريد تعلمهم.
- ✓ تظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة والتي تعد نقطة تحول أساسية في حياة الفرد حيث تمثل بدايات النضج النفسي والعقلي واتزانه وتظهر لديه ملامح مستقبله.

5_ تحديد مفاهيم الدراسة:

5_1_ إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

_إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا اصطلاحا:

يعتبر **رشـــو ان** (2006) التعلم المنظم ذاتيا على انه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم يخطط ويوجه وينظم ويضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف.

ويعرف **(Pintrich, 2000, p453)** التعلم المنظم ذاتيا بأنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم.

_ ويذكر **(Paris,S and Paris, A, 2001)**أن التعلم المنظم ذاتيا يدل على الاستقلالية والضبط من قبل المتعلم ذاته فهو الذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم كاكتساب معلومات معينة أو تطوير خبرة، ويعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم

وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم ويحدد الأهداف التعليمية ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه. **(ربيع عبده احمد رشوان، 2006، 7)**

ـ إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا إجرائيا:

وبناءً عليه تعرف الباحثة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بأنها السلوكات الواعية النشطة والإجراءات التي يقوم بها الطالب الجامعي أثناء عملية تعلمه من توجيه وتنظيم ضبط معارفه ودافعيته وسلوكه وتكييف السياق الذي يتم فيه التعلم من اجل إعادة بناء معارفه وتحقيق أهدافه ومشروعه الدراسي والمستقبلي بشكل ذاتي، وتشمل (17) إستراتيجية موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي:

1. **استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة:** تنقسم إلى:

أ-**الاستراتيجيات المعرفية:** وتمثل الخطط والطرق المعرفية التي يستخدمها الطالب في تعلم وتذكر وفهم المادة التعلمية الجديدة وربطها بما سبق وان تعلمه وبخبراته الماضية، وتشمل:

- إستراتيجية التسميع: تكرار المعلومات مرات عديدة مما يساعد في استرجاعها.
- إستراتيجية التفصيل: إيجاد روابط بين المعلومات وعمل ملخصات وكتابة الملاحظات بغرض توضيح المعنى.
- إستراتيجية التنظيم: ترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها وذلك عن طريق عمل المخططات والجداول والأشكال وتكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد.

ب-**الاستراتيجيات الماوراء معرفية:** وتشير إلى الخطط والطرق التي يستخدمها الطالب لفحص وتنظيم ومراقبة العمليات المعرفية، وتشمل:

- التخطـيط ووضــع الأهـداف: تحديـد الطالــب لأهدافــه مــن القيــام بعمــل مــا وإعـداده لخطـط للوصـول لهـذه الأهـداف وتحقيقهـا، شـرط ان يحقـق ذلـك اكبـر قدر ممكن من المكاسب واقل قدر ممكن من الخسائر.
- المراقبــة الذاتيــة: الانتبــاه المتعمـد إلــى أشـكال السـلوك المختلفــة التــي تصــدر عــن الطالــب وتقيــيم مــدى الاقتــراب النســبي مــن الأهــداف الموضــوعة لأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوك المتوقع.

2. **اســـتراتيجيات التنظـــيم الـــذاتي للدافعيـــة:** تســتخدم لضــبط وتنظــيم الدافعيــة والانفعــالات مــن خــلال التعامــل والــتحكم فــي مشــاعر الإحبــاط والملــل وعــدم الرغبــة فــي إكمــال الــتعلم، كاســتخدام بعــض الاســتراتيجيات التــي يمكــن أن تزيــد مــن دافعيتــه كاســتراتيجيات حــوار الــذات واقناعهــا بالقــدرة علــى العمــل والعمــل بكفاءة أيضا، وتشمل:

- حــوار الــذات عــن الكفــاءة: الحــديث إلــى الــذات للتأكيــد علــى أســباب إكمــال العمـل وهنـا يحـاول الطالـب أن يـذكر نفسـه بـان هدفـه هـو الإتقـان واكتسـاب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل.
- حــوار الــذات عــن الأداء: الحــديث إلــى الــذات للتأكيــد علــى أســباب إكمــال العمـل وهنـا يحـاول الطالـب أن يـذكر نفسـه بـان هدفـه هـو الحصـول علـى درجات مرتفعة او التفوق على الآخرين.
- الضـبط البيئـي الـدافعي: إعـادة ترتيـب البيئـة بمـا يسـمح بالتغلـب علـى مشـاعر الملـل وعـدم الرغبـة فـي مواصـلة العمـل ممـا يزيـد مـن احتماليـة إكمـال المهمـة أو العمل.

- تنشيط الاهتمام: إعادة تحديد لموقف التعلم وأهميته مما يجعل الطالب يعاود الاندماج في العمل في حالة الشعور بالملل أو التفكير في عدم أهمية وفائدة العمل.
- مكافأة الذات: تحديد الطالب بعض المكافآت والحوافز الايجابية لذاته كنتيجة لإكماله للمهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل.

3. **استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكي والسياقي:** وتنقسم إلى:

أ-**استراتيجيات التنظيم الذاتي للسوك:** تشير إلى التغيرات في سلوك الطالب، أو الأنشطة الواعية التي يقوم بها بهدف تركيز جهوده على العمل المراد القيام به وتحسين مستوى أدائه بهدف تحسين عملية تعلمه، وتشمل:

- التقويم الذاتي: مقارنة الطالب للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.
- إدارة الوقت: جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
- الاحتفاظ بالسجلات: عمل الطالب للتقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما أو أحداث معينة داخل المحاضرة أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته.

ب-استراتيجيات التنظيم الذاتي للسياق: تشير إلى الأنشطة التي يقوم بها الطالب بهدف ضبط المادة العلمية ومصادرها، والاستفادة من المحيطين به في أثناء التعلم، وضبط وتكييف البيئة المحيطة به سواء مكانية أو بشرية لتتناسب وأهدافه واحتياجاته لتجنب التشتت وللتركيز أكثر على الأهداف، والوصول إلى أعلى مستويات التعلم، وتشمل:

- الترتيب البيئي (الضبط البيئي): الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعد على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت الجهد والتركيز.

- طلب العون الأكاديمي: طلب المساعدة الأكاديمية من الأقران والمعلمين عند الحاجة إليها.
- تعلم الأقران: مشاركة الطالب في الأنشطة والمناقشات الجماعية مع زملائه بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي.
- البحث عن المعلومات: البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقررة أو العمل المطلوب، والتحكم في المعلومات الخاصة بكيفية القيام بالتعلم باستخدام وسائل مختلفة وبالاتصال بمصادر متعددة.

ويعبر عنها في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم الذي أعده **ربيع عبده احمد رشوان 2006**.

5_2_ دافعية الإنجاز الدراسي:

_ دافعية الانجاز الدراسي اصطلاحا:

عرف **موراي H.Murray** الدافع للانجاز الدراسي بأنه: " الرغبة في انجاز شيء ما صعب وإتقان عمل ما بسرعة، والاعتماد على النفس قدر الإمكان، مع التغلب على العوائق للوصول إلى مستوى ممتاز من التفوق على الآخرين". **(حياة بوجملين، 2013، 26)**

عرفها **حسين غريب (2014، 12)** بأنها استعداد الفرد ودخول رغبته إلى حيز التحقيق الفعلي لانجاز نشاط معين تكون فيه معايير النجاح والفشل واضحة ومحددة ويشترط تحمل المسؤولية وبذل الجهد الممكن في وقت محدد والتخطيط المسبق له قصد توفير الجهد والوقت وذلك لتحقيق النجاح والامتياز في نشاط معين.

ويوضح عبد الرحمان بن بريكة (2007، 32) أن دافع الانجاز الدراسي ليس المقصود به الانجازات أو الأعمال نفسها أو النتائج الدراسية الجيدة، وإنما يشير إلى التخطيط والرغبة والنزوع إلى تحقيق مستوى معين من التفوق والانجاز وليس الانجاز في حد ذاته.

_ الدافعية للانجاز الدراسي إجرائيا:

تعرف الباحثة دافعية الانجاز الدراسي بأنها نوع أو شكل من أشكال دافعية الانجاز، يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط الدراسي، والتي تتضمن مجموعة القوى التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، والرغبة الملحة في أداء العمل الدراسي بصورة جيدة، والنزوع لمواصلة بذل الجهد من اجل تحقيق النجاح الدراسي والتفوق على الزملاء على الرغم من الأخطاء والعوائق والصعوبات التي تواجهه، وتحديد الطالب الجامعي لأهدافه والرغبة والعمل بالأسباب والشروع في انجاز الواجبات الدراسية مهما كانت صعبة وإتقانها في اقل مدة ممكنة، والاعتماد على النفس قدر الإمكان، مع التغلب على العوائق للوصول إلى مستوى ممتاز من التفوق على الآخرين.

وتتكون في هذه الدراسة من خمسة دوافع مركبة، وهي:

- **إتقان العمل:** حرص الطالب على تقديم أحسن ما عنده وان يقوم بواجباته على أكمل وجه لبلوغ معايير الامتياز والدقة.
- **الجد والمثابرة:** الجهد المتواصل الدؤوب لتخطي العقبات والمصاعب التي تعترضه في تحقيق أهدافه مهما كانت، دون الشعور بالملل أو الضجر أو الاستسلام.
- **المنافسة:** بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في التفوق على الآخرين والدخول في مواقف تتسم بالتنافس والتحدي.

- **تحمل المسؤولية:** الاعتماد على النفس والالتزام والجدية في أداء ما يقوم به الطالب من أعمال وواجبات دراسية، وان يكون نشاطه نابع من ذاته وإرادته، وان يتحمل نتيجة أفعاله.
- **التخطيط:** تحديده للأهداف المراد تحقيقها وللخطط والخطوات المتسلسلة ليلتزم بها في انجاز أعماله وواجباته الدراسية.

ويعبر عنها في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للانجاز الدراسي المستخدم المصمم من قبل الباحثة.

5_3_ مستوى الطموح:

_مستوى الطموح اصطلاحا:

يعرف **إيزنك (Eysenck, 1945)** مستوى الطموح بأنه الميل إلى تذليل العقبات والمجاهدة في عمل شيء ما بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق".

ويختلف مستوى الطموح من فرد لآخر باختلاف النمط الحياتي والتكوين النفسي لكل فرد، ويتحدد مستوى الهدف (الطموح) في ضوء صورة الفرد عن ذاته أو إمكاناته وقدراته، وخبرات النجاح والفشل التي مر بها **(كاميليا عبد الفتاح، 1984)**، كما تضيف كاميليا عبد الفتاح بأن مستوى الطموح يتضمن سبع أبعاد رئيسية، وهي:

النظرة الإيجابية للحياة- السعي نحو التفوق- تحديد الأهداف والخطة- الميل إلى الكفاح- تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس- المثابرة وتحمل الصعاب- الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ.

ويعتبره **الزبيدي(2006)** بأنه: "مستوى توقعات الفرد ورغباته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي".**(علي حسين مظلوم، بدون سنة)**

ويوضح **عبد ربه علي(2010)**: "هو مستوى الأداء المتوقع من الشخص أن يقوم به، والقدرة على وضع الأهداف والعمل والمجاهدة على تحقيقها في ضوء ما لديه من قدرات وطاقات وإمكانات وخبرات، والقدرة على المواجهة وعدم اليأس". **(عبد ربه علي شعبان، 2010، 8)**

_ مستوى الطموح إجرائيا:

هو التفكير المستمر للطالب الجامعي في أهدافه المستقبلية التي يحددها، ويجاهد ويسعى لتحقيقها بغية تحسين حاله إلى حال أفضل، والذي يظهر من خلال المؤشرات التالية:

- **نظرته الإيجابية للحياة:** إقبال الطالب وإقدامه على الحياة وتفاؤله بالمستقبل، وتوقعه للنتائج الإيجابية لمختلف الظروف والأحداث المستقبلية.
- **سعيه نحو التفوق:** سعي الطالب للوصول إلى مستوى يفوق أقرانه وزملائه من خلال إستثمار قدراته وإمكانياته في أداء المهام وإتقانها والإبداع فيها.
- **تحديده للأهداف والخطة:** قدرة الطالب على تحديد أهدافه الخاصة في الحياة، والذي يأخذ بالسعي على تحقيقها وبلوغها على المدى البعيد، وإهتمامه بالبعد التخطيطي لمستقبله من خلال الإعداد المسبق لما ينوي القيام به من أعمال.
- **ميال إلى الكفاح:** سعيه لإكتساب المزيد من الخبرات والقدرة على حل المشكلات.
- **يتحمل المسؤولية ويعتمد على نفسه:**إستيعابه لدوره الإجتماعي ولمسؤولياته.

- **مثابر ويتحمل الصعاب:** قيام الطالب ببذل المزيد من الجهد للتغلب على العقبات التي تصادفه في أدائه لأعماله المختلفة وإصراره على بلوغ أهدافه بالصبر.
- **الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ:** تفهم الطالب لذاته وإعترافه بقدراته وتوظيفها بشكل مناسب للعمل والجهد بدون إرجاع النتائج للحظ.

ويعبر عنه في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس مستوى الطموح **لكاميليا عبد الفتاح** المطبق في هذه الدراسة.

5_4_ الطالب الجامعي:

وهم كافة الطلبة الذكور والإناث الذين يدرسون في مرحلة الليسانس، الماستر، والدكتوراه بتخصصات الأدب العربي والعلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الاقتصادية المسجلون في السنة الجامعية (2016-2017) و(2017-2018) بجامعة الجزائر 2، المركز الجامعي بتيبازة، وجامعة محمد لمين دباغين بسطيف.

6_ الدراسات السابقة:

6_1_ دراسات حول العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز:

_ دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007) بعنوان " العلاقة بين: الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر" أطروحة لنيل درجة دكتوراه دولة في علوم التربية، هدفت الدراسة إلى قياس مدى ارتباط الوعي بالعمليات المعرفية بدافع الانجاز، مقارنة درجات الوعي بالعمليات المعرفية، ودرجات دافع الانجاز الدراسي في ضوء جملة من المتغيرات (الجنس:

ذكور/إنـاث) (الفـرع: علمـي/ أدبـي) (المسـتوى: السـنة الأولى/السـنة الرابعـة)، أّجريـت الدراسة على عينة طلبة وطالبات المدارس العليا للأساتذة.

قام الباحث ببناء مقياسين أحدهما يقيس درجات الوعي بالعمليات المعرفية، والثاني يقيس درجات دافع الانجاز الدراسي، وتوصل إلى النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات الوعي بالعمليات المعرفية لصالح الإناث.

_وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز الدراسي لصالح الإناث.

_وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الوعي بالعمليات المعرفية لصالح طلبة الفروع الأدبية

_وجود فروق دالة إحصائيا في الدافع للانجاز الدراسي لصالح الفروع الأدبية .

_ دراسة أمال بن يوسف (2008) بعنوان " العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلامذة بعض الثانويات بولاية البليدة "، جامعة الجزائر.

هدفت من خلال دراستها هذه إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم واثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق بين التلاميذ فيما يخص استعمال الاستراتيجيات والذين لا يستعملون الاستراتيجيات وبين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتعلم والآخرين

الذين يتميزون بدافعية منخفضة، وذلك بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم **ليوسف قطامي (1989)**، ومقياس استراتيجيات التعلم من إعداد الباحثة (**2007**) على **(150)** تلميذ وتلميذة بالسنة الأولى ثانوي، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

_ لا يوجد تنوع في استعمال أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم التالية(الحفظ والتذكر– التنظيم– البناء– الضبط الذاتي– التخطيط– المراقبة– التقويم الذاتي– التسيير– تنظيم العمل في الزمان والمكان– تسيير الموارد والمصادر البشرية) ولا يستعملونها بطريقة علمية مقصودة لتنمية رصيدهم العلمي أو زيادة تحصيلهم الدراسي فهم يتعلمون بطريقة عشوائية، وحتى ولو استعملوا هذه الاستراتيجيات إلا أنهم لا يعتمدون عليها بالدرجة الأولى، فهم يعتمدون على الحفظ أكثر كما أنهم يتركون الإعداد للامتحان إلى الأيام القليلة التي تسبقه وهذا ما يضعف مردودهم التحصيلي، وأنهم لا يحاولون زيادة المعلومات التي قدمت لهم من طرف الأساتذة، كما يظهر أنهم يتميزون بدافعية منخفضة للتعلم.

_ في حين يوجد مجموعة أخرى من التلاميذ تقوم باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات في تنظيم ومراقبة تعلمهم وهذا ما انعكس بالإيجاب على مسارهم الدراسي كما يتميزون برغبة قوية في الدراسة والسعي إلى تحسين مستوياتهم فهم ينوعون ويهتمون بطريقة تعلمهم مما انعكس على تحصيلهم الدراسي بالإيجاب.

_ أظهرت النتائج انه لا توجد فروق دالة بين الجنسين في الدافعية وفي استخدام الاستراتيجيات وفي التحصيل .

_يوجد ارتباط قوي موجب بين كل من درجات التحصيل ودرجات الدافعية والاستراتيجيات.

_يوجد علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات التعلم في التحصيل الدراسي.

_ دراسة حيا ة بو جملين (2013) بعنوان " العلاقة بين الدافع للانجاز، نمط الأهداف التعلُّمية واستراتيجيات التعلم (المعرفية والميتامعرفية) دراسة ميدانية على طلبة جامعيين" رسالة دكتوراه جامعة الجزائر 2، تهدف هذه الدراسة إلى:

_ التحقق من العلاقة بين الدافعية للانجاز واستراتيجيات التعلم.

_الكشف عن مدى تأثير الأهداف التي يتبناها المتعلم على درجة الدافعية للانجاز الدراسي لديه.

_معرفة إن كانت العلاقة الارتباطية بين الدافعية للانجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم المستخدمة (المعرفية والميتامعرفية) تختلف عند المتعلم باختلاف نمط الأهداف المتبناة لديه.

_وذلك بتطبيق مقياس الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية ومقياس أهداف التعلم بعد إعدادهما. على عينة قدرت ب(292) طالب وطالبة بتخصصات علم النفس الارطوفونيا، علم الاجتماع، علوم التربية، علم المكتبات، وقد خلصت إلى النتائج التالية:

–توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين الدافعية واستراتيجيات التعلم المعرفية قدر معامل الارتباط بيرسون (0.087) وهو ضعيف وغير دال.

–توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية واستراتيجيات التعلم الميتامعرفية موجبة ولكن متوسطة حيث قدر معامل الارتباط بيرسون (0.38) .

–توجد علاقة ارتباطية بين نمط الأهداف التعلُّمية المتبناة (أهداف التعلم/ أهداف الأداء) والدافعية للانجاز.

-توجد علاقة بين أنماط الأهداف المتبناة ونوع استراتيجيات التعلم حيث أن الطلبة ذوي أهداف الأداء يتميزون باستراتيجيات تعلم معرفية، في حين يميل الطلبة ذوي أهداف التعلم إلى استخدام استراتيجيات تعلم ميتا معرفية.

_ دراسة أمينة زيادة (2013) بعنوان" علاقة استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم بالدافعية للانجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضية"، التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضيات، كما تهدف إلى توضيح أهمية استخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي بالنسبة للدافعية للانجاز، ولمعالجة الموضوع قامت بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **لمرزوق عبد المجيد مرزوق (1993)**، ومقياس الدافعية للانجاز **لعبد اللطيف محمد خليفة (2006)** على عينة متكونة من (153) تلميذا وتلميذة سنة ثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضية ، وتوصلت إلى:

-وجود علاقة موجبة طردية بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز مبينة في ذلك أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية فردية يقوم عبرها المتعلم بتعليم نفسه انطلاقا من دافعية ورغبة داخلية قوية من اجل تنمية مواهبه وقدراته واستجاباته لميوله واهتماماته الفكرية للوصول إلى التعلم الجيد.

-كما توصلت الباحثة إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكذا الدافعية للانجاز.

-لا توجد فروق بين تلاميذ شعب العلوم التجريبية والشعب الرياضية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز.

ـ دراسة حسين غريب (2014) بعنوان " نحو قياس سيكولوجي معرفي لأبعاد الأداء الدراسي (المهارات الأكاديمية، التفاعل الدراسي، المستويات المعرفية) ودراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية"، أطروحة دكتوراه، هدفت إلى كشف العوامل لفرعية المكونة لخاصية الأداء الدراسي لدى طلبة الجامعة بناءً على النموذج المعرفي لـ (**Bloom**) وذلك لاستخدام تلك المكونات كمعايير لتقييم الأداء الدراسي الحقيقي تدعيما لطريقة التقييم التقليدية المتمثلة في الامتحانات النظامية، وكما هدفت إلى معرفة مدى التنبؤ بدرجات الأداء والتحصيل الجامعيين بناء على الدافعية للانجاز الدراسي، وذلك على عينة متكونة من (430) طالبا وطالبة، تم جمع البيانات بمقياسي الأداء الدراسي والدافعية للانجاز الدراسي وكذا نتائج الطلبة في امتحان السداسي الأول، فكانت النتائج كالتالي:

-تم الكشف عن عوامل فرعية مكونة لخاصية الأداء الدراسي وهي: (المهارات الأكاديمية، التفاعل الدراسي، المستويات المعرفية)، لذا فان أي تقييم للأداء الدراسي يجب أن يشمل تقييم المكونات الثلاث وعدم الاكتفاء بتقييم المكون المعرفي للطالب.

-وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين أبعاد الأداء الدراسي(المهارات الأكاديمية، التفاعل الدراسي، المستويات المعرفية) ونتائج الامتحانات النظامية مفسرا ذلك بان الامتحانات لا تقيس مهارات الطالب الأكاديمية وتفاعله ومستوياته المعرفية خاصة القدرة على التحليل والتركيب والتطبيق والتقويم، كما أوصى الأساتذة بان يتم تقييم المهارات الأكاديمية، التفاعل الدراسي والمستويات المعرفية.

-وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين الدافعية للانجاز الدراسي والتحصيل الجامعي.

-وجود علاقة ارتباطية قوية بين الدافعية للانجاز الدراسي والأداء الدراسي.

-يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة في الأداء الدراسي بناءً على درجاتهم في الدافعية للانجاز الدراسي.

ومنه فان دافعية الطلبة تنعكس في أدائهم الدراسي ولا تنعكس دائما في تحصيلهم الجامعي.

_ دراسة محمد رافع (2016) بعنوان" العلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، رسالة ماجستير، جامعة لونيسي علي، هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من الدافعية للانجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والكشف عن مستوى استخدام أفراد العينة لكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للانجاز ومهارة حل المشكلات، والتعرف على طبيعة العلاقة الثنائية بين كل من المتغيرات التالية: التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز وحل المشكلات لدى أفراد العينة.

أجريت الدراسة على(155) تلميذا وتلميذة بالسنة الثانية ثانوي طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **لإبراهيم عبد الله الحسينان (2010)**، ومقياس الدافعية للانجاز الدراسي **لعبد اللطيف محمد خليفة (2006)**، ومقياس حل المشكلات لنزيه حمدي **(1997)**، فكانت النتائج كالتالي:

-توجد علاقة ارتباطيه طردية بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي وحل المشكلات.

-كما انه يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة في الدافعية للانجاز بناء على درجاتهم في استراتيجيات التعلم المنظم، وقد فسر ذلك إلى أن الانجاز الأكاديمي وجودة النتائج يرجعان إلى قدرة الطالب على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع الموقف التعليمي، حيث أن المعلومات الدراسية المنظمة تنظيما جيدا

يكون تعلمها واكتسابها أسهل وأفضل من المعلومات غير المنظمة " فالطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيا يمتلكون دافعية اكبر للانجاز".

-كما توصل إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين التعلم المنظم وحل المشكلات، وبين الدافعية للانجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

6_2_ دراسات حول العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح:

_ دراسة أمينة زيادة (2017): بعنوان " التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" أطروحة دكتوراه.

هدفت دراستها إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضية، وهل يشكل مستوى الطموح متغيرا معدلا في العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة.

تكونت عينة البحث من(380) تلميذ وتلميذة مستوى سنة ثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضية، للسنة الدراسية 2015/2014 في ثانويتين بالجزائر العاصمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

حيث أعمدت الباحثة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا **لمسعد ربيع عبد الله أبو العلا (2010)**، ومقياس مستوى **الطموح لكاميليا عبد الفتاح (1970)**، ومعدلات اختبار بكالوريا (2015) في مادة الرياضيات لأفراد العينة كأدوات للبحث، وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج أسفر البحث على النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباطية متعددة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة.

-وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

-وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة.

-وجود أثر لمتغير مستوى الطموح في العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة.

6_3_ دراسات حول العلاقة بين الدافعية للانجاز ومستوى الطموح:

_ دراسة عبد الوهاب جناد (2014) بعنوان " الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط" رسالة دكتوراه، هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما وكيفا، وقد تكونت عينة الدراسة من (624) تلميذ وتلميذة بولاية تلمسان، طبق استبيان الكفاءة الاجتماعية، استبيان الدافعية للتعلم، استبيان مستوى الطموح، فكانت النتائج كالتالي:

-نتنبؤ بالدافعية للتعلم في ضوء متغيري الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح.

-توجد علاقة بين المتغيرين المستقلين (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) والمتغير التابع (الدافعية للتعلم).

تعقيب:

بعد اطلاعنا على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقات بين متغيرات دراستنا وهي (التعلم المنظم ذاتيا– الدافعية للانجاز الدراسي– مستوى الطموح) يمكن القول بأننا توصلنا إلى الدراسات التي تناولت العلاقات الثنائية فقط بين المتغيرات السابقة الذكر رغم قلة عددها واختلاف المقاييس المطبقة فيها، إضافة إلى تنوع العينة المستهدفة بالدراسة وكذا تباين النتائج المتوصل إليها، ولم نسجل أي دراسة تطرقت إلى العلاقة المتعددة لمتغيرات الدراسة وهذا ما يميز دراستنا الحالية، كما أن الدراسات السابقة لم تتطرق لقياس إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم من خلال مستوى الطموح أو الدافعية للانجاز الدراسي، وبالأخص لم تتطرق أي دراسة لقياس التفاعل بين الثلاث متغيرات وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة المذكورة استغلت في تحرير الفصول النظرية لمتغيرات البحث وفي بناء الإشكالية ومناقشة النتائج، وكما تم الاستفادة من دراسة **عبد الرحمان بن بريكة (2007) و غريب حسين (2014)** في تصميم مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

الفصل الثاني

استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

مفهـــوم الاستراتيجـــــية

تعريف استراتيجيات التعلم

نشأة التعلم المنظم ذاتيـــا

مفهوم التعلم المنظم ذاتيـا

الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا

تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيـــا

نماذج التعلـــــــم المنظـــم ذاتيـــا

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من بين أهم المفاهيم التربوية الحديثة التي توصل إليها الباحثون، وذلك لتركيزها على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم، فالتعلم المعتمد على هذه الاستراتيجيات يدل على رغبة المتعلم وجهده في التعلم بصورة منظمة وذاتية لتحقيق أهدافه.

وعلى هذا الأساس، سنقوم في هذا الفصل بتوضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته ومكوناته، وأهمية استخدامه ، وأهم النظريات المفسرة له.

1_ مفهوم الإستراتيجية :

كلمة إستراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجوس وتعني (فن القيادة) أو فن إدارة الحرب، ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" التي يمارسها القادة واقتصر استعمالها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب كما تباين تعريفها من قائد لآخر وبهذا الخصوص فإنه لابد من التأكيد على ديناميكية الإستراتيجية حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع ، فالإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن قواعد المثالية للحرب ويتفق الجميع في :

- اختيار الأهداف وتحديدها
- اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها
- وضع الخطط التنفيذية
- تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك

ولم يعد استخدام الإستراتيجية مقتصرا على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون مقام مشترك بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة "

والإستراتيجية "هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن" بمعنى أنها خطة منظمة من اجل تحقيق الأهداف كمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب علمية لتحقيق هدف معين، وهي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق وقابلة للتعديل في أي وقت يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة ". **(عبد الحميد حسن شاهين، 2011 ، 22)**

إنّ التعلم الفعّال يقوم أساسا على استخدام الإستراتيجيات ومنه اشتق اسم التعلم الإستراتيجي، كما أن استخدام إستراتيجيات التعلم في تحسين عملية التعلم وتدريب المتعلم على أن يكون مخططا إستراتيجيا لتعلمه، يجعله يشارك في قرارات تعلمه بشكل فعّال وهذا ما يحوله من عنصر سلبي يمارس عليه فعل التعليم إلى عنصر إيجابي يشارك في تخطيط وتنفيذ تعلمه.**(قطامي يوسف ، وقطامي نايفة، 1998)**

يعرّف **جمال محمود الشاعر (2005، 06)** الإستراتيجية بأنّها: " مجموعة من الإجراءات المترتبة على بعضها والمخططة سلفا والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر أو متاح من الإمكانيات.

جاء في القاموس الجديد الصغير **لاروس (1969)** Nouveau Petit La Rousse أن الإستراتيجية مفهوم نعني به فن التركيب بغرض تحقيق النجاح ويقصد بها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات التعلم ولمعالجة سير تعلمهم، وهي تمثل الكيفية التي يتعلم بها المتعلم وتمثل كذلك قدرته وكفاءته في التعامل مع المعلومات.

وعرف **مرسي (1994)** الإستراتيجية بأنها علم تخطيط وتوجيه العمليات الحربية ويمثل التخطيط أهم مكونات التعلم.

وقد عرفها **جيمس كويت** kwet بأنها عبارة عن نمط أو خطة لتحقيق تكامل بين الأهداف وأنها نمط أو نموذج معين يعبر عن تدفق القرارات والتصرفات . **(أمال بن يوسف ، 2008، 83)**

2_ تعريف إستراتيجيات التعلم Stratégie d'apprentissage:

تعرف استراتيجيات التعلم بأنها العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلمون والتي تساعدهم على اكتساب وتخزين واسترجاعه أنواع مختلفة من المعارف، فهي تساعد المتعلم على الإدراك والتخزين والاحتفاظ والاسترجاع لأشكال مختلفة من المعرفة والأداء.

وقد عرفها كل من (Weinstein et Mayer , 1986) على أنها: الطريقة التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم كي ينظم بها المادة المقترحة عليه والتي تؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم حتى يسهل عليه تعلمها.

ويعرفها (Flavel , 1994)على أنها: سلسلة متكاملة متفاوتة الطول والتعقيد من العمليات المختارة وفق هدف معين بغرض بلوغ أحسن مستوى من الأداء. **(بن زاين حفيظة، 2008، 12)**

فالإستراتيجية هي مجموعة من العمليات والأساليب التي يتبعها الفرد من أجل الوصول إلى الهدف الذي كان قد رسمه لأدائه.

وإستراتيجيات التعلم "هي خطوات تفكيرية و إستراتيجيات سلوكية واعية يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة، بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتمادا على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة". **(موفق بشارة وختام الغزو، 2008, 1754)**

ويرى **علام محمـــود (2004)** بأنها: اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها، حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها، فمثلا طريقة قراءة نص ما تختلف باختلاف الهدف الذي يريد المتعلمون الوصول إليه، وبهذا فالإستراتيجية يحددها الدافع والهدف الذي يريد المتعلم

الوصول إليه وتحقيقه وكلما كان الهدف واضحا كلما كانت الإستراتيجية مختارة بعناية ودقة.(رجاء محمود أبو علام، 2004، 130)

وتعرف **ربيكا أكسفورد** (R. Oxford, 1990) استراتيجيات التعلم بأنها أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية تعلمه أسهل وأسرع وأكثر تشويقا وفعالية وأكثر استقلالا وتوجيها نحو الذات، ويمكن الاستفادة منها في مواقف تعلمه الجديدة وهي تشمل على مفاهيم مثل تنظيم الجهد والمناقشة والإدارة الواعية والتحرك نحو الهدف.

3_ نشأة التعلم المنظم ذاتيا :

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر ، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي والذي أثر بدوره على تغيير النظرة للتعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال، كالنظرية البنائية ونظرية التعلم الإجرائي وآراء **فيجوتسكي** Vygotsky ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أكدت هذه النظريات على أن بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم – والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتيا وتحديد العمليات الفرعية فيه ومن ذلك مثلا : ما أكدته نظرية التعلم الإجرائي Operant Learning Theory على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التميز بين المعززات المؤقتة والدائمة أو المعززات ذات الأثر طويل المدى .

كما يؤكد اتجاه تكوين وتناول المعلومات Information Processing Approch على بعض الخصائص المميزة والتي آثرت التفسيرات النظرية للتعلم كوصفها لعمليات المراقبة الذاتية والمتمثلة في مصطلح التغذية المرتدة، ويفترض هنا أن التعلم الذاتي يحدد

من خلال افتراض معاير تقويمية ذاتية يراقب الفرد في ضوئها نتائج أفعاله ويعدل (ويكيف) أفعاله في ضوء نتائج تلك المراقبة.(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، 4)

كما كان لأراء نظرية التعلم المعرفي الإجتماعي Social Cognitive Theory أثر كبير في تفسير تطور وتحسن القدرة على التنظيم الذاتي وكذلك في التعرف على العمليات المحددة للتعلم المنظم ذاتيا مثل الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع وتأثير النماذج الإجتماعية والأهداف(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، 5)، حيث قام **با ندورا (1969)** Bandura بمراجعة الأبحاث المتعلقة باكتساب الأطفال للتحكم الذاتي، ولاحظ أن هناك نتيجة مهملة في تلك الأبحاث تتعلق بتعميم النتائج المتعلمة من السلوك على مواقف جديدة، والمثابرة في الأداء أو الاستمرارية بعد حجب عناصر التحكم الخارجي، وبذلك وجه **با ندورا** Bandura الاهتمام إلى ضرورة التعرف على الطريقة التي يتحول بها التحكم في السلوك من العوامل الخارجية إلى العوامل الداخلية، وأطلق على هذا المستوى العالي من التوظيف اسم " التنظيم الذاتي" واقترح أن الوصول إلى هذا المستوى يتطلب القيام ببعض العمليات مثل إعداد الهدف والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي (سوسن إبراهيم أبو العلا، 2000، 30)

وهناك تأثير كذلك لأراء النظرية البنائية Constructiviste Theory والتي تؤكد على دور المهارات الذاتية في تطوير إستراتيجيات التعلم أو الأداء كاستخدام إستراتيجية التفصيل أو أخذ الملاحظات لتعميق الفهم حيث يفترض هنا أن استخدام المتعلم لإستراتيجية معينة بفاعلية يتوقف على قدرته في تقسيم المهام إلى أجزاء وتنظيم هذه الأجزاء بطريقة هرمية مما ييسر عليه تعلم هذه المهارات.

كذلك يمكن تعميق الفهم حول معنى التعلم المنظم ذاتيا من خلال عرض الجذور التاريخية لاتجاه التعلم المنظم ذاتيا والتي تؤكد أن التعلم عملية معرفية بنائية Constructive Cognitive ومنها :

فنظرية الجشطلت ركزت على مبادئ الإغلاق والتنظيم والاستمرارية، والتي توضح أن المعرفة تتضمن التنظيم وأن المتعلم لا يتعلم وحدات المعلومات منفصلة ولكن بصورة متكاملة.

وما قام به علماء النفس المعرفي من جهود وأبحاث : أمثال **بـا رتـلـيـــت** (1932) Bartlett وأبحاثه المبكرة عن الذاكرة والاتصالات التي وضّحت كيف يمكن للفرد إسترجاع المعلومات الناقصة طالما أنّها رسخت في البنية المعرفية حيث برهنت نتائج **بـا رتـلـيـت** على أن المتعلم يتذكر المعلومات التي يكتسبها تبعا لخططه وتوقعاته .

كذلك إسهامات نظريات تطور الذكاء : إبتداءا من **بـيـنـيـه** Binet في القرن التاسع عشر، حيث يرى العديد من علماء النفس أن تطور الذكاء ينبع من التكيف البيئي، ويشير التكيف هنا إلى الطرق المنطقية لتمثيل وتنظيم المعلومات، حيث يميل هؤلاء إلى إرجاع التقدم وتكوين البنيات الجديدة والموجودة بالفعل إلى الزيادة في العمر .

نزولا عند أعمال فيجوتسكي : في(1926-1987) والتي وجهت الإهتمام إلى الخبرات الإجتماعية وأكدت على العمليات الداخلية وإعادة البنية ودورها في تحسين التنظيم الذاتي وهو ما يعد إكمالا للأعمال السلوكية التي تؤكد على البنية الذاتية الواقعية القابلة للملاحظة. **(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، 5)**

ولم يصبح التنظيم الذاتي للتعلم شائعا إلا في(1989) بفضلZimmerman & Schunk حيث أصبح التنظيم الذاتي للتعلم واحدا من المحاور الأساسية للتطبيقات التربوية، وذلك مرجعه إلى تركيز التنظيم الذاتي للتعلم على المسؤولية والاستقلال (أو الحكم الذاتي) الذين يجب على المتعلم أن يأخذهما على عاتقه عند التعلم. **(آسيا العايش، كنزة مرغني، 2015، 16)**

ويتضح مما سبق أن مفهوم التعلم المنظم ذاتيا اعتمد ظهوره على العديد من المفاهيم والآراء التي أكدت عليها نظريات التعلم المختلفة حيث وجهت هذه المفاهيم والآراء علماء النفس التربويون إلى إمكانية اعتبار انخفاض مستوى الإنجاز لا يرجع لضعف القدرة في كل الأحيان وإنما قد يرجع إلى ضعف مهارات تنظيم التعلم وأنه يمكن تحسين مستوى الإنجاز بالتدريب على تطبيق هذه المهارات والاستفادة من العمليات التي أكدت عليها هذه النظريات.(**ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، 6)**

4_ مفهوم التعلم المنظم ذاتيا :

تعددت مفاهيم التعلم المنظم ذاتيا بتعدد الاجتهادات والتوجهات النظرية للباحثين، ونجد منها:

تؤكد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي على أن الأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على تلك السلوكيات وان التغيرات التي تطرأ على السلوك تسهم فيها عمليات التنظيم الذاتي أكثر من كونها ناتج للربط بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد واستجاباته لتلك المثيرات.

فعلى الرغم من أن أعمال **با نـــــد و ر ا (1986)** bandura المبكرة في ظل النظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Theory التي ركزت على دور النمذجة في التعلم إلا أن أعماله الحديثة أكدت على أهمية العوامل المعرفية والاجتماعية والدافعية والتنظيم الذاتي حيث يقترح أن زيادة الدافعية تعتمد على عمليات التنظيم الذاتي للملاحظة والأحكام وردود الأفعال الذاتية.

ومنه فمفهوم التعلم المنظم ذاتيا ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أن "المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الانجازي بدرجة كبيرة".

كما يعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه : " عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من اجل تحقيق تلك الأهداف". **(رشوان ربيع عبده احمد ، 2006، 6)**

وقدم **(1989)** Zimmerman وصفا للمتعلم الفعال المنظم الذاتي لتعلمه في ظل النظرية الاجتماعية المعرفية تبعا لدرجة اندماجه المعرفي ومصدر دافعيته، حيث يتميز المتعلمون المنظمون ذاتيا لتعلمهم بقدراتهم الدافعية الذاتية، واختيارهم لأدوات تعلمهم، وشكل أدائهم السلوكي، وضبطهم واستخدامهم لبيئة التعلم المكانية والاجتماعية، ومنه يتمكن من توليد الأفكار والمشاعر والأفعال اللازمة لتحقيق الهدف من التعلم.

وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات التنظيمية المختلفة في التجهيز والمعالجة والمراقبة وتنظيم الوقت وطلب العون الأكاديمي عند الحاجة ووجود توقعات مسبقة للأداء وتنظيم بيئة التعلم الاجتماعية والمكانية مما يساعد المتعلم على أن يكون أكثر فاعلية في عملية تعلمه.

يضيف **كيفينان** (Kivinen,2003) **وشوتس**(Schutz, 1997) أن التعلم هنا يوجه بهدف معين ولتحقيق هذا الهدف يمكن للمتعلم استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تواجهه وتحقيق أفضل استفادة ممكنة من الوقت والجهد. **(ربيع عبده احمد رشوان، 2006، 6)**

ويعرفه **شنك** (Schunk, 1989,83) بأنه سلوكيات الطلاب المولدة ذاتيا والموجهة بنظام نحو تحقيق أهداف التعلم يضيف Schunk أنه يوجد ستة مواضع تخضع للتنظيم الذاتي للمتعلم وهى: الدافعية، والوسائل والأدوات، والوقت، النتائج، والبيئة المكانية والاجتماعية، ويحدث التعلم المنظم ذاتياً عندما يتاح للمتعلم فرصة الإختيار في واحد أو أكثر من هذه المواضع. **(ذكي إيمان ، الشريف موسى ، إبراهيم وفاء صلاح الدين ،2010، 103)**

ويعرفه **بـروفـــــي** (Brophy,1998, 197) علـى انـه: "التعلم النشط الذي يتحمل فيه الطلاب المسؤولية على عاتقهم ليحفزوا أنفسهم للتعلم مع الفهم".

ويعرف **بـنـتـــرتش** (Pintrich, 1999, 459) بأنه العملية التي يستخدم فيها الطلاب الاستراتيجيات لينظموا معرفتهم ويضبطوا عملية تعلمهم –أي استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر–، كما يضيف (Pintrich, 2000, 453) بأنه عملية نشطة Active وبنائية Constructive يقوم الطلاب وفقا لها بوضع أهدافهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وخصائص سياقات بيئة التعلم.

ورد في المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية (2003) أن للتعلم الذاتي معنيين، فالمعنى الأول: يركز على التلاميذ إذ يعملون بمفردهم، أما المعنى الثاني وهو الأكثر شيوعا: فهو الحاجة للسماح للأطفال بالتعلم فرديا، ولكن باستخدام مداخل مختلفة، وأساليب تراعي الفروق الفردية. **(نجار فريد ، 2003، 609)**

يتبين من هذا التعريف أن التعلم الذاتي هو تعلم مستقل تراعى فيه الفروق الفردية بين المتعلمين.

وفي معجم مصطلحات التربية والتعليم (2005) أشير إلى أنه في التعلم الذاتي يكتسب المتعلم المعرفة والعلم بمفرده دون مساعدة من الآخرين، ولكن هذا التعلم لا يعني غياب المعلم عنه، وإنما يكون محصورا في مراقبة المتعلم وإرشاده في حال التقصير أو الارتباك. **(جرجس ميشال جرجس، 2005، 187)**

وهذا التعريف يمنح للمتعلم الحرية في بناء المعارف ويشجعه على الاستقلالية وتحمل المسؤولية والفعالية ويجنبه التبعية التامة للمعلم.

تعرفه **هبة محمد عبد الحميد** (2005) على انه نمط من أنماط التعلم، يقوم فيه المتعلم باختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها، بهدف اكتساب معرفة علمية، أو تنمية مهارات ذات صلة بالمادة الدراسية، أو اهتماماته الخاصة، ويتم هذا التعلم بصورة فردية، أو مجموعات تحت إشراف المعلم، أو بصورة نظامية عن طريق التعليم المبرمج، أو برامج التعليم عن بعد. **(عبد الحميد هبة محمد ، 2005، 57)**

اعتبرت **هبة محمد عبد الحميد** أن التعلم الذاتي هو أن للمتعلم الحرية في اختيار الطريقة والوسائل للوصول إلى المعرفة، وليس بالضرورة أن يكون فردي ولكن يمكن أن يمارس جماعيا

يرى **طلعت منصور** بأنه نشاط واع يستمد حركته ووجهته من الانبعاث والإقناع الداخلي، بهدف تغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النمو والارتقاء.(**عبد اللطيف بن حسين، 2007،274)**

ويؤكد هذا التعريف على أهمية الدافعية التي تجعل المتعلم يقبل على التعلم برضاه وإرادته حيث تلعب الدوافع دور الموجه لنشاط الفرد والباعث على الاستمرارية وبذل الجهد في التغلب على مختلف العقبات. **(مسعودي لويزة ، 2010، 69)**

اعتبر **فيري كا ندي** (F. CANDY) التعلم الذاتي على انه: "طريقة لتنظيم العملية التعلمية، وبالمقابل يمكن النظر إليه على انه كصفة من صفات المتعلم" ذلك من خلال السعي والمبادرة والدافعية نحو التعلم بنوع من الاستقلالية. **(الحيلة محمد محمود ، 2004، 32)**

عرفه **بلاك ومكفرسون** (BLAK & MACPHERSON) بأنه " جل برامج التعلم في كل مجال من مجالات المنهج، الذي ينظم في طريقة تسمح لكل فرد بالحركة بسرعته الخاصة، يتم تحت توجيه المدرس أو بالتعليم غير الصفي". **(لويزة مسعودي، 2010، 70)**

عرفه **جيلسون** (Gleason) على انه: " نظام تعلمي، ييسر للمتعلم القيام بدراسة يختارها، ويقوم متحررا من قيود الزمان والمكان، والالتزامات التي تفرض عادة التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المعلم أو بدونه"

هذا التعريف أعطى حرية تعلم ما يريد متى يريد وأين يريد عكس ما هو معمول به في أنظمة التعلم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المعلم أو بدونه. **(عبد اللطيف بن حسين، 2007، 273)**

ويعرفه **لطفي عبد الباسط إبراهيم** **(1996)** بأنه بنية متعددة الأوجه تتمثل في مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية. **(نمر محمد السيد محمد على ، 2007، 18)**

واستخدم **جابر عبد الحميد جابر** **(1999)** مصطلح " متعلم ينظم ذاته" ليشير إلى أولئك الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء مهمة هي: أن يشخص موقفا تعليميا تشخيصا صحيحا ودقيقا، وان يختار إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة وان يراقب فاعلية هذه الإستراتيجية وان يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج في موقف التعلم حتى يتم. **(نمر محمد السيد محمد على ، 2007، 18)**

ويرى **مصطفى محمد كامل** **(2003)** بأنه عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه (المكونات) يكون المتعلم فيها مشاركا نشطا في عملية تعلمه معرفيا وسلوكيا وما وراء معرفيا ويتحمل مسؤولية أساسية عنها من خلال تبني معتقدات دافعية – تقدير قيمة وأهمية مهام التعلم– ومعتقدات خاصة بالتحكم والفاعلية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية (التسميع الذاتي، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد) وما وراء معرفية (التخطيط والمراقبة والتنظيم) واستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر التعلم (إدارة الوقت والجهد وبيئة التعلم) وذلك بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه. **(نمر محمد السيد محمد على ، 2007، 19)**

ويعرفه (رشوان ربيع عبده احمد ، 2006، 6) بأنه عملية يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من اجل تحقيق تلك الأهداف.

ومنه فان المتمعن في هذه التعاريف يصل إلى مفهوم شامل مفاده أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي أن يقوم المتعلم معتمدا على نفسه بمجموعة تقنيات يستخدمها عن قصد وذلك لبلوغ أهداف العملية التعلمية المتمثلة في الاكتساب، التخزين والاستغلال الجيد للمعلومات التي يتلقاها، ويوجد عدة مصطلحات تدل على نفس المعنى وهي: المتعلم المستقل Independent-Learner، والمتعلم الاستراتيجي Strategic-Learner، والمتعلم الذي ينظم ذاته Self-Regulated Learner .(حجازي احمد إبراهيم موسى ، 2009)

5_ الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا:

يوجد العديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيا التي تم بناؤها في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي وعلم النفس المعرفي وقد حاولت إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والانفعالية وذلك في محاولة التعرف ودراسة تأثير هذه المكونات على عمليات التنظيم الذاتي والانجاز الأكاديمي.

ويذكر(Pintrich & Linnenbrink, 2000) أن اغلب نماذج التعلم المنظم ذاتيا تشترك في بعض الافتراضات العامة والهامة للتعلم المنظم ذاتيا، التي يمكن أن تسهم في توضيح ماهية التعلم المنظم ذاتيا ومنها:

- ✓ النشاط البناء Active Constructive: وهو مشتق من المنظور العام المعرفي للتعلم الذي يؤكد على أن المتعلمين مشاركون نشيطون بناؤون في عملية تعلمهم وليسوا مستقبلين سلبيين للمعلومات فالمتعلمون المنظمون ذاتيا لتعلمهم يشقون معارفهم وأهدافهم ويحددون استراتيجيات التجهيز والمعالجة المناسبة من خلال المعلومات

المتاحة لهم في البيئة الخارجية أو المعلومات المتوافرة في البيئة الداخلية للمتعلم متمثلة في منظومة تكوين وتناول المعلومات.

- ✓ إمكانية الضبط Potential for Control: يقوم هذا المبدأ على فكرة أن المتعلمين لديهم القدرة على مراقبة وضبط وتنظيم المظاهر الذاتية للمعرفة والدافعية والسلوك والسياقات المحيطة كبيئة التعلم ولا يعني هذا أن المتعلمين يقومون بذلك في كل الأوقات والظروف ولكن كلما أمكن لهم ذلك، فقد أكدت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا على دور القيود البيولوجية والنمائية والسياقية والفروق الفردية والتي من الممكن أن تعوق أو تتداخل مع جهود الفرد التنظيمية.
- ✓ الهدف أو المحك أو المعيار Goal, Criterion, or Standard: تفترض كل نماذج التعلم المنظم ذاتيا على وجود بعض الأنماط من المعايير أو المحكات – وتعني الهدف أو القيمة المرجعية– التي يحددها المتعلم بذاته ويقارن في ضوئها تقدمه ويقرر تبعا لذلك إمكانية الاستمرار في التجهيز والمعالجة أو الحاجة لبعض التعديلات كالتعديل في الإستراتيجية المستخدمة مثلا حتى يتم بلوغ الأهداف الموضوعة أو تعديلها.
- ✓ فرض التوسطية Mediators Assumption: ويعني أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين المتعلم وخصائص السياق والأداء الحقيقي، وبمعنى آخر لا يتأثر الأداء بالمتغيرات الذاتية أو البيئية فقط ولكن تنظيم المتعلم لمعارفه ودافعيته وسلوكه يتوسط العلاقة بين المتغيرات الذاتية والبيئية والأداء.

6_ تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها الفعال في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الانجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي

للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من العوامل المعرفية والدافعية. **(الحسينان إبراهيم ، 2010، 69)**

ويرى **زيمرمان** (Zimmerman, 1989) انه لكي يكون التعلم منظما ذاتيا فانه لابد من أن يتضمن تعلم الطلاب استخدام استراتيجيات محددة الأهداف الأكاديمية تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك الفعالية، الأهداف، والادراكات الأدائية. **(مشري سلاف ، 2013، 196)**

والغرض الرئيسي من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هو أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، فمن أهم القضايا المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيا هو قدرة الطلاب على الاختيار والربط والتنسيق بين الاستراتيجيات المختلفة بطرق فعالة وبشكل مستقل أثناء التعلم، فبعض الاستراتيجيات تهدف إلى تنظيم وتكوين وتناول ومعالجة المعلومات، بينما استراتيجيات أخرى تساعد في ضبط الموارد المتاحة كإدارة الوقت والضبط البيئي، وأخرى تساعد على ضبط الدافعية والانفعالات...الخ، وبعضها تؤدَّى بشكل عقلي Mentally أي تجرى في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، وهناك استراتيجيات أخرى ظاهرة أو صريحة مثل طلب العون، وبعض الاستراتيجيات تكون محددة بمواقف ومهام معينة، وهناك ما تتصف بالعمومية أي تصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام والمواقف، كما تعتبر أخرى موجهة ودافعة للطلاب على التعلم والانجاز. **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 175)**

فبالرغم من تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فانه توجد عدة خصائص مشتركة بينها ينقلها **رشو ان عن باريس وبايرنز (1989)**، وتتمثل في ما يلي:

1-الاستراتيجيات أفعال عمدية Deliberate Actions تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.

2-تتولد تلك الاستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم(إذعان).

3-تطبق هذه الاستراتيجيات اختياريا وتتصف بالمرونة في التطبيق حيث تتضمن هذه الاستراتيجيات كلا من المهارات المعرفية والإرادة والدافعية.

4-تعتبر هذه الاستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ -تكتسب بمساعدة الآخرين- تستخدم في حل المشكلات ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.

5-يتضمن النضج الاستراتيجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتيجية وإمكانية تطبيقها عبر مدى واسع من المهام. (رشوان، 2006، 53)

كما تفترض كل إستراتيجية ما يلي:

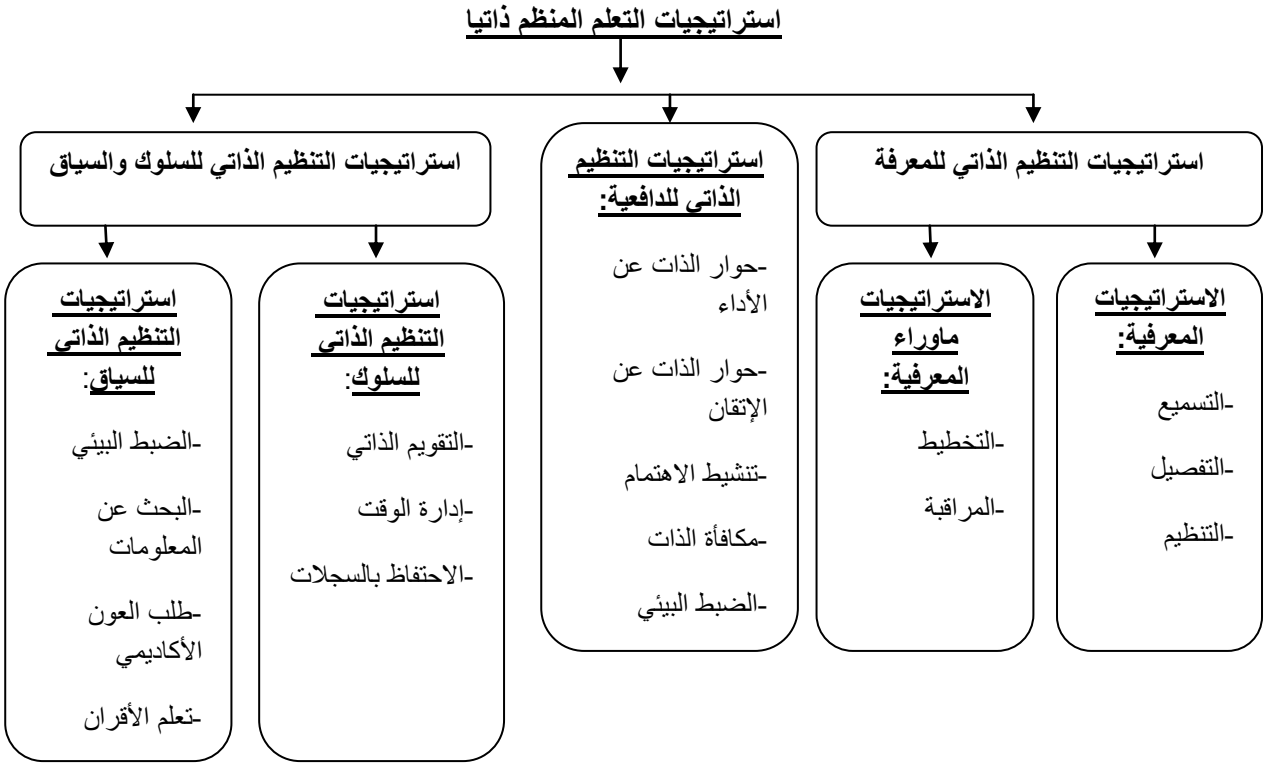
-توفر المتعلم على مجموعة واسعة من الإجراءات التي تسمح له بالقيام باختيار معين.

-القيام بانتقاء حسب: الهدف المتبع، خصائص المهمة، معرفة الفرد لإمكانياته الذاتية.

-القدرة على التحكم في الإجراءات وتقييمها. (مشري سلاف ، 2013، 196)

وتجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي اعتمدها الباحثون أمثال **زيمرمان وما رتينز-بونز** (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) حيث توصلا إلى تحديد أربع عشرة إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا، وكذا أعمال **بينتريش** (1990، 1991، 1993، 1994، 2000) **وبينتريش ولترز وكاربينيك** (Pintrich, Wolters, & Karabenick, 2003) حيث اقترحوا فيها عددا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما قدم **رشوان** (2006) تصنيفا لـ17 إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تمثل تغطية هامة للعديد من الأبعاد الرئيسية لتجهيز الطلاب للتنظيم

معتمدا في ذلك على نتائج دراسات **زيمرمان وبينتريش**، وتعتمد هذه الدراسة على تصنيف **رشو ان** (2006) المتضمن: استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة، استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكي والسياقي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (01): تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب تقسيم رشو ان

6_1_استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة : Strategier for elf-regulation of knowledge وتنقسم إلى:

6_1_1_الاستراتيجيات المعرفية: تمثل الاستراتيجيات المعرفية خططا أو طرقا هامة يستخدمها الأفراد في الأنشطة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل وخارج حجرة الدراسة،

حيث تشكل طرقا للإدراك والتفكير والتذكر وتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، وتكون هذه الاستراتيجيات قابلة للتعلم والاكتساب ويمكن استنتاجها من خلال أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم وتكون قابلة للقياس من خلال التقدير الذاتي للمتعلمين فيما يتعلق باستراتيجيات التكرار والتنظيم والإتقان.

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في عملية استدعاء المعلومات، والذي يعتمد اعتمادا كبيرا على طرق تنظيم المعلومات في الذاكرة أثناء عملية التشفير، بحيث أن عدم القدرة على تذكر المعلومات واستدعائها قد يعود إلى الفشل في تخزين المعلومات في اغلب الحالات، أو إلى فشل الإستراتيجية المستخدمة في استعادتها. **(علي عماد احمد حسن ،و الحاروني مصطفى محمد علي، 2004 ، 1-54)**

والاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية، واستراتيجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات التي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، أما الاستراتيجيات المعرفية العميقة فتشير إلى الإتقان، التنظيم، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعارف والخبرات السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى. **(السيد وليد شوقي شفيق،2009، 178)**

وتشتمل عددا من الاستراتيجيات، هي:

1.التسميع: Rehearsal

تشير إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات، وذلك عن طريق التكرار المستمر للمعلومات الجديدة حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية

في مقرر معين وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها(رشوان، 2006، 53)، ويكون تكرار المادة بعدة أشكال إما شفويا أو كتابيا أو صامتا أو بصوت مسموع .(مشري سلاف ، 2013، 198)

تساعد هذه الإستراتيجية على زيادة الانتباه وعمليات التشفير ولكنها لا تساعد المتعلمين على عمل ارتباطات داخلية بين المعلومات أو تكامل المعلومات الجديدة مع المعارف السابقة، ولكنها تساعده على أن يركز ويختار المعلومات المهمة من المادة المتعلمة ويحتفظ بها في الذاكرة العاملة. (السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 179)

2.التفصيل:Elaboration

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن إضافة بعض المعلومات الإضافية للمعلومات المعروضة لتصبح واضحة ومفهومة. (رشوان، 2006، 54)

وهي بهذا الشكل تساعد المتعلمين على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المعلومات المتعلمة، وتتضمن إعادة الصياغة، والتلخيص، واستخراج التشابه، والمقارنة، وكتابة الملاحظات والإضافات ، ومنه تساعد الطالب على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة. (عزت عبد الحميد، بدون سنة، 109)

3.التنظيم:Organization

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم وذلك بوضع بعض المخططات والجداول والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية أو تكوين

أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو المحاضرة أو ما يتم جمعه من المكتبة. **(رشوان، 2006، 54)**

وهذه الإستراتيجية تساعد الطالب على اختيار المعلومات المناسبة، وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الأفكار الأساسية في المادة المتعلمة.

وتستهدف استراتيجيات التنظيم مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد المتعلمة، وتمثل إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها أوتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات تلخيص مخطط للموضوع المدروس، وعمل الخرائط لأهم الأفكار.

وتساعد هذه الإستراتيجية على فهم أعمق للمادة المراد تعلمها مقارنة باستراتيجيات التكرار حيث تساعد الطلاب على اختيار المعلومات المراد تعلمها وبناء ارتباطات داخلية فيما بينها. **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 181)**

6_1_2_الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

ما وراء المعرفة Metacognition هو مصطلح يستخدم لوصف معرفة الأفراد وتنظيم المعرفة الإنسانية، وما وراء المعرفة يختلف عن المعرفة من حيث أن المهارات المعرفية تساعد الفرد على أداء المهمة ولكن المهارات ما وراء المعرفية تساعد الفرد على أن يفهم وينظم الأداء المعرفي، ويشير إلى عمليات اتخاذ القرار والتي تنظم اختيار واستخدام أنماط متعددة من المعرفة.

وتشتمل ما وراء المعرفة على مكونين أساسيين، هما: المعرفة عن المعرفة وتنظيم المعرفة، فالمعرفة عن المعرفة تشير إلى ما نعرفه عن معرفتنا وتتضمن ثلاثة مكونات:

المعرفة التقريرية وتمثل المعرفة عن ماهية المعرفة وتشمل المعرفة عن الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن أن يستخدمها الطالب في التعلم، والمعرفة الإجرائية تمثل المعرفة عن كيفية تطبيق واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة فلا يكفي أن نعرف بان هناك استراتيجيات تعلم معينة فقط، ولكن المهم هو أن نعرف كيف نستخدمها بفعالية، أما المعرفة الشرطية فتشير إلى معرفة لماذا ومتى نستخدم هذه الاستراتيجيات وتعتبر المعرفة الشرطية مهمة للاستخدام التكيفي والمرن لهذه الاستراتيجيات المعرفية.

وتنظيم المعرفة يشتمل على ثلاثة مكونات: التخطيط ويعني اختيار الاستراتيجيات المناسبة، المراقبة وتتضمن مهارات اختيار الذات الضرورية لضبط التعلم، والتقييم ويعني تقييم نواتج تعلم الفرد وعملياته المنظمة ذاتيا.

والاستراتيجيات ما وراء المعرفية تتضمن مراقبة وفحص وتنظيم العمليات المعرفية خلال أداء المهمة، وتعني القدرة على التفكير في تفكير الفرد الخاص، والقدرة على أن تختار بفعالية الاستراتيجيات المناسبة لمواقف التعلم المختلفة.

ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى الاختيار والتقييم الواعي للاستراتيجيات، وتتضمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التنظيم والضبط ما وراء المعرفي، وتشمل استراتيجيات الضبط ما وراء المعرفي والاستراتيجيات المنظمة ذاتيا الاستراتيجيات الفعلية التي يستخدمها الطلاب لمراقبة وضبط وتنظيم المعرفة والتعلم.

والمعرفة ما وراء المعرفية تعتبر محددة بمعرفة الطلاب عن الذات، وعن المهمة، وعن متغيرات الإستراتيجية، والتنظيم الذاتي يشير إلى مراقبة الطلاب وضبطهم لأنشطتهم المعرفية وسلوكهم الفعلي.

فالمعرفة عن الذات أو المتغيرات الشخصية تعكس معرفة الطلاب عن أنفسهم وعن الآخرين كمتعلمين، ومتغير الإستراتيجية يعكس معرفة الطلاب عن كيفية ووقت ومكان

استخدام استراتيجيات التعلم المحددة، ومتغيرات المهمة تعكس فهم الطلاب للعلاقات بين خصائص المهمة ومتطلبات المعالجة المرتبطة بها.

فما وراء المعرفة تصف معرفتنا حول كيف ندرك ونتذكر ونفكر ونعمل أي ماذا نعرف عن ما نعرفه.

وتأتي الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بعد الاستراتيجيات المعرفية، وتمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية، وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط والتنظيم والمراقبة وتعديل المعرفة والإدراك. **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 182-184)**

وتشمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية حسب تصنيف **ستيرنبرغ** Stirnberg ثلاث أنواع هامة من الاستراتيجيات، منها: التخطيط، المراقبة، والتقويم الذاتي.

(جودت أحمد، 2003، 79-80)

4.التخطيط ووضع الأهداف:Goal Setting Planning

تعد إستراتيجية التخطيط إستراتيجية بغاية الأهمية حيث تميز الطلاب المنظمين ذاتيا ذوي التحصيل الدراسي المرتفع عن غيرهم، وتتضمن بناء تمثلات عقلية للأهداف، بالإضافة إلى تنظيم وإدارة الاستراتيجيات الأخرى لتحقيق هذه الأهداف. **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 184)**

وتتضمن أنشطة التخطيط وضع أهداف محددة (أهداف معرفية للتعلم)، وتنشيط المعرفة السابقة حول المادة المتعلمة، بالإضافة إلى تنشيط معرفة الطلاب ما وراء المعرفية حول أنفسهم أو حول المهمة، كما تتضمن تحليل المهمة، وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة.

وتساعد إستراتيجية التخطيط الطلاب على أن يقرروا أين، ومتى يطبقون استراتيجيات معرفية محددة مثل التكرار، وتحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية، وعمليات التلخيص،

كما أنها تساعد الطلاب وتشجعهم على استخدام عمليات منظمة ذاتيا مثل مراقبة سرعة تقدمهم في التعلم وضبط جهدهم بناءً على ذلك.

والطلبة الذين يستخدمون هذه الأنواع من استراتيجيات التخطيط والاستراتيجيات ما وراء المعرفية يبدو أنهم يؤدون بشكل أفضل في المهام الأكاديمية المتعددة مقارنة بالمتعلمين الذين لا يستخدمون مثل هذه الاستراتيجيات. **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 185)**

فتحديد الأهداف خطوة في غاية الأهمية حيث تحفز الطالب على المستوى السلوكي وتدفعه إلى بذل الجهود والمثابرة والانتباه والتركيز على المشروع المراد تحقيقه.

وعلى المستوى المعرفي تؤثر الأهداف على الطريقة التي يعالج بها الطلبة معلوماتهم فيختارون استراتيجيات ملائمة تساعدهم على التقدم نحو تحقيق مشاريعهم ويرتبط هذا بعملية المراقبة والتقييم، إذ تعتبر الأهداف في هذه الحالة بمثابة المحك الذي على ضوئه يتم تقييم مدى فاعلية الأداء تبعا لمستوى التقدم الحاصل.**(مشري سلاف ، 2013، 201)**

وعلى هذا الأساس يقترح Shunk ضرورة مراعاة ما يلي عند التخطيط للأهداف:

- تحديد الهدف: أي أن يحدد الطالب ما الذي يريد أن ينجزه بالضبط.
- مستوى الصعوبة: حيث يشير إلى ضرورة أن يكون مستوى صعوبة الهدف معتدلا بحيث لا يكون سهلا جدا فلا يستثير دافعيته لتحقيقه، ولا يكون صعبا جدا فيؤدي به إلى الإحباط والاستسلام والملل.
- أن يكون قريب المدى: بحيث يستغرق انجازه مدة زمنية قصيرة نوعا ما، وذلك أن الأهداف طويلة المدى قد تكون معرضة لعدم التحقيق نتيجة للتغيرات والتطورات التي قد تحدث وتؤثر على إمكانية إنجازه.

(الحسينان إبراهيم بن عبد الله ، 2010)

5.المراقبة الذاتية:Self-Monitoring

هي الإجراءات التي يقوم من خلالها الطالب بمراقبة وتفحص مدى تحقق الأهداف من خلال قياس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من اجل التصحيح أو إعادة التوجيه وبناء التعديل المناسب عند الضرورة. (بوسنة محمود ، 2007)

ومراقبة الطالب لتفكيره ولسلوكه الأكاديمي تعتبر مظهرا مهما للتعلم المنظم ذاتيا، فلكي يصبح منظما ذاتيا فانه يجب أن يكون هناك هدف أو محك أو معيار يقارن على أساسه وفي ضوئه أداء الطالب كي يوجه عملية المراقبة.(Pintrich, 1999, 461)

وتتضمن هذه الإستراتيجية الحفاظ على التركيز والانتباه أثناء انجاز المهمة، واختبار الذات عن طريق الأسئلة حول المهمة لاختبار مدى الفهم والتمكن.

فهي تهيئ الطالب لإدراك نقص الانتباه أو سوء الفهم والذي يمكن أن يعالج بعد ذلك خلال استخدام استراتيجيات أخرى(مشري سلاف ، 2013، 202)

فالطالب الذي يستخدم إستراتيجية المراقبة نجده دائما يتفقد مستوى الانجاز الذي حققه باعتماده على طريقة عمل على فترات منتظمة، وانطلاقا من ذلك يتخذ القرار بالمواصلة والقيام بشبه امتحان ذاتي أثناء أداء النشاط، وإعادة تركيز الانتباه من مرة لأخرى وطرح أسئلة حول ما تم تعلمه ومحاولة معرفة مدى التحكم في المعلومات المكتسبة والتقدم نحو الأهداف. (بن يوسف أمال ، 2008، 97)

6_2_ استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية: Self-regulation of motivation Strategies for

تعرف استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية حسب النظرية الاجتماعية المعرفية بأنها مجموعة من العمليات المخططة التي تساعد الطالب على ترميز المعلومات انطلاقا من تصوراته حول نفسه وحول بيئته، وتدفعه إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف،

حيث تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في التحكم وتنظيم دافعيته ووجدانه وكل ما يسهم في دفع مشاعر الملل والتشتت عند انجاز المهمة والتغلب عليها ويزيد من احتمالية إكمالها وتحقيق درجة عالية من النجاح فيها (مشري سلاف ، 2013، 203)، وهذا راجع لأهمية الدافعية في المحافظة على وتيرة ثابتة أثناء عملية التعلم.

وقد توصل العديد من الباحثين من خلال دراستهم لأبعاد التنظيم الذاتي للدافعية أنها استراتيجيات يستخدمها الطلاب للتحكم في العمليات التي يكون لها تأثير على دافعيتهم، ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر:

6.حوار الذات عن الأداء:Performance Self-Talking

وتمثل إحدى أشكال اعتماد الطلاب على أهداف معينة لزيادة دافعيتهم وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح ولزيادة رغبته لأداء المهام الأكاديمية أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بان هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران أي أن الفرد يؤكد لنفسه ضرورة الاستمرار والمثابرة في العمل أو المهمة بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من التفكير في أهمية التعلم. (رشوان،2006، 55)

7.حوار الذات عن الإتقان:Mastery Self-Talking

وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بان هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل من اجل زيادة دافعيته، وانه يستطيع القيام بهذا العمل بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان والمهارة وبالتالي يؤكد لنفسه انه لابد أن يكمل العمل أو المهمة. (رشوان، 2006، 55)

8.تنشيط الاهتمام:Interest Enhancement

وتعني ميل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية إلى منافسة، أو جعلها مصدرا لمزيد من المتعة عند إتمامها، ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية لتنظيم دافعيتهم، وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر تحديدا وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم، كما يستخدمونها لزيادة استمتاعهم بالمهمة وتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند أداء نشاط ما. **(الحسينان إبراهيم بن عبد الله ، 2010، 75)**

فعندما يتعرض الفرد لمهمة ما تتكون لديه محددات معينة عن هذه المهام والتي تؤثر على اندماجه فيها ومنها أحكام الفرد على مستوى أهمية هذه المهام والتي تحدد مدى احتمالية الاستمرار في الأداء وعندما تتكون لدى الفرد انطباعات بان هذه المهمة غير ذات أهمية بالنسبة له مما يشعره بالملل – بالرغم من أن النجاح في هذه المهمة يعد شرط للحصول على درجة معينة أو لتحقيق هدف ما – فانه إما لا يستمر في أداء المهمة وبالتالي لا يحقق المستوى المطلوب من الانجاز أو يوجد لنفسه بعض الأسباب التي تزيد من الأهمية النسبية للمهمة وبالتالي يعاود الاندماج في أدائها فاستخدام هذه الإستراتيجية يتضمن إعادة تحديد لموقف التعلم وأهميته مما يجعل الفرد يعاود الاندماج في العمل. **(رشوان، 2006، 55)**

9.مكافأة الذات:Self-Consequating

وفيها يحدد المتعلم لنفسه بعض المكافآت والحوافز الايجابية كنتيجة لإكماله للمهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل، وفي ذلك يحاول المتعلم زيادة رغبته لأداء المهام الأكاديمية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة ومواصلة الجهد والوقت في التعامل مع المهمة حتى يصل إلى تحقيق الهدف المطلوب، وهنا نجد الكثير من

الطلاب من يحاول تحفيز نفسه للعمل بان يحدد لنفسه بعض الأشياء التي يرغبها أو يفضلها كنتيجة للنجاح في العمل وكشرط للاستمرار فيه. (رشوان، 2006، 55)

10.الضبط البيئي الدافعي:Motivational Environmental Structuring

وتقيس تكرار تجنب أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه في البيئة المحيطة لضمان التركيز على المهام الدراسية، كما تتضمن جهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالا حتى يتم التعلم بدون توقف (إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010، 76)، ولها أهمية كبيرة في تنظيم بيئة التعلم المكانية، وفي التنظيم الذاتي للدافعية، حيث أن إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم يساعد المتعلم في التغلب على مشاعر الملل والتشتيت مما يزيد من احتمالية إكمال المهمة أو العمل. (رشوان، 2006، 54)

6_3_ استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكي والسياقي:-Strategies for Self-regulation of behavior and context:

هي استراتيجيات لتنظيم سلوك الطالب، في بعض نماذج التنظيم لا تحتوى على هذه الاستراتيجيات كمظهر للتنظيم الذاتي، حيث أنها لا تتضمن محاولات واضحة لضبط وتنظيم الذات، ويعتبرونها مجرد ضبط للسلوك، ولكن في المقابل فان الإطار النظري لنموذج (Pintrich, 2000) القائم على النموذج الثلاثي للمعرفة الاجتماعية يعتبر السلوك مظهرا للشخص، والأفراد يستطيعون ملاحظة سلوكهم الخاص، ويراقبونه ويحاولون أن يضبطوه وينظموه، ومثل هذه الأنشطة تعتبر منظمة ذاتيا من جانب الفرد.

وحيث أن الطلاب يواجهون مواقف متعددة تستدعي التنظيم الذاتي وذلك في مجال التعلم الأكاديمي، كما أنهم يملكون الاختيار والضبط في حياتهم ولديهم متطلبات أكاديمية واجتماعية وشخصية عديدة فإنهم يجب أن يتعلموا كيف يديرون وقتهم وجهودهم ليصبحوا ناجحين، ومع اعتبار الطبيعة الاجتماعية للتعلم فان قدرتهم على طلب المساعدة من

الأقران أو من المعلمين تعتبر مفيدة للنجاح، ومن ثم لابد من تضمين هذه الاستراتيجيات في نموذج التعلم المنظم ذاتيا، وفي أدوات قياس تعلم الطلاب.

وهي تمثل الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم سلوكهم وبيئتهم، وتنقسم كالتالي:

6_3_1_استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك:

11.التقويم الذاتي:Self-Evaluation

وهي من المكونات المهمة للتعلم الذاتي المنظم وتشير إلى مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.(رشوان، 2006، 57)

فإستراتيجية التقويم الذاتي تساعد في تحسين مستوى الأداء عن طريق مساعدة الطالب على فحص، ومراجعة، وتصحيح سلوكه وأدائه في المهمة. (مشري سلاف ، 2013، 202)

وتعتبر إستراتيجية التقويم الذاتي ذات صلة قوية باستراتيجيات المراقبة، فمراقبة الطالب لتعلمه وأدائه في ضوء بعض الأهداف أو المحكات فان عملية المراقبة هذه تبرز الحاجة إلى عمليات تنظيم ذاتية من قبل الطالب لكي يعود ويقترب بأدائه من الهدف المحدد. (السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 186)

وأهمية التقويم الذاتي في التعلم المنظم ذاتيا تظهر في انه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا فان المتعلم يعدل من الإستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم إستراتيجية أكثر كفاءة وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بما يساعد على تحقيق الأهداف، وإسهام التقويم الذاتي في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف ومدى فاعلية الإستراتيجية المستخدمة ومدى تحقق الأهداف المرغوبة (رشوان، 2006، 57)

والتقويم الذاتي لمدى تحقق الأهداف يساعد على زيادة الدافعية نحو مزيد من الجهد خاصة لأولئك الطلبة الذين لديهم أهداف محددة وواضحة وواقعية.

(مشري سلاف، 2013، 202)

12.إدارة الوقت:Time Management

وفيها يقوم المتعلم بجدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستغلال الأمثل حتى لا يشعر بان الوقت المتاح له للدراسة لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة.

وتتضمن هذه الإستراتيجية تحديد الوقت لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل الفرد إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه.

(رشوان، 2006، 57)

13.الاحتفاظ بالسجلات:Keeping Records

أي أن يضع المتعلم بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما أو أحداث معينة داخل المحاضرة أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته، وتتضح هذه الإستراتيجية من خلال احتفاظ المتعلم بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشات التي تدور في المحاضرات وتسجيلها بغرض الاستفادة منها كلما أمكن ذلك وتسجيل الأخطاء لمحاولة تجنبها فيما بعد، وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تفيد في المذاكرة وتساعد على الفهم حتى يستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى أو تسجيل ملاحظات المحاضر عن طريقة الإجابة في الامتحان.(**رشوان ربيع عبده احمد ، 2006، 57)**

6_3_1_ استراتيجيات التنظيم الذاتي للسياق:

14.طلب العون الأكاديمي:Seeking Academic Assistance أو

Help-seeking

وتتمثل في سعي المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة وتعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الاجتماعي، وقد اقترح **نيلسون لقال** (Nelsen Legall) أن لإستراتيجية طلب العون الأكاديمي العديد من المكونات التي تتحسن بمرور العمر وتتضمن الوعي بطلب العون الأكاديمي (أي متى تكون المساعد ضرورية، وكيف يتم طلبها "معرفة الأسلوب الذي يتم به طلب المساعدة")، ومتى يتخذ القرار بطلب العون والقدرة على تحديد من يطلب منه العون (تحديد الشخص الكفء الذي يمكنه أن يقدم المساعدة المطلوبة) وتوظيف الاستراتيجيات الفعالة للحصول على المساعدة، فالطالب المنظم ذاتيا يعرف متى ولماذا وممن يطلب المساعدة.

وتعد هذه الإستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة والتي يلجا إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعلم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعدة من الآخرين بدلا من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل. (رشوان، 2006، 56)

وتعتبر هذه الإستراتيجية سلوكية حيث تتضمن سلوك الطالب الخاص به، وأيضا تعتبر ضبطا للسياق لأنها تستلزم عملية تدبير الحصول على المساعدة ومن ثم فهي تعتبر سلوكا اجتماعيا أيضا.

15.تعلم الأقران:Peers Learning

وتعني الاستفادة من التعلم الجماعي وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق

مستوى أفضل من التعلم (رشوان، 2006، 56)، وتعتبر جماعة الأقران والتفاعلات بين الطلاب سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدافعية وتعزيز عملية التعلم، كما أن الأهداف الاجتماعية داخل هذا السياق قد ترتبط بالنواتج الأكاديمية خلال عمليات التنظيم الذاتي. **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 190)**

16.البحث عن المعلومات:Information Seeking

وتعني محاولة المتعلم للوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيدا من الفهم للمادة المقررة أو العمل المكلف به وذلك من المصادر غير الاجتماعية كالذهاب للمكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات ولا تتضمن هذه الإستراتيجية مراجعة الكتاب المقرر وتتمثل في اعتبار أن المعلومات الموجودة في الكتاب نقطة الانطلاقة لفهم وتطوير الأفكار التي تدور حولها. **(رشوان، 2006، 56)**

17.الضبط البيئي:Environmental Structuring

تفيد هذه الإستراتيجية في تنظيم البيئة المكانية حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه في تركيز انتباهه في تعلم المهام موضوع التعلم. **(رشوان،2006، 56)**

7_ نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

إن المطلع لأدبيات التربية فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا نجد أن هناك العديد من النماذج التي فسرت هذا النمط من التعلم، ومنها:

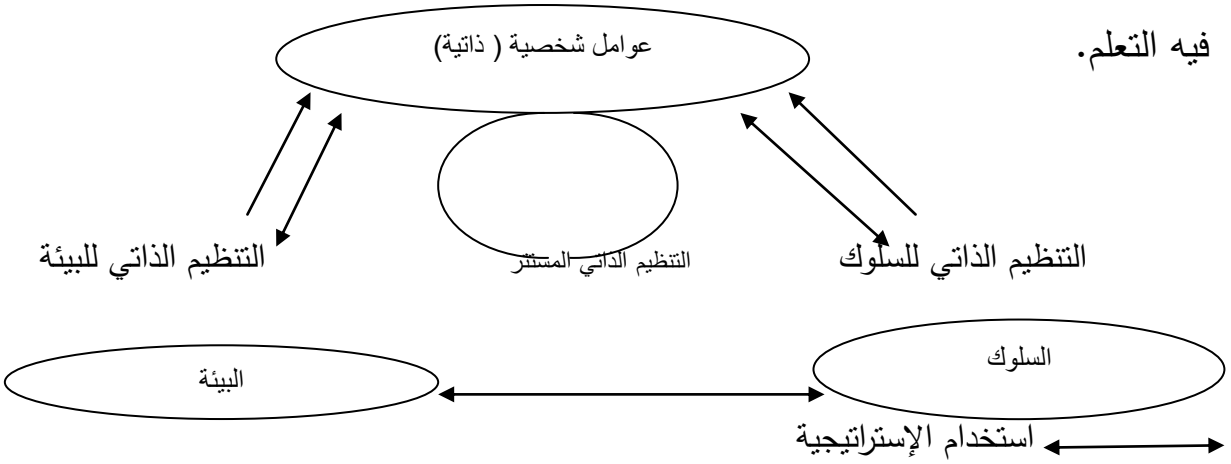
7_1_النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا (Triadic Model of SRL): وضع زيمرمان وزملائه هذا النموذج في عام (1989)، بحيث يعد من أفضل النماذج

المفسرة لبنية التعلم المنظم ذاتيا، تم بناؤه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي **لبنـــدورا** والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية.

وتتضمن العوامل الذاتية (معتقدات المتعلمين، واتجاهاتهم المؤثرة في تعلمهم وسلوكهم)، وتتضمن المتغيرات البيئية في (جودة التدريس والتغذية المرتدة والمعلومات المعروضة، والعون من قبل الأقران والأسرة، وبيئة التعلم المكانية)، كما تتضمن العوامل السلوكية تأثير الأداء السابق.

وصف **زيمرمـــان وشـــنك وزملاؤهمـــا** (1998) هذا النموذج بنموذج العمليات التبادلية وذلك لافتراضه أن العمليات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا تتغير تماما أثناء التعلم كنتيجة لعملية المراقبة الذاتية لهذه العمليات والتي قد تؤدي إلى تغير في إستراتيجية التجهيز والمعالجة والمعرفة والأهداف والانفعالات.

وهذه المكونات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا (العوامل الذاتية، السلوكية، البيئية) تربطها علاقة تبادلية حيث يؤثر كلا منها في الآخر ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوة التأثير أو النمطية في التأثير المشترك التزامن لكل مكونين في الآخر، ولكن تعني علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم.



التغذية المرتدة الفعالة ← **شكل رقم (02): نموذج الحتمية التبادلية لـبـنـد و ر ا**

فتنظيم العوامل الذاتية يشار إليه بالتنظيم الذاتي المستتر أو الضمني ويتضمن المراقبة الذاتية وتكييف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد كاستخدام التخيل لاسترجاع معلومة ما أو للاسترخاء، والتنظيم الذاتي للسلوك يتضمن الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ من أدوات أو وسائل التعلم المتاحة، أما التنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكييفها لتحقيق مستوى الأداء المطلوب.

فالتعلم المنظم ذاتيا يتأثر بهذه الثلاث عوامل في علاقة تبادلية، فحل مشكلة تعلميه ما لا يكون فقط بادراك الشخص (الذات) وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالعوامل البيئية كتشجيع المعلم وكذلك بالنواتج والمحددات السلوكية كنتيجة حل مشكلة سابقة.

ويعبر **بـا نـد و ر ا** (Bandura) عن العلاقة التبادلية الثلاثية بقوله أن السلوك ناتج لكلا من الأحداث الذاتية وتأثير المصادر الخارجية.

ومن هذا النموذج خرج **زيـمـرمـــا ن** بفكرة أن عمليات التنظيم الذاتي تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

الطور الكشفي (Forethought Phase): ويسبق الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ، وهنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة والتي يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.

طور الأداء أو الضبط الإرادي (Volitional Control Phase): ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

طور التأملات الذاتية (Self-Reflections Phase): والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

ومنه فقد توصل **زيمرمان (1989)** إلى **14** إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا يمكن تصنيفها في ضوء النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا كما يلي:

-استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية وهي استراتيجيات: التخطيط ووضع الأهداف(Goal-Setting and Planning)، وتنظيم وتحويل المعلومات(Organizing and Transforming) ، والتسميع(Rehearsing).

-استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي وتتمثل في استراتيجيات: التقويم الذاتي(Self-Evaluation)، ومكافأة الذات(Self-Consequating).

-استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم وتتمثل في استراتيجيات: الترتيب البيئي(Environmental Structuring)، والبحث عن معلومات(Seeking Information)، وطلب العون(Seeking Assistance) وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي طلب العون من الأقران والمعلمين وأفراد الأسرة، ومراجعة السجلات(Reviewing Records) وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي مراجعة الملاحظات، مراجعة الامتحانات السابقة، ومراجعة المقررات الدراسية.

_ العمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا في هذا النموذج:

يتضمن التنظيم الذاتي من وجهة نظر هذا النموذج ثلاث عمليات فرعية، وهي: الملاحظة الذاتية (Self-Observation)، وأحكام الذات (Self-Judgment)، ورد الفعل الذاتي (Self-Reaction).

هذه العمليات تعمل أثناء التنظيم الذاتي للتعلم متفاعلة، ويظهر تأثيرها أثناء الأداء ويمكن توضيح هذه العمليات كالتالي:

-الملاحظة الذاتية: وهي ما يطلق عليه مراقبة الذات وتشير إلى ملاحظة المتعلم وتركيز انتباهه على أبعاد معينة من سلوكه كالجودة والأصالة والنسبة والقابلية الاجتماعية والفائدة النفسية والأدبية والمعلومات التي يكونها المتعلم من ذلك تساعده في تحديد مدى تحقيقه للهدف وفي تحديد التعديلات المطلوبة إن أمكن.

-أحكام الذات: تشير إلى مقارنة المتعلم بين نتائج أدائه والمعايير الموضوعة أو الأهداف المراد تحقيقها وتتأثر هذه العملية بالعديد من العوامل مثل أنماط المعايير المستخدمة وخصائص ومناسبة الهدف وأهمية انجاز الأهداف المحددة.

-رد الفعل الذاتي: تشير إلى التأملات وردود الأفعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف ونتائج الأداء مثل الرضا عن النتائج والأداء وقبول النتائج ولرد الفعل الذاتي تأثير كبير على الدافعية والشعور بالكفاءة، ولكن التقويمات السالبة لا تؤدي بالضرورة إلى نقص الدافعية إذا اعتقد المتعلم انه يمكنه تحسين أدائه . **(رشوان ربيع عبده احمد ، 2006، 14)**

7_1_النموذج الثلاثي الطبقات لـ بوكارتس (Boekaerts):

ويجيب هذا النموذج عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا، وتبعا لهذا النموذج يوجد ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ومنطقة تنظيم الذات ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على انه الجانب الدافعي.

ويفترض أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم ومنظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي كالتالي:

1_ تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات:أي قدرة المتعلم على اختيار استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية والمزج والتوفيق بينها بطريقة فعالة.

2_تنظيم عملية التعلم: تتضح القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعلم من خلال قدرة الأفراد على توجيه عملية تعلمهم ذاتيا، والأبحاث التقليدية في مجال ما وراء المعرفة وجهت الكثير من الانتباه لهذه العملية التنظيمية وأمكن تحديد العديد من مهارات ما وراء المعرفة الهامة والتي تتضمن التوجيه والتخطيط، وانجاز الخطة، والمراقبة والاختبار والتشخيص، والتوفيق والتصحيح، والتقويم وردود الفعل والانعكاسات.

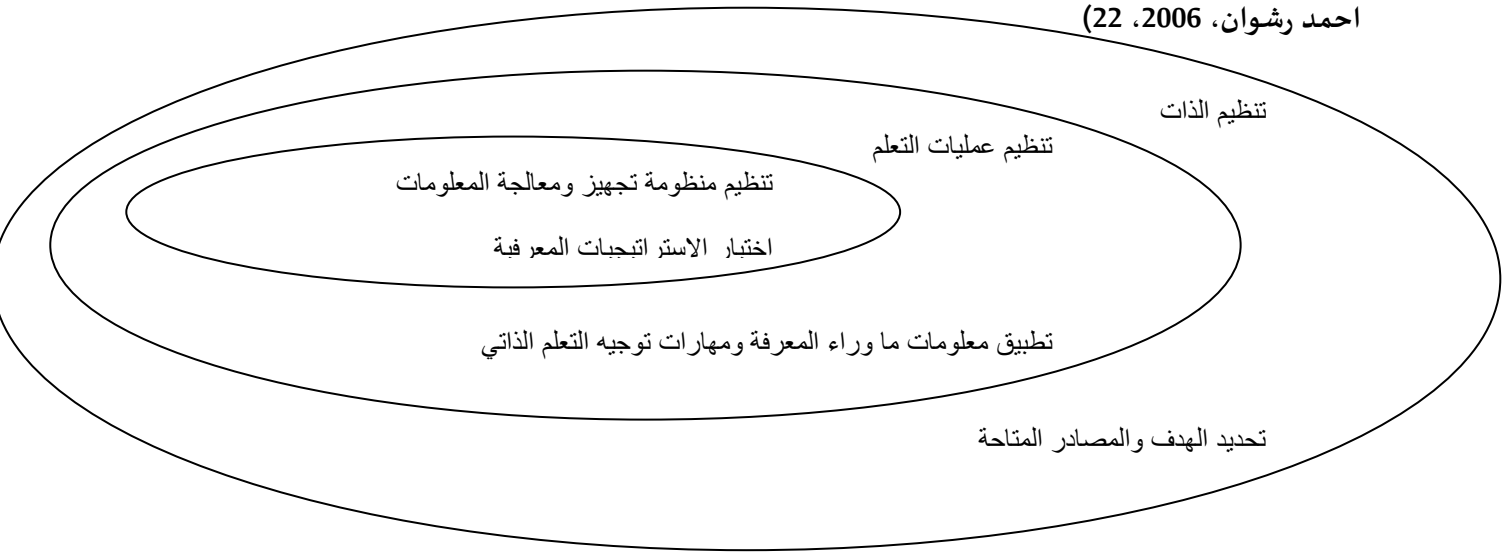
ويؤكد هذا النموذج على أن التنظيم الذاتي واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات تربطهما علاقة قوية، حيث توجد العديد من الأدلة التي تؤكد أن تفضيل المستوى السطحي في التجهيز والمعالجة يكون مصحوبا بالحاجة إلى التنظيم الخارجي، بينما تفضيل المستوى العميق يكون مصحوبا بالتنظيم الذاتي.

3_ تنظيم الذات: يلقي هذا البعد اهتماما متناميا في مجال التعلم المنظم ذاتيا حيث تنظيم الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم وهنا يتمثل الاهتمام في الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يجعل المتعلم يضع لنفسه معايير معينة للتعلم؟ أو لا يجعله يحدد أهدافا خاصة لتعلمه؟ ما الذي يدفع المتعلم للاجتهاد الفعلي بعد تحديد هذه الأهداف وتلك المعايير؟ وهنا يحاول النموذج تحديد بعض الأبعاد التي تسهم في فهم نظام الضبط هذا وخاصة ما يتعلق بتحديد الأهداف والاجتهاد لتحقيق تلك الأهداف ومن هذه الأبعاد:

_بعد الضبط الدافعي(Motivational Control): ويفترض هذا النموذج ثلاث مكونات هامة في تحديد الدافعية وهي مكون التوقع ومكون القيمة ومكون توجهات الأهداف وينصب جهد المتعلم هنا في ضبط وتكييف هذه المكونات.

_بعد الضبط الانفعالي(Emotional Control):يكون بتكييف النواحي الانفعالية كقلق الاختبار وقلق الأداء لما له من تأثير على سلوك الاختيار سواء كان للاستراتيجيات المعرفية أو ما وراء المعرفية وعلى المثابرة وعلى الجهد المبذول.

_ بعد ضبط الفعل(Action Control): أي ضبط الأفعال الخاصة بالتنفيذ والتي تتمثل في القدرة على البدء في التنفيذ والمثابرة، أثناء التنفيذ وإنهاء العمل، وتشير القدرة على البدء في التنفيذ إلى اتخاذ القرار بالبدء فعلا في معالجة المهمة المطروحة، بينما تشير المثابرة إلى القدرة على الاستمرار في التجهيز والمعالجة بنفس الكفاءة بدون تشتت أو ملل حتى يتحقق الهدف المنشود، وإنهاء العمل يشير إلى القدرة على التوقف عندما لا تثمر المحاولات عن نتائج ايجابية مع تأكد المتعلم من عدم جدوى استمرارية العمل. (**ربيع عبده احمد رشوان، 2006، 22)**



شكل رقم (03):النموذج الثلاثي الطبقات لـ بوكارتس (Boekaerts) (رشوان ربيع عبده احمد ، 2006، 22)

7_3_نموذج وين (Winne) للتعلم المنظم ذاتيا:

وضع هذا النموذج من قبل **وين** (Winne) في (**1995-2002**) ويرى فيه أن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق الأهداف وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية المرتدة.

ويفترض في هذا النموذج أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات التعلم أو الأساليب العامة التي تستخدم في التعلم يتمثل في الاستخدام الغرضي للعمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المخطط لها سابقا، ويفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو عمليات تربطها علاقة تبادلية في تنفيذها في غالبية الأحيان وقد تتبع هذه العمليات الترتيب الهرمي في تنفيذها، وهذه الأطوار هي:

1-استكشاف المهمة (Perceiving the Task): وهذه المرحلة تتضمن اشتقاق المتعلم لمعلومات متعلقة بالمهمة والتي يمكن أن تساعد على الانجاز الناجح لها وتنقسم إلى مكونين هامين هما:

_محددات المهمة (Task Conditions): تشير إلى العوامل الخارجية كالوقت والمصادر التي من الممكن أن تؤثر على قدرة المتعلم على الأداء الناجح للمهمة.

_المحددات المعرفية (Cognitive Conditions): وتشير إلى العوامل الداخلية التي تؤثر على أداء الفرد في المهمة موضوع التجهيز مثل معتقدات الفرد والمعرفة العامة بالمهمة.

إن كلا من المحددات المعرفية ومحددات المهمة تؤثر على قدرة الفرد على تقويم المهمة وتكوين توقعات للنواتج وفي ضوء المعلومات التي يشتقها الفرد من خلال هذه العمليات يأتي الطور الثاني وهو التخطيط ووضع الأهداف

2-التخطيط ووضع الأهداف (Planing and Goal Setting):هنا يحاول المتعلم أن يحدد معايير للنواتج المرغوب تحقيقها حتى تساعده في مراقبة تقدم أدائه ، ويقوم بوضع خطة لكيفية أدائه.

3-اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية (Selecting and Using of Cognitive Strategies): هنا يختار المتعلم ويطبق أفضل الاستراتيجيات المعرفية التي نمكنه من تحقيق الأهداف المرغوبة كاستراتيجيات التنظيم أو التسميع.

4-تكييف استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(Adapting Strategies): يفترض هذا النموذج أن هذا الطور اختياري من قبل المتعلمين، فأثناء التجهيز والمعالجة أو بعد الانتهاء من المهمة ربما يقوم المتعلم ببعض التعديلات على الإستراتيجية أو يشتق معلومات جديدة عن الاستراتيجيات وغالبا ما تتعلق هذه المعلومات بالمعرفة الشرطية التي تسهم في قرار الفرد باستخدام أيًّا من هذه الاستراتيجيات مستقبليا.

فوفقا لهذا النموذج فان المتعلم عند مواجهته لمهمة ما يحدد في البداية خصائص ومطالب إتمام المهمة في ضوء معارفه ومعتقداته ثم يقوم بوضع مجموعة من الأهداف التي يجب عليه تحقيقها ثم يقوم بتطبيق الاستراتيجيات والتكتيكات المعرفية والتي يرى أنها سوف تساعده في تحقيق الأهداف المرجوة.

وتمثل مراقبة المتعلم للعمليات السابقة بمثابة قلب منظومة التعلم المنظم ذاتيا والتي تطبق في كل أطواره وتتولد عنها تغذية مرتدة داخلية تدعم الفرد بمعلومات قد تجعله يعيد النظر في تفسيراته للمهمة ومعالجته لها وفي ضوء ذلك قد يغير تماما الأهداف التي حددها سابقا أو يجري عليها بعض التغييرات، وكذلك قد يعيد تقييم مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة وربما يلجأ إلى تغييرها وإذا توافرت له تغذية مرتدة خارجية ربما تدعمه بمعلومات قد تؤكد تفسيراته السابقة للمهمة أو تضيف إليها.

والملاحظ من هذا النموذج أن التغذية المرتدة والعمليات المعرفية تربطها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر فالمعلومات المشتقة في إحدى مراحل التجهيز والمعالجة ربما تفيد في إتمام هذه المرحلة وخاصة عندما تدل هذه المعلومات على الابتعاد عن المعايير

الموضوعة وكذلك تفيد في إتمام المراحل الأخرى ومن جهة أخرى تأثر نواتج هذه المراحل على المعلومات التي يشتقها الفرد عن طريق عملية المراقبة.(رشوان ، 2006، 24)

7_4_التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بـول بـيـنـتـريـش:

يعد **بـول بـيـنـتـريـش** من الشخصيات الرائدة في مجال التعلم المنظم ذاتيا وله إسهامات كبيرة سنقوم بعرضها في قسمين الأول يتمثل في النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي، والقسم الثاني الذي يعتبر نموذج عام للتعلم المنظم ذاتيا حدد من خلاله المراحل الأساسية للتنظيم والمجالات الرئيسية التي يتم بها هذا التنظيم.

النموذج الأول: النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي :

يعد هذا النموذج هو إسهامه الأول في التعلم المنظم ذاتيا بمساعدة زملائه عام (1990، 1991، 1994) في محاولة تفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية ولذا ينقسم هذا النموذج إلى بعدين أساسيين يختص الأول بالمكونات المعرفية والثاني بالمكونات الدافعية والتي يمكن أن تؤثر أو تحدد في عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

1_ فالمكونات المعرفية تتضمن:

المعرفة: (المعرفة الفعلية المعرفة المستقرة في البنية المعرفية، الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير) وهذان المكونان يمثلان التمييز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية فالمعرفة التقريرية تتضمن كل ما يعرفه المتعلم عن المعلومات المقدمة، أما المعرفة الإجرائية فهي المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات.

وما وراء المعرفة: التي تتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم.

ويفترض في هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات:

1-الاستراتيجيات المعرفية: التي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في التسميع، والتفصيل، والتنظيم، والتفكير الناقد.

2-استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في التخطيط، والمراقبة.

3-استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلا، وتتمثل تلك الاستراتيجيات في إدارة وقت وبيئة الدراسة وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران وطلب العون الأكاديمي.

2_ بينما تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاثة مكونات عامة يفترض أنها تؤدي دورا هاما في دافعيتهم للتعلم، وهي:

1-مكون القيمة :ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها، وتتكون من (التوجه الداخلي للهدف، التوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة)، وتكون بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟

2-مكون التوقع : ويتضمن معتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال الأكاديمية، وتكون بالإجابة عن أسئلة مثل: هل استطيع أداء هذه المهمة؟، وتتكون من(ضبط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعلم والأداء).

3-المكون الوجداني : ويشتمل على رد الفعل الانفعالي وقلق الاختبار التي قد يبديها المتعلم عند التعامل مع مهمة ما مثل الفخر، الخجل، الشعور بالذنب...

ويفترض أن هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي تتمثل في:

- الاختيار: اختيار القيام بعمل دون آخر.
- مستوى المثابرة: الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات.
- مستوى المشاركة أو الاندماج: الاندماج في المهمة أو العمل بفعالية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة. **(الحسينان إبراهيم بن عبد الله ، 2010)**

النموذج الثاني: الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا عند بينتريش:

يعد إسهامه الثاني في التعلم المنظم ذاتيا، ففي عام **(2000 م)** قام **بينتريش** بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا وقدم من خلال ذلك نموذج عام للتعلم المنظم ذاتيا هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع للتنظيم والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط.

والمراحل التي تشكل صفوف الجدول هي العمليات التي تشترك فيها العديد من نماذج التنظيم الذاتي مثل نموذج **زيمرمان**، وتعكس عمليات: وضع الهدف، المراقبة، التحكم، والتنظيم ، والعمليات التأملية، تمثل هذه العمليات ترتيب زمني عام يمر به المتعلم أثناء أدائه لعمل ما حيث لا توجد أدلة قوية تدعم افتراض الترتيب الهرمي لهذه العمليات أو أنها ذات ترتيب خطي يحتم حدوث عملية ما قبل أخرى، فقد افترض في معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا أن عمليات المراقبة والضبط وردود الأفعال يمكن أن

تحدث متزامنة ديناميكيا كلما تقدم المتعلم في أدائه للمهمة وأثناء ذلك التقدم ربما يحدث تغير أو تعديل في الأهداف والخطط المحددة سابقا نظرا للاستفادة من التغذية المرتدة في العمليات الأخرى وهذه العمليات موضحة في الجدول التالي:

عمليات التنظيم	مواضيع التنظيم		
	المعرفة	الدافعية/الانفعالات	السلوك
الاستبصـــــــــار والتخطـــــــــيط والتنشيط	_تحديد الاهداف النوعية للاداء _تنشيط المعارف السابقة _تنشيط الوعي الاستراتيجي	_توجهات الاهداف _احكام الكفاءة _تقييم سهولة وصعوبة المهمة _تنشيط اهمية المهمة _تنشيط الاهتمام	_تخطيط الجهد والوقت _تخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك
المراقبة والتوجيه	_وعي ماوراء المعرفة والمراقبة المعرفية	_الـــوعي ومراقبـــة الدافعيـــة والانفعال	_الـوعي ومراقبـة الجهـد، والوقـت، والحاجة للمساعدة _الملاحظة الذاتية للسلوك
الضبط	_اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	_اختيار وتطبيق استراتيجيات تنظيم الدافعية والانفعالات	_زيادة/انقاص الجهد _المثابرة/الشعور بالملل _سلوكطلب العون
ردود الافعـــــــال والتاملات	_الاحكام المعرفية _الاعزاء	_ردود الافعال الانفعالية _الاعزاء	_سلوك الاختيار

السياق
_المعتقدات عن المهمة _المعتقدات عن السياق
_مراقبة تغير المهمة وظروف السياق المحيط
_تغير او استئناف المهمة _تعديل او تغيير السياق
_تقويم المهمة _تقويم السياق

جدول رقم (01): العمليات التنظيمية حسب نموذج بـيـنـتـريـش

تعقيب على نماذج بـيـنـتـريـش:

_هناك اتفاق بين النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا على أنها تتضمن ثلاث مكونات أساسية هي المعرفة، وما وراء المعرفة والدافعية. **(رشوان،2006، 34)**

_أكدت النماذج السابقة على أن التعلم المنظم ذاتيا لا يمثل سمة قطبية إما سالبة أو موجبة وكذلك لا يعني إما الشيء أو لا شيء، أي انه لا يصنف الفرد هنا على انه إما منظم ذاتي لتعلمه أو غير منظم ذاتي لتعلمه، وإنما التباينات بين الأفراد في التعلم المنظم ذاتيا تختص بمستوى قدرة الفرد على تنظيم المظاهر المختلفة للتعلم.

_إن المراحل الأربعة تمثل تتابعا عاما حسب الزمن والذي قد يسير عليه الأفراد عندما يقومون بأداء مهمة، ولكن لا يوجد افتراض قوي أن هذه العمليات تعد هرمية أو خطية البنية بحيث أن المراحل الأولى يجب أن تحدث دائما قبل المراحل الأخيرة وفي معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا، فان المراقبة والتحكم ورد الفعل يمكن أن يستخدم بشكل متزامن وديناميي عندما يتقدم الفرد من المهمة مع أهداف وخطط يتم تفسيرها وتحديثها بناء على التغذية الراجعة من خلال عمليات المراقبة والتحكم وردود الفعل.

_بعض الاستراتيجيات يتم استخدامها بشكل علني وواضح، بينما يتم توظيف البعض الآخر من الاستراتيجيات بشكل ضمني وغير مباشر. **(إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010، 67)**

_ يتضمن التعلم المنظم ذاتيا عددا من الأطوار والمراحل التي تربطها علاقات تبادلية وتتم فيها مجموعة من العمليات التنظيمية كالتخطيط والتنظيم والمراقبة والتقويم وردود الفعل ولا توجد أدلة قوية على إتباع هذه الأطوار للترتيب الهرمي في تنفيذها، وللترتيب الخطي الذي يحتم حدوث طور ما قبل الآخر وإنما يتنقل الفرد أثناء التنفيذ بين هذه الأطوار بطريقة ديناميكية تمكنه من التحكم في العوامل المؤثر في عملية التعلم تنظيمها. **(رشوان، 2005)**

خلاصة الفصل:

تعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من المواضيع الحديثة التي لاقت إهتمام الباحثين النفسيين والتربويين في ظل التغيرات المتسارعة في كافة مجالات الحياة، مما استدعى إعادة النظر في الأساليب والطرق التربوية، حيث لم يعد ينظر للمتعلم على أنه عنصر سلبي في العملية التعليمية التعلمية ومتلقي للمعلومات فقط بل أصبح ينظر إليه على أنه عنصر ايجابي فعال ونشط يبادر للبحث عن المعارف واستغلالها في شتى مناحي الحياة.

فاستخدام التعلم المنظم ذاتيا يعد ذا أهمية كبيرة في تحسين المستوى الدراسي للطلاب ومنه انجازهم، فنجاح الطالب في دراسته لا يرتكز على حجم أو كمية ما لديه من معلومات فقط بل على قدرته على التحكم في إمكانياته ومعارفه دوافعه وبيئة التعلم.

ولهذا فقد حاولنا في هذا الفصل أن نحيط بعض معالمه بداية من تحديد مفهومه باستعراض أهم تعاريف العلماء والباحثين، ثم تطرقنا لمبادئه، واهم استراتيجياته بالنظر إلى ما يتميز به من تعقيد وتعدد للأبعاد وأخيرا اشرنا لأهم النماذج التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا بالدراسة والتحليل.

الفصل الثالث

الدافعية للانجاز الدراسي

تمهيد

بدايات دراسة الدافعية للإنجـــاز

مفهوم الدافعية للإنجاز الـدراسي

مفاهيم مرتبطة بالـــــدافعيـــة

أبعاد الدافعيـــــــة للإنجـــاز

خصائص ذوي الدافعية للإنجـاز

وظائـــف الـــــــدافعيـــــة

النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز الدراسي

الدافعيـــــة للإنجاز والأداء الـــــــدراسي

خلاصة الفصـل

تمهيد:

إن الاهتمام بموضوع الدافعية يمكن الباحثين من فهم وتأويل العديد من سلوكات الأفراد، فلكل سلوك إنساني دافع معين، ودافعية السلوك تتعلق بالسؤال لماذا يسلك الفرد بطرق وكيفيات معينة في موقف ما، وفي موقف آخر بكيفية مغايرة.

وتمثل الدافعية للانجاز أحد الدوافع المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، ومكونا هاما من مكونات الشخصية، فهي تعتبر من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم.

وقد أصبح التعمق فيها أكثر من ضرورة نظرا لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعلمية، ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للانجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للانجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد لتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أفضل لوجوده الإنساني.

ولهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى الدافعية للانجاز الدراسي، من خلال تحديد مفهومها، نشأتها، أبعادها، وظائفها، وكذا أهم النظريات المفسرة لها.

1_ بدايات دراسة الدافعية للانجاز:

تعد الدافعية للانجاز من منجزات الفكر السيكولوجي الحديث، ويرجع الفضل إلى عالم النفس الأمريكي **هنـــري مـــور اي** (H.Murray,1938) في تقديمه بشكل دقيق بوصفه مكونا من مكونات الشخصية، حيث يعتبر أول من أدخل مفهوم الحاجة للانجاز إلى التراث النفسي من خلال دراساته المتعمقة بديناميات الشخصية التي نشرها في كتابه "استكشافات في الشخصية" " Exploration in Personality,1938 "

اعتبر **مور اي** (H.Murray, 1938) الدافع للانجاز بأنه " رغبة أو ميل أو حرص الفرد على أداء وتحقيق المهام التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة. **(باهي مصطفى حسين، وشلبي أمينة إبراهيم، 1999، 22-23)**

إلا أن هذا المفهوم بدأ ينتشر في بداية الخمسينات من خلال الدراسات التي أجراها **ما كليلاند و اتكنسون وزملائهما** ، حيث عرف **ديفيد ما كليلاند** (Mcclelland, 1953) الدافع للانجاز الدراسي بأنه: " الرغبة في الأداء الجيد والنجاح في وضعية تنافسية طبقا لمعايير تفوق معينة. **(صرداوي نزيم ، عمور ربيحة ، 2017، 178)**

يضيف بقوله: " انه عبارة عن المنافسة من اجل النجاح والامتياز والتفوق بحيث يمكن للشخص أن يقيس مدى نجاحه وامتيازه وتفوقه بالمقارنة مع انجازه السابق أو بتحديد مدى دقته في أداء عمله بالمقارنة مع انجازات الآخرين" . **(سلامة سهيل فهد ، 1984، 85)**

في حين عرف **اتكنسون** (Atkinson, 1964) الدافعية للانجاز الدراسي بأنها: "استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقا لمعيار

معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك. (عطار سعيدة ، 2013، 117)

حاول **اتكنسون** التمييز بين مفهوم الدافعية والدافع على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل المجهود أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فان ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة. (خليفة عبد اللطيف محمد ، 2000، 68)

واصل (Atkinson, 1966) الدراسة في هذا المجال وعرف دافعية الانجاز بأنها الرغبة الجامحة في العمل كما وصفها بالاتجاه الذي يشجع الحث والإصرار على السلوكات والأهداف ذات الصعوبة المتوسطة والتي يمكن وصفها بالواقعية والممكنة. (غريب حسين، 2014، 159)

وقد اتفق كل من **ما كليلاند و اتكنسون** على أن الدافع للانجاز يشير إلى "استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز". (Mcclelland, D et al, 1976)، ونستنتج من هذا التعريف أنهما يركزان على انه دافع داخلي لدى الفرد، يضيف **اتكنسون (1964)** إلى أن النزعة لانجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وهو وظيفة لثلاثة متغيرات، هي:

-الدافع لانجاز النجاح.

-احتمالية النجاح.

-قيمة باعث النجاح. (بن بريكة عبد الرحمان، 2007، 30)

استعملت (Forner, 1986) مصطلح دافع النجاح Motivation à la réussite لتشير إلى دافع الانجاز الذي يعني: " استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء

وتحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافا رغبة في الوصول إلى تحقيقها" (نزيم صرداوي، وربيحة عمور، 2017، 178)

ويعرفها **الكنـــا نـي** (1990) بأنها: " سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بأعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأسرع وقت، وبأقل جهد، وبأفضل نتيجة والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز". (عبد الله مجدي أحمد محمد، 1991، 12)

وفي تعريف **قطا مي و عد س** (2002) هي: "الرغبة في القيام بالعمل الجيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا". (غباري، أحمد ثائر، 2008، 50)

يرى **آن يونغ** (young) أنها: "عملية لاستثارة السلوك وتنظيم وتعزيز السلوك". (منصور طلعت وآخرون، 1984، 109)

عرف **رجا ء أبو محمود علام** الدافعية للانجاز بأنها: "حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به". (غزال نعيمة، بن زاهي منصور، 2014، 402)

ويضيف **فا روق موسى** (1987) بأنه: " الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو دافع ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح، ويوصف الأفراد ذوو الدافع المرتفع للانجاز بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة". (موسى فاروق عبد الفتاح ، 1987، 5)

يرى **ريشـــارد** (Richard) بأنه دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في المواقف التي تتضمن مستويات عالية من الامتياز والتفوق، فهو يساعد الفرد على مواجهة الصعاب والسيطرة على التحديات الصعبة، وبالتالي يصبح هذا الأداء عبارة عن الرغبة التي تحث الفرد على النجاح. **(صرداوي نزيم ، عمور ربيحة ، 2017، 178)**

وورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بان الدافع للانجاز هو:" الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه".**(مجمعي علي بن محمد مرعي ، 2006، 4)**

كما خلص **عبد اللطيف محمد خليفة** إلى احد أهم التعاريف المعاصرة للدافعية للانجاز، حيث يعتبرها: " استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.**(خليفة عبد اللطيف محمد ، 2006، 17)**

تشير اغلب التعاريف السابقة إلى انه لا يمكن للدافعية للانجاز الظهور في وسط يطبق فيه العمل الروتيني الذي تنعدم فيه المنافسة بين الأفراد، فالمنافسة تعد من أهم المتغيرات التي تسمح لدوافع الانجاز بالظهور.

2_ مفهوم الدافعية للانجاز الدراسي:

تعتبر الدافعية للانجاز الدراسي نوعا وشكلا من أشكال دافعية الانجاز يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسي، والتي تتضمن مجموعة القوى التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، والرغبة الملحة في أداء العمل المدرسي بصورة جيدة، والنزوع لبذل الجهد من اجل تحقيق النجاح الدراسي. **(مجمعي علي بن محمد مرعي ، 2006، 4)**

عرف (Viau, R, 1997) الدافعية للانجاز الدراسي بأنها :" حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم ورغبته وانتباهه وتحثه على مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي. (غريب حسين، 2014، 160)

في حين يرى **تـــوق و آخـــرون**(2001) بأنها:" حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعلمي وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في نشاطه حتى يحقق التعلم. (غريب حسين، 2014، 160)

وقد أوضح **محي الدين حسين** أن اختلاف وتعدد تعاريف الدافعية يرجع إلى اعتبارات أهمها:

-اختلاف طريقة التعامل مع هذا المفهوم، فهناك من الباحثين من يركز على محدداته في حين يركز البعض الآخر على النتائج المترتبة عنه.

-تضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به، وتعامل الباحثين مع هذه المفاهيم على أنها ذات معنى واحد، فيما يؤكد باحثون آخرون على اختلافها في المعنى، ومن أمثلة هذه المفاهيم: الحافز، الباعث، التوتر والاستثارة... الخ.

3_ مفاهيم مرتبطة بالدافعية:

عند استخدامنا لمفهوم الدافعية تجدر بنا الإشارة إلى أن نميز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به، والتي سنعرضها كالتالي:

- مفهوم الحاجة (Need):

عرف **مورفي** (G. Murphy, 1947) الحاجة بأنها الشعور بنقص شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع.

وعرفها **إنجلش و إنجلش** (English & English, 1958) بأنها شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين وقد تكون الحاجة فيسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والانجاز.

والحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. **(مزوز عبد الحليم ، 2012، 98)**

- مفهوم الحافز (Drive):

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافع على أساس أن كل منها يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة.

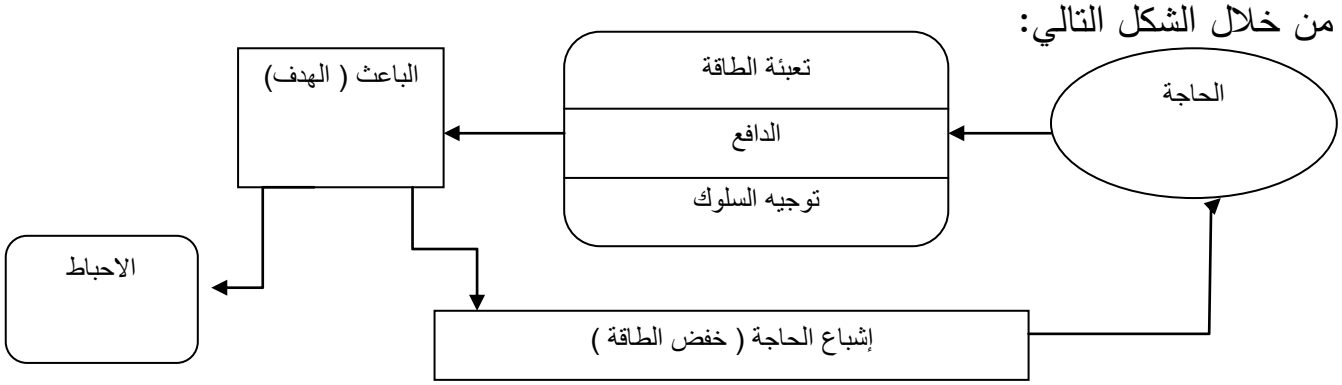
وفي مقابل ذلك فان هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط، وهو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة مثل حافز الجوع وحافز العطش، بمعنى آخر يعبر الحافز عن حالة النشاط الدافعي المرتبط بإشباع حاجات فيسيولوجية المنشأ فقط. **(مزور عبد الحليم ، 2012، 98)**

- مفهوم الباعث (Incentive):

هو دافع خارجي يؤثر على الحالة الداخلية، فالجوع دافع داخلي يختص بالنواحي البيولوجية أما الطعام فهو باعث، أي دافع خارجي يثير الجوع، كذلك تعتبر أنواع الثواب والعقاب بواعث خارجية تثير الدوافع والحاجات الداخلية. **(سهير كامل أحمد، 2000، 54)**

وقد عرف (W.E.Vinacke) الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية.

ومن خلال ما سبق فان الحاجة تعتبر افتقار أو حرمان من شيء معين تثير طاقة توجه السلوك تسمى بالحافز إذا تعلق بحاجة بيولوجية ويسمى دافع بشكل عام إذا تعلق بحاجة اجتماعية أو بيولوجية، حيث يوجه السلوك نحو السلوك باعث يكون دائما خارجيا أو ما يسمى بالهدف في مراجع أخرى فإذا تحقق الهدف أشبعت الحاجة وانخفضت الطاقة وإذا لم يتحقق الهدف شعر الفرد بالإحباط. ويمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة السابقة من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (04): العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة، الدافع، الباعث)

(غريب حسين، 2014، 147)

- مفهوم العادة (Habit):

أشار **كورمان** إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحى التوقع – القيمة– من قبل بعض الباحثين مثل **أتكنسون** وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية، والتوقع النوعي، وفي اختيار الفرد لسلوك معين يمكن انجازه.

وقد نشأ نوع من الخلط بين استخدام كل من مفهوم العادة ومفهوم الدافع، وعلى الرغم من وجود اختلاف بينهما، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية، التي ترتقي وتنمو نتيجة

عمليات التدعيم، وترتكز على الإمكانية السلوكية، أما الدافع فيركز 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 أو محدودا بين الأفراد، في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين، حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغير السلوك عبر المواقف المتشابهة. **(مزوز عبد الحليم ، 2012، 100)**

4_ أبعاد الدافعية للإنجاز:

عرف **ما كليلاند** (McClelland, 1953) وزملاؤه الدافع للانجاز على انه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل.

وفي ضوء تصور **أتكنسون** (Atkinson, 1964) فان دافعية الانجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى إحتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له، ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الانجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل هي:

- مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل.
- توقعات النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل.

وأوضح **أتكنسون** أن مؤشرات الدافعية للانجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.

- التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.
- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

وحدد **هرمـــا نـز** (Hermans, 1970) جميع المظاهر المتعلقة بالدافعية للانجاز في ما يلي:

- مستوى الطموح.
- سلوك تقبل المخاطرة.
- الحراك الاجتماعي.
- المثابرة.
- توتر العمل أو المهمة.
- إدراك أهمية الزمن.
- التوجه للمستقبل.
- إختيار الرفيق.
- سلوك التعرف.
- سلوك الانجاز.

وتوصل **زكريـا الـشـريـبـنـي** (1981) إلى السمات التي تعبر عن الدافع للانجاز، وهي:

- الطموح.
- المثابرة.
- الاستقلال.
- الإتقان.
- الحيوية.

- الفطنة.
- التفاؤل.
- المكانة.
- الجرأة الاجتماعية

وتوصل **جولدن سون** (R.M.Goldenson) إلى أن الدافعية للانجاز تدل على:

- حاجة الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة.
- الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها.
- العمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. **(شوشان عمار، 2009، 95)**

كما نجد **عبد اللطيف محمد خليفة** في كتابه "الدافعية للانجاز" الذي حدد فيه أهم أبعاد الدافعية للانجاز كالتالي:

- الشعور بالمسؤولية.
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.
- المثابرة للتغلب على العقبات.
- الشعور بأهمية الزمن.
- التخطيط للمستقبل. **(خليفة عبد اللطيف محمد ، 2000، 96)**

أما **صالح الأزرق** فقد حدد خمسة أبعاد رئيسية للدافعية للانجاز وهي كالتالي:

- الطموح.
- المثابرة.
- الأداء.
- إدراك الزمن.

- التنافس. (الأزرق عبد الرحمان صالح، 2000)

5_ خصائص ذوي الدافعية للانجاز:

يتميز الأفراد ذوي الدافعية العالية للانجاز بسلوكيات وقناعات تختلف عن غيرهم من الأفراد العاديين، ويذهب **ما كليلاند** بأن السمات المميزة لذوي الدافعية العالية للانجاز تجعل إمكانية وجودها قليلة بين الناس، وهي كالتالي:

- يميل الأفراد ذوو الدافعية العالية للانجاز إلى المخاطرة والمغامرة والمجازفة واختيار الطرق الشاقة والصعبة.
- يحاول هؤلاء الأفراد دائما أن يعملوا بجدية وبجهد كبيرين من أجل تحسين أداء عملهم وتطويره.
- يفضلون المواقف التي يلتزمون فيها بالمسؤولية الشخصية كنتيجة لأعمالهم.
- يتميزون باهتمامهم بتحقيق انجاز معين أكثر من اهتمامهم بالعوائد المادية المتوقعة من انجاز العمل، وذلك عكس الأشخاص العاديين الذين يبدون اهتماما اكبر بالعوائد المادية أكثر من اهتمامهم بالنجاح وتحقيق الأهداف.
- يتميز الأشخاص ذوي الدافعية العالية للانجاز بكونهم أكثر واقعية وتناسقا في عملهم ويتمتعون بتفكير عميق وجيد وحسن تصرف تجاه أنفسهم والآخرين. **(الزليتني محمد فتحي فرج ، 2008، 178)**
- الأشخاص من ذوي الإنتاج المرتفع يقومون بإصدار أحكام مستقلة بناء على تقويمهم للأمور وعلى خبرتهم، كما يحددون أهدافهم بعناية بعد دراسة عدد من البدائل واحتمالات النجاح في كل منها، وتميل أهدافهم لان تكون متوسطة حتى لا تكون عرضة للفشل أو النجاح السهل. **(أبو علام رجاء محمود ، 1986، 212)**

- الأشخاص المتميزين بدافعية عالية للانجاز لديهم المقدرة على إيجاد حلول سريعة للمشكلات الصعبة، إنهم يتميزون بالثقة، يقترحون أهداف يمكن تحقيقها ولا يشعرون بالنجاح المعتاد الذي يأتي من الأهداف السهلة. **(مركون هبة، 2004، 76)**

6_ وظائف الدافعية:

يمكن توضيح مفهوم الدافعية بكيفية أدق من خلال تحديد الخصائص الوظيفية المتعلقة بها، ومن بين الوظائف المميزة لها نجد:

- تحريك أو تنشيط السلوك: حيث أنه تتضح لنا علاقة هذه الوظيفة بالدافعية من خلال أعمال (Richard, Dachiel, Kanon, Heel) من العلماء الذين بينوا أن الدافع يعمل على تنشيط السلوك واستثارته وتحريكه في الكائن الحي، أي ينتج فيه الطاقة اللازمة للأداء الفعال، وتتمثل في تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف. **(درقاوي ليندة، 2008، 24)**

فعند حدوث الاختلال أو عدم التوازن الداخلي بسبب دافع يتطلب الإشباع أو بسبب وجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، ينشط الفرد ويقوم بأداء معين، فهي بمثابة سلوك يسعى من ورائه للتخلص من حالة عدم التوازن، وهكذا نجد الدافعية تعمل على دفع الأفراد إلى القيام بسلوك معين من أجل الاستجابة لمطالبها.

- توجيه السلوك: أي توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، بمعنى أن الدوافع تعمل على توجيه وتركيز انتباه الفرد نحو مواقف معينة وتشتيت انتباهه عن مواقف أخرى، أي أن الدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لمواقف معينة، ولا يستجيب لمواقف أخرى، كما أن الدوافع تملي على الفرد طريقة التصرف في مواقف معينة، إذ أن اختيار الفرد لنشاط ما يتأثر بالدوافع التي تمليها عليه ميوله، اهتماماته وحاجاته.

- تحديد شدة السلوك: تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع، أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع، ولقد أظهرت نتائج الأبحاث والدراسات أن المستوى المتوسط من الدافعية يؤدي إلى سلوك أكثر ايجابية وقوة مقارنة بالمستويات المتدنية أو العالية من الدافعية، ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر.
- المحافظة على ديمومة واستمرار السلوك: فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره.
- التوقع: تؤثر الدافعية في نوعية توقعاتنا تبعا للأفعال التي نقوم بها فهي تتفاعل مع مستوى الطموح في ضوء خبرات النجاح والفشل. (شويخي أمال، 2013، 72)

7_ النظريات المفسرة للدافعية للانجاز الدراسي:

إن الباحث في نظريات التعلم والدافعية يجد عددا كبيرا من النظريات والمدارس التي تتفاوت في تفسيراتها لدافعية الانجاز، فبالرغم من أنهم اتفقوا على أن الدافعية للانجاز هي المحركات الديناميكية للسلوك والمحددات الرئيسية له إلا أنهم اختلفوا حول أصولها وتقسيماتها، وهذا راجع للأساس الذي قامت عليه كل نظرية فبعضها انطلقت من أساس معرفي والبعض الآخر على أساس سلوكي أو إنساني أو اجتماعي...، غير أن ذلك لا يمنع من عرض أهم هذه النظريات بما يتناسب والمتطلبات النظرية لهذه الدراسة:

7_1_ نظرية (التوقع _القيمة) (The Expectancy _ Value Approach):

قدم **تولمان** (Tolman, E.C) نظرية التوقع في مجال الدافعية والتي أوضح فيها أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات، هي:

- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
- متغير التوقع: الاعتقاد بان فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
- متغير الباعث: أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

في حين أشار (Katz, 1968) إلى أهمية منحنى توقع القيمة في تفسير انخفاض سلوك الانجاز لدى أفراد الأقليات نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الانجاز، حيث انه كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الانجاز ضئيلة ومحدودة تناقص السلوك الموجه نحو الانجاز والعكس صحيح، كما يمكن الاستفادة من هذا الإطار في مجالس التعليم والتكوين فمكافئة الطالب على انجاز عمل ما تعني قيمة هذا الانجاز فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد.

وهناك باحثين يعتبران من أهم الباحثين في منحى توقع القيمة وهما (David. McClelland)و (John. Atkinson):

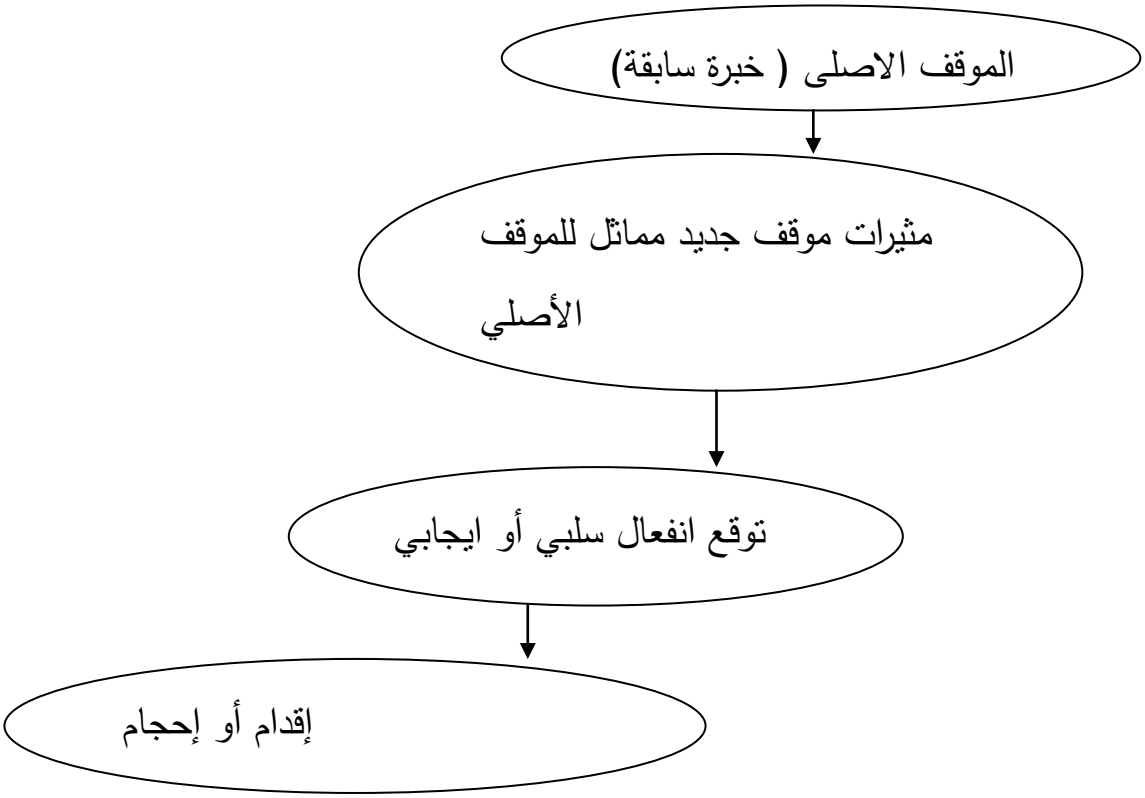
7_1_1_نظرية د افيد ما كليلاند (McClelland Theory, 1976):

تمثل الدوافع في نظام **ما كليلاند** التكوينات الأساسية في تحليله للسلوك، كما ترتبط الدوافع عنده ارتباطا وثيقا بالحالات الانفعالية فهو يحدد الدافع على انه تحديد بواسطة أمارة للتغير في موقف وجداني معين، حيث انه في سياق الحياة تصبح مواقف مثيرة معينة مرتبطة بالحالات الوجدانية (سواء انفعال ايجابي كالفخر أو انفعال سلبي كالخزي) لأنها سبق وان أدت إلى هذه المشاعر في مواقف سابقة من خلال التنشئة داخل الأسرة من ثواب وعقاب.

ويترتب على إعادة ظهور امارة معينة ذات معنى استثارة حالات معينة وهذه الحالات تستدعي بدورها سلوكا إقداميا أو إحجاميا، ومن شان الانفعالات المتعلمة خلال أية

ارتباطات سابقة بين الامارة والانفعال أن تنشط وتوجه السلوك، ومن ثم فان الانفعالات ليست هي الدوافع ولكنها الأساس بالنسبة لها. **(الزليتني محمد فتحي فرج ، 2008، 164)**

كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (05): استثارة الدوافع. (غريب حسين، 2009، 92)

وفي سنة **(1985)** في كتابه "الدافعية الإنسانية" قدم **ما كليلاند** تعريفا للدافع على انه اهتمام جار للوصول إلى حالة من تحقيق الهدف ناشئة عن حافز طبيعي، وهو اهتمام يشحن ويوجه ويختار السلوك. **(فطيم لطفي ، الجمال أبو العزايم ، 1988، 76)**

ويرى أن هناك العديد من الدوافع التي تحركه وتوجه السلوك إلا أن الدافع الرئيسي الذي يثير الانتباه ويركز عليه الفرد هو دافع الانجاز، وهو نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة والمرتبطة بالسعي من اجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق (**عثمان مريم، 2010، 81**)، يظهر في شكل الرغبة في تحصيل شيء صعب المنال وإتقان المهارات

والتغلب على الموانع أو العوائق والسعي نحو النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة. **(جاوش علي هاشم ، 2010، 159)**

ويمثل دافع الانجاز الفرق بين مستوى طموح الفرد ومستوى انجازه الحقيقي، ويعبر عنه بالمعادلة التالية:

دافع الانجاز= مستوى الطموح – مستوى الانجاز الفعلي

ويزداد هذا الدافع قوة كلما زاد الفرق بين مستوى الطموح ومستوى الانجاز الفعلي، وبالعكس تنخفض قوة هذا الدافع كلما قل الفرق بين انجازه الفعلي ومستوى طموحه، على أن لا يكون ذلك الفرق أو تلك المسافة في الحالتين كبيرة جدا أو قصيرة جدا، بحيث يصبح معها استحالة الوصول إليه، أو يكون فيها مستوى الطموح شيئا بسيطا سهل المنال، وحينما يقترب أو يتطابق مستوى الانجاز الفعلي للفرد مع مستوى طموحه فان ذلك لا يعني أن دافع الفرد للانجاز قد تم إشباعه كليا، وانه سوف يتوقف أو يخمد، وبمعنى آخر لا يعني ذلك أن الفرد سيستمر بالمحافظة على مستواه الأخير الذي وصل إليه بل انه سيعمل على تحريك مستوى طموحه إلى نقطة أعلى مما كان عليه في السابق بالاعتماد على تجاربه وخبراته السابقة وعلى ما يمتلكه من قدرات وسمات فردية، وهذا يعني أن دافع الفرد للانجاز يعد دافعا مستمرا لا يتوقف عند حدود معينة.

وحين البحث في الجانب النظري لهذا الدافع يمكن الوقوف على مدلول هذا الدافع من خلال النموذج الذي جاء به **د افيد ما كليلاند** إذ يرى انه يتشكل من مكونين أساسيين هما اللذان يحكمان الفرد أثناء سعيه وكفاحه من اجل النجاح وهما:

-الأمل في النجاح (Hope of Succes): يمثل التوقع الواضح في تحقيق الهدف وإحرازه.

-الخوف من الفشل (Fear of Failure): التوقع الواضح للخوف من الإحباط.

وعلى هذا فان الأفراد الذين تكون دافعيتهم عالية يحددون أهدافهم بعناية كما تكون ثقتهم بأنفسهم عالية، يحرصون على الزمن ويقدرونه أكثر من مدتهم الحقيقية وهم يميلون إلى المهام المعتدلة الصعوبة والتي تحتمل بعض المخاطر، وتكون جهودهم غير محكومة بالفشل ولا ضامنة للنجاح، لذا فان المهمات السهلة جدا التي لا تحتمل الفشل تكون اقل جاذبية لمثل هؤلاء الأفراد، ذلك أن مثل هذه المهمات لا يشكل انجازها تحديا للفرد، كما أن المهمات الصعبة جدا يشعر الفرد عالي الانجاز أنها تتطلب درجة عالية من المخاطرة أو المجازفة والتي يكون احتمال النجاح فيها بعيد المنال تكون غير جذابة أيضا، وذلك لإدراك الفرد أن مثل هذه المهمات اكبر من قدرته على انجازها أن الأفراد ذوي دافع الانجاز المنخفض يتصفون بعدم الثقة بالنفس، كما أنهم كثيرو القلق على فشلهم في أداء المهمة، قليلو الاهتمام بالنجاح غير مبالين بقيمة الوقت، ولذا نراهم ينجذبون إلى المهمات الصعبة جدا التي تطلب درجة عالية من المخاطرة، ويكمن سبب هذا الانجذاب في ضمان النجاح في حالة المهمات السهلة جدا وإمكانية تبرير الفشل في حالة المهمات الصعبة جدا. **(جاوش علي هاشم ، 2010، 159)**

تعقيب على النظرية:

بالرغم من النتائج الهامة التي توصل إليها (McClelland) إلا أنها غير دقيقة لكون أن الفترة الزمنية التي أجرى خلالها أبحاثه تزامنت مع الحرب العالمية الثانية التي تميزت بمتغيرات غير طبيعية لم يأخذها الباحث بعين الاعتبار، كما ارجع الباحث الرخاء الاقتصادي إلى دافع الانجاز فقط مهملا بذلك المناخ السائد وعامل الوراثة والجنس والقدرات العامة، أضف إلى ذلك أن التطبيقات الخاصة بهذه النظرية لاقت نجاحا فقط في الدول الغربية ولم تأتي بالنتائج المرجوة في البلدان النامية كما أن دراسته اهتمت بالمجال الاقتصادي وأهملت مجالات أخرى كالأدب والفنون. **(غريب حسين ، 2009، 93)**

7_1_2_نظرية اتكنسون (Atkinson, 1966):

يرى **أتكنسون** أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدراته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الانجاز، وان الفرد الذي يمتلك الدافعية العالية للانجاز يبذل جهدا اكبر في محاولة الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهه. (Atkinson, 1960,p 53)

يرى **اتكنسون** أن النزعة أو الميل إلى النجاح أمر متعلم، وهو يختلف باختلاف المواقف **(علي هاشم جاوش الباوي، 2010، 161)**، وان السلوك المنجز ناتج عن الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد، وهما: الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تجنب الفشل: **(مزوز عبد الحليم ، 2012، 124)**

أ_ الميل لتحقيق النجاح (TS): ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الانجاز، وتتحدد بثلاث عوامل عبر عنها في المعادلة التالية: $TS = MS \times PS \times IS$

الميل إلى النجاح= الدافع لبلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح

ومنه فالميل إلى النجاح يتحدد بنتاج العوامل الثلاثة التالية:

1-الدافع إلى بلوغ النجاح (MS): يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكنة.

2-احتمالية النجاح (PS): تتوقف احتمالية نجاح أي مهمة على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا، اعتمادا على أهمية النجاح وقيمة ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد.

3-قيمة باعث النجاح (IS): حيث أن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب زيادة قيمة باعث النجاح، فإذا كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث اكبر قيمة للحفاظ على

مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس وجهد الفرد من اجل أدائها بدافعية عالية، ويقوم الفرد نفسه بتقدير صعوبة المهمة.

ب_ الميل إلى تحاشي الفشل (TAF): هو محصلة لثلاث عوامل حددها اتكنسون في معادلة موازية للمعادلة السابقة، على النحو التالي: $TAF = MAF \times PF \times IF$

الميل إلى تجنب الفشل= الدافع إلى تجنب الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل

ومنه فالميل إلى تجنب الفشل يتحدد بالعوامل التالية:

1-الدافع إلى تجنب الفشل (MAF)

2-احتمالية أو توقع الفشل (PF)

3-قيمة الباعث للفشل (IF): وتكون قيمته سلبية

ويتضح مما سبق أن الميل إلى النجاح حدده كل من الدافع للنجاح، واحتمالية أو توقع النجاح وقيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما، في حين أن الميل إلى تجنب الفشل يحدده كل من الدافع لتجنب الفشل واحتمالية الفشل وقيمة الباعث للفشل.

ومن خلال تحديد كل من الميل إلى النجاح والميل إلى تحاشي الفشل، يمكننا تقدير ناتج الدافعية للانجاز، ويمكن حساب الدافعية للانجاز بوجه عام على تقدير كل من: الميل إلى بلوغ النجاح، والميل إلى تجنب الفشل.

فالميل النهائي نحو الانجاز= مقدار الميل إلى بلوغ النجاح – مقدار الميل إلى تحاشي الفشل. **(مزوز عبد الحليم ، 2012، 115)**

ونظرا لان قيمة الميل إلى تجنب الفشل (TAF) دائما سلبية فان الميل النهائي نحو موقف الانجاز (TR) يتم تقديره على النحو التالي:

$$TR= TS +TAF = (MS \times PS \times IS) + (MAF \times PF \times IF)$$

محصلة أو ناتج الدافعية للانجاز= الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تجنب الفشل

= (الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح) + (الميل إلى تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل).

(Arkes & Graske, 1977, p206)

يرى **أتكنسون** أن الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه يشكل بعدا أخر من أبعاد نظرية الدافعية للتحصيل، وان كلا الدافعين (الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل) موجودان لدى كل فرد ولكن بمستويات متفاوتة فإذا كان الدافع للنجاح أقوى من الدافع لتجنب الفشل ازدادت دافعية الفرد للانجاز، فيتحرك نحو تحقيق الهدف بقوة وحماس، أما إذا غلب عليه الخوف من الفشل انخفض مستوى الدافعية، وأصبح التردد والإحجام وعدم الاهتمام سمة الفرد الذي تتمثل فيه هذه الحصيلة للدافعية، ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بالدافعية للتحصيل بالإقدام والجرأة والحماس وقبول التحدي المعقول **(جاوش علي هاشم ، 2010، 162)**

يضيف **أتكنســـون** أن هذه العوامل السابقة الذكر يمكن أن تقوى أو تضعف من الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية دافع التحصيل لدى طلابه من خلال تمريرهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل. (Petri, Govern, 2004, p32)

تعليق على النظرية:

اعتقد (ATKINSON) أن نقص الحاجة يعني الخوف من الفشل وهذا ليس صحيحا دائما، حيث قد نجد أفرادا تنقصهم الحاجة للانجاز لكنهم لا يخافون من الفشل، كما يرى أن هذا الخوف يؤدي إلى كف أداء الفرد في المواقف الانجازية، لكننا نعتقد انه على

العكس من ذلك فقد يكون الخوف سببا للأداء الجيد بالإضافة إلى أن صاحب النظرية أهمل دافع التنافس في دراسته وهو من أهم الدوافع الإنسانية. **(غريب حسين ، 2009، 98)**

_ المعالجات النظرية لنموذج (McClelland - Atkinson) في الدافعية للانجاز:

ظهرت عدة معالجات جديدة لهذا النموذج، حيث أن بعض هذه المعالجات قدمت صياغات بديلة والبعض منها اقترح تصويبات وتعديلات، نعرضها كالتالي:

_ معالجة (M.S Hormer, 1968-1972): طرحت هذه المعالجة مفهوم جديد يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الانجازية وهو الدافع لتجنب النجاح، واعتبرته احد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث والتي تتكون مبكرا أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي فهن يتعلمن أن المنافسة غير مناسبة لهن كإناث أو سيدات وأنها ملائمة فقط بالنسبة للرجال، وبالتالي فان مواقف الانجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تخلق لديهن الصراعات والتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي.

لم تضع (Hormer) الدافع لتجنب النجاح في معادلة حساب الميل الناتج وقد أضافه كل من (Arker Graske, 1977) فأصبحت المعادلة كالتالي:

ناتج الدافعية للانجاز= (الدافع لبلوغ النجاح– الدافع لتجنب الفشل – الدافع لتجنب النجاح) (احتمالية النجاح* قيمة الباعث للنجاح)

ناتج الدافعية للانجاز= (الدافع لبلوغ النجاح– الدافع لتجنب الفشل – الدافع لتجنب النجاح) (احتمالية النجاح* قيمة الباعث للنجاح)

يشير تصور (Hormer) إلى أن المناخ الثقافي للمجتمع ينمي لدى المرأة دافعا لتجنب النجاح، حيث يدرك النجاح بالنسبة للمرأة على انه مكافئ للذكورة وانتقاص من أنوثتها، فضلا عن أن النجاح المهني يفضي إلى صراع داخلي فالخصائص المطلوبة قد تتعارض مع تلك المطلوبة للنجاح كإمرأة.

لكن ما يؤخذ على نموذج (Hormer) من سلبيات، هو أنها لم تضع الدافع لتجنب النجاح في معادلة حساب الميل كما أن قياس هذا المفهوم يعد صعبا في ضوء تصور الباحثة، بالإضافة إلى أنها ركزت فقط على عامل الجنس وأهملت عوامل أخرى هامة كالتنشئة الاجتماعية للإناث والفروق الفردية والبيئة.

_ معالجة (Raynor 1971-1974): اهتم هذا النموذج بقيمة الحافز مثل الرضا الاجتماعي والمكافآت الخارجية ويشترك مع نظرية (Atkinson) في أن الدافع للانجاز هو محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل وان الدافع للانجاز استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد.

كما قدم (Raynor) في تصوره " دافعية الانجاز المستقبلي" ويقصد بالانجاز المستقبلي تسلسل خطواته بحيث يشترط الأداء في المرحلة الحالية المرحلة السابقة للأداء، وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه وتحت هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميز بارتفاع مستوى دافعية الانجاز أفضل ممن يتميز بانخفاض مستواها وقد يحدث العكس إذا لم يتضمن العمل تسلسلا أو تتابعا.

لقد افترض (Raynor) أن الميل إلى إحراز النجاح في النشاط الحالي يحدد بواسطة مجموعة مكونات الميول الانجازية في كل خطوة بعد ذلك وكل ميل انجازي مرتبط بخطوة معينة من مجموع الخطوات الكلية، مما يؤدي إلى زيادة كل من الدافع والاحتمالات الذاتية للانجاز الناجح لهدف هذه الخطوة وكذلك قيمتها الحافزة ويعبر عن ذلك كالتالي:

Ts= Ts1+ Ts2+ Ts3+…….Tsn

حيث أن Ts هو الميل لإحراز النجاح

و Tf= Tf1+ Tf2+ Tf3+…….Tfn

حيث أن Tf هو الميل إلى تجنب الفشل

كما يرى (Raynor) أن قوة الميل للتوجه الانجازي للنشاط الحالي يمكن الحصول عليها من مجموع الميول لإحراز النجاح مطروحا منه ميول إلى تجنب الفشل (Ts-Tf)

ثم أشار (Raynor) إلى انه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع إلى تحاشي الفشل فانه هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح وهذا يعني أن محصلة أو نتاج الدافعية سوف يكون على النحو التالي:

محصلة الدافعية للانجاز = (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتحاشي الفشل) (احتمالية النجاح + قيمة الباعث للنجاح)

_ معالجة (G.W Atkinson & D. Birch, 1970): يسلم هذا النموذج على أن هناك تفاعلا بين كل من الدافع إلى النجاح والدافع إلى تحاشي الفشل، وأن القوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف والتي تمتلك خصائص القصور الذاتي المشابهة لفيزياء **نيـــوتن**، حيث تتغير أهمية الميول فقط عندما توجه إليها بعض القوى وافترض الباحثان عمليتين للقصور الذاتي هما:

العملية الأولى (ميل الفعل): يحدد ميل الفعل نشاط الفرد لاختيار الأداء فميل الفعل من أجل النشاط يتزايد كنتيجة لقوى الإثارة.

العملية الثانية (ميل الرفض): فهو يقاوم ويضعف أثر ميل الفعل.

ترتبط ميول الفعل وميول الرفض بالشخصية من خلال قوى الإثارة وقوى الاستهلاك، فالدافع لتحقيق النجاح يرتبط بقوى الإثارة لدى الأفراد المرتفعين في الدافع للانجاز، فهم أكثر استجابة لهاديات الانجاز ويرتبطون بمهام الانجاز بسرعة كبيرة ويثابرون في هذه المهام فترات أطول من الأفراد المنخفضين في دافعية الانجاز.

ويحدث عكس ذلك في حالة الدافع لتحاشي الفشل والذي يرتبط بقوى الكف لذلك فان الفرد المرتفع في الخوف من الفشل يتسم بالبطء الشديد عند البدء في مهام الانجاز ويتحول بسهولة من هذه المهام إلى المهام غير المنجزة لأنه أقل مثابرة.

بالرغم مما قدمته هذه المعالجة من أفكار جيدة، إلا أن هناك باحثين أشاروا إلى أن هناك غموض ومشكلات تشوب هذه المعالجة فهي مازالت في حاجة إلى البحث الامبريقي، كما أنها اقتصرت فقط على الدافع إلى النجاح والدافع إلى تحاشي الفشل مهملة بذلك احتمالات وقيم بواعث النجاح، بالإضافة إلى أنها لم تدخل المتغيرات الخارجية التي من شأنها أن تفسر مستوى الدافعية لدى الأفراد كالمعايير الاجتماعية والجنس. (غريب حسين، 2014، 132)

7_2_ نظرية العزو1958:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للانجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيف يفسر أو يرجع أو يدرك الشخص أسباب سلوكه، وسلوك الآخرين، وذلك لان الأفراد لا يعزون السببية للفاعل (Actor) فقط، ولكن أيضا للبيئة، فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين.

ويفترض منظور العزو الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو، حيث يسعى الشخص لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها، ويركز الباحثون في هذا

المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط في عمليات العزو، بل تشمل أيضا السلوك، ومن أهم النماذج المفسرة لعملية العزو:

_ نموذج فريتنز ها يـــد ر 1958: التحليل البسيط أو الساذج لعمليات العزو(F. Heider : Naire Analysis of Attribution Processes):

يعد **ها يـد ر** من الأوائل الذين اهتموا بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وهو مؤسس نظرية العزو، وقد قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه "سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص" عام **1958.**

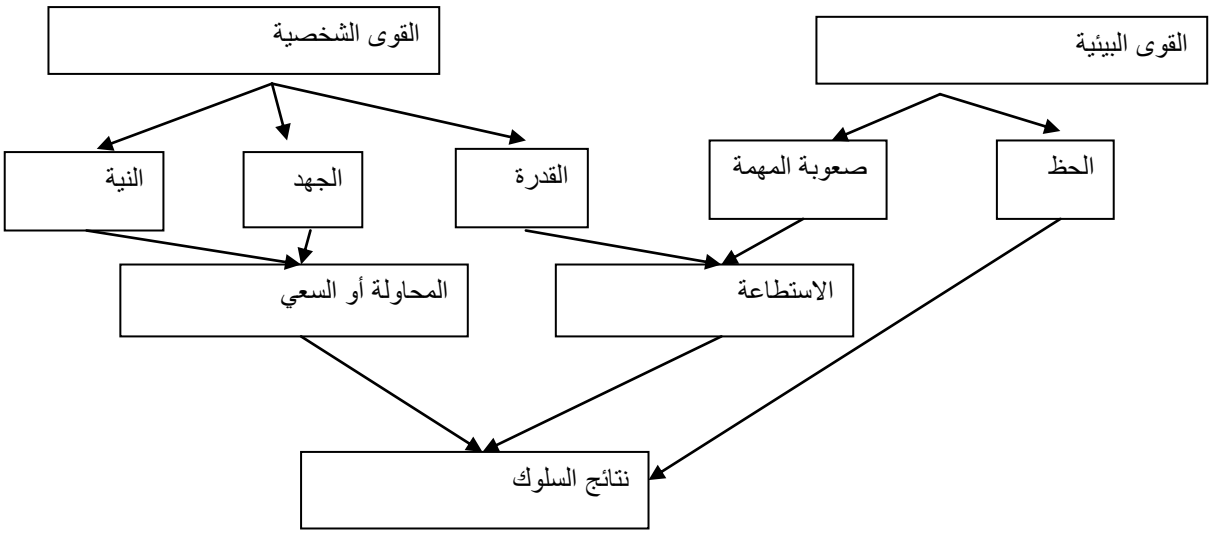
تقوم هذه النظرية على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد ، حيث يشتمل هذا السلوك على إدراك الشخص الآخر، وتحليل الفعل، وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو، وغير ذلك من الجوانب.

ويرى **ها يـد ر** أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط عن العالم المحيط حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والمواضيع الفيزيقية.

الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة وذلك من خلال التنبؤ بسلوكات الآخرين والسيطرة عليها.(**محمد خليفة، 2000، 152)**

وأوضح **ها يـــد ر** أن هناك ظروفا مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للأحداث، وأطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة (Dispositional Properties)، وفي ضوء ذلك قدم **ها يـــد ر** مخطط العزو، الذي يشير فيه إلى أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية، أو إلى القوى البيئية، أو إلى الاثنين معا، كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب، وذلك مبين في الشكل التالي:



شكل رقم(06): مخطط العزو لدى ها يـد ر . (خليفة محمد ، 2000، 155)

وفي ضوء هذا التصور قام بصياغة المعادلة الآتية:

الأحداث= دالة القوى الشخصية + القوى البيئية

= دالة (النية × الجهد) + (القدرة × صعوبة المهمة)

= دالة المحاولة أو السعي + الاستطاعة

وفيما يتعلق **بالقوى الشخصية** فهي تشتمل على مكونين هما:

أ_القوى (Power): وتتحدد بواسطة القدرة والتي تعد ذات أهمية بالنسبة للسلوك الدافعي.

ب_الدافعية: ويطلق المكون الدافعي للسببية الشخصية المحاولة أو السعي (Trying)، والذي يشتمل على كل من النية والمجهود، والنية هي مكون نوعي يشير إلى محاولة الفرد وسعيه للفعل، أما الجهد فهو مكون كمي يتمثل في مقدار بذل الجهد.

أما بالنسبة للقوى البيئية فهي تتضمن كل من:

أ_الحظ

ب_صعوبة المهمة

وتتفاعل صعوبة المهمة مع القدرة لتقديم ما يسمى بالاستطاعة أو الإمكانية.

وقد أشار هايدر إلى أن الإعزاءات السببية توجه بدرجة اكبر نحو الشروح أو التفسيرات الشخصية عن الشروح غير الشخصية. **(خليفة محمد ، 2000، 155)**

_ نموذج ويـنـر للعزو السببي (1972):

يعود الفضل **لـبـرنـا رد ويـنـر** (weiner) منذ سنة **(1972)** في دراسة نموذج **ها يـد ر** ومحاولة تطويره وتقديم نموذج مطور في ضوء الافتراضات الأساسية **لـهـا يـد ر .**

وقد اهتم **ويـنـــر** (Weiner) في هذه النظرية بالعمليات التي يمكن بواسطتها أن يحلل الفرد السلوك الانجازي، ويرى أن التفسير المعرفي للفرد يقابل عملا إنجازيا محدد هام لإرادة الفرد للإقبال على العمل أو الإحجام عنه. **(غريب حسين، 2009، 106)**

ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الشخص سوف يعزي الناتج إلى سبب داخلي أم إلى سبب خارجي، حيث أوضح **ويـنـــر وكـــوكـلا** (Weiner and Kukla,1970) انه عندما ينجح غالبية الأشخاص في أداء مهمة ما فان الفرد سوف يميل لان يعزي نجاحه إلى سبب خارجي (أنها مهمة سهلة)، أما حينما يفشل الأغلبية فانه سوف يعزى فشله إلى سبب داخلي (ليست لدي القدرة)، إذن فالتلازم يؤدي إلى عزو خارجي، والافتقاد إلى التلازم يؤدي إلى عزو داخلي، ولم يقتصر عمل **ويـنـر وكـوكـلا** (Weiner and Kukla) على التمييز بين نمطي العزو الداخلي والخارجي فقط بل امتد لتقديم أبعاد للسببية:

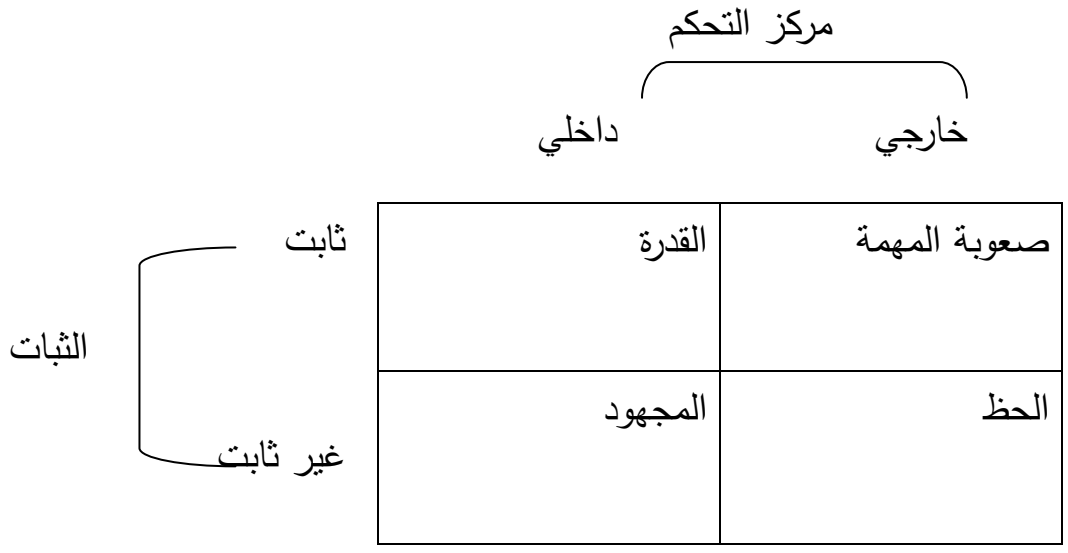
_البعد الأول: مركز السببية (Locus of Causality): ويشير إلى نوعين من الإعزاءات:

الإعـزاءات الداخليـة: وتشـمل جميـع الأسـباب الداخليـة كالحـالات الانفعاليـة، وسـمات الشخصية، والاتجاهات، والقدرات، والظروف الصحية...الخ.

الإعزاءات الخارجية: وتتضمن الأسباب الخارجية مثل الضغوط الاجتماعية، والظروف الاقتصادية...الخ.

_البعد الثاني: الثبات و التغير (Stability- instability): فقد تبين أن مسالة الثبات والتغير تختلف بخصوص الأسباب الخارجية عن الأسباب الداخلية، فهناك بعض الأسباب الخارجية التي تتسم بالثبات (مثل القواعد والقوانين)، وبعضها الآخر يتسم بالتغير (مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالفرد) ونفس الشيء بالنسبة للأسباب الداخلية يتسم بعضها بالثبات وبعضها الآخر بالتغير.

وفي ضوء المخطط الذي قدمه **وينر** فان هناك أربعة أنواع من العزو حيث تنتظم كل من الأسباب الداخلية والخارجية في علاقتها بالثبات أو عدم الثبات، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل رقم (07): مخطط تصنيف العزو لدى وينر

_البعد الثالث القدرة على التحكم: فهناك بعض الأسباب التي ندركها على أنها تخضع لتحكم الفرد وبعضها الآخر لا يخضع لتحكمه، فالسبب الداخلي غير الثابت (مثل

المجهود) يمكن التحكم فيه بالزيادة أو النقصان أم السبب الداخلي الثابت (مثل القدرة) فمن الصعب التحكم فيه.

ويضيف **وينر وكوكلا** أن الإعزاءات السببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف مستوى الدافعية للانجاز، فالأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز يعزون أي نجاح إلى العوامل الداخلية مثل المجهود والقدرة ويترتب عليه الشعور بالفخر والسعادة بالانجاز ومنه تزيد احتمالية سلوك الانجاز والنجاح في حين يعزى الأفراد المنخفضون في الحاجة للانجاز النجاح إلى العوامل الخارجية مثل انخفاض صعوبة المهمة والحظ، وينظرون للفشل على انه نتيجة الافتقاد للقدرة، وفي المقابل يميل الأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز إلى إدراك الفشل في ضوء الافتقاد إلى المجهود لذلك فهم يحاولون بذل المزيد من الجهد ويثابرون رغم الفشل المتكرر اعتقادا منهم بأنهم كلما حاولوا وصلوا إلى الهدف المنشود وحققوا النجاح.

تبين أيضا أن عملية عزو النجاح أو الفشل تؤثر بشدة على وجدان الفرد وخبراته.

وبعدها قام **وينر وتروبي** بعدة دراسات مستمدة من نظرية العزو وحاولا ربط عمل مخطط الذات بالانجاز ودراسة استراتيجيات معالجة المعلومات، واستراتيجيات البحث السببي (البحث عن الأسباب) وخصائص الذات المنجزة، وأوضحا أن الفروق في بروز أو مركزية مفهوم الذات المنجزة ترجع إلى الفروق في الدافعية للانجاز.

وتوصلا إلى أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز (وهم ذوي الذات المنجزة التي تتسم بالبروز و المركزية) يستخدمون استراتيجيات مختلفة في معالجة المعلومات عن الأشخاص ذي الدافعية المنخفضة للانجاز (ذوي الذات المنجزة غير البارزة وغير المركزية).

ويضيف **تـروبـــــي** إلـى أن البحـث عـن أسـباب النجـاح والفشـل يعنـي الحصـول علـى معلومـات دقيقـة لهـا قيمـة تشخيصـية بالنسـبة للفرد وأوضـح أن الأشـخاص المرتفعين فـي الدافعيـة للانجـاز أكثـر مـيلا للكشـف عـن معلومـات تشخيصـية بالمقارنـة بالأشـخاص المنخفضين، وارجـع ذلك إلـى أن عمليـة التشـخيص هذه تتفق مـع ذوي القدرات المرتفعـة الذين يهتمون دائما بمعرفة الأسباب. **(خليفة عبد اللطيف محمد ، 2000، 168)**

ولقد تعرضت هذه النظرية لانتقادات كثيرة من طرف الباحثين محتجين بان هذه التفسيرات منطقية أكثر منها امبريقية، وان هذه التفسيرات لازالت بحاجة إلى دراسات معمقة واقعية، فهو لم يقم بترجمة أفكاره إلى معادلات توضح كيفية حساب نتائج أو حاصل الدافعية للانجاز بالإضافة إلى انه اعتمد على عاملين فقط وهما الافتقار للجهد والافتقار للقدرة مهملا بذلك المكونات الخارجية للدافعية كالبواعث والمكافآت، ولم يحدد مفهوم القدرة فهو مفهوم عام وواسع.

وأشار **ويـنـر** إلى انه عقب حدوث نتيجة معينة للانجاز أو لسلوك ما فان الفرد ينشغل في محاولة التعرف أو الوقوف على سبب حدوث هذه النتيجة أو محاولة تفسيرها، فمثلا إذا فشل الفرد في انجاز مهمة ما فانه قد يرجع ذلك إما لعدم قدرته على التحكم في أعصابه أو إلى زيادة ثقته بنفسه بدرجة مغالى فيها، أو إلى المثيرات الخارجية أو إلى سوء الحظ، وهكذا نجد أن الأسباب التي تحاول تفسير أو شرح أو فهم نتائج سلوك ما تدخل في نطاق ما يسمى بالعزو السببي.

وأشار إلى أن هناك بعض الأسباب في مجال العزو السببي التي يمكن النظر إليها على أنها مستقرة أو ثابتة كما أن تغييرها يكون بعيد الاحتمال وان هناك بعض الأسباب الأخرى التي ينظر إليها على أنها غير مستقرة أو غير ثابتة أي أن هناك احتمالا لتغييرها

فالفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل إلى غاية الوصول إلى الهدف.

ومن هذا المنطلق، قام **وينر و آخرون** بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على الخبرات والنجاح والفشل، قد صاغها في إطار بعدين سببين رئيسيين:

-وجهة التحكم (Locus of Control)

-الثبات أو الاستقرار (Stabity) **(عثمان مريم، 2010، 86)**

_ نظرية العزو ودافعية التحصيل عند الطلبة:

تظهر المشكلة عندما يعزو الطالب فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط، مثل القدرة، فهذا الطالب قد يبدي سلوك اللامبالاة، لأنه معتاد على الفشل والإحباط، والدافعية المنخفضة واللافائدة، واللامبالاة هي رد فعل منطقي للفشل إذا اعتقد الطالب أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها، أي أنها ثابتة وليست تحت ضبطه وسيطرته، والطلبة الذين يلاحظون فشلهم ويشعرون به، هم أقل حاجة للمساعدة، وهم بحاجة للتشجيع ليدركوا كيف يمكن تغيير الموقف، للشعور بالنجاح الحقيقي.

إن تأكيد العلاقة والصلة بين ما بذله الطلبة من جهود في الماضي والنجاحات المرتبطة بها وإخبارهم بأنهم إذا حاولوا بجهد اكبر، فان ذلك سيؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل، إلا أن هذا التحصيل سيكون وهميا وغير فعال، لان ما هم بحاجة إليه حقيقة هو تقديم أدلة حقيقية تبرهن على أن جهودهم سوف تنتج نجاحا، يظهر فيه ربط السبب بالنتيجة، والنتيجة في هذه الحالة تخضع لإدراكهم، ويعد الإدراك من العوامل الرئيسية في فهم الدافعية حسب منظور الفرد، فإذا اعتقد الطلبة انه ينقصهم القدرة لاستيعاب المواد، فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير،

وهؤلاء الطلبة يحتاجون إلى قليل من الدافعية لاستيعاب المواد، ذلك لأنهم يتوقعون أن أداءهم فيها سوف يكون ضعيفا، ويقترح **فـــا نـيـلـلـي** (Fanelli) أن على الأستاذ أن يخبر طلبته بالعبارة التالية: "...قد تستطيع أن تقوم بأداء ذلك إذا حاولت..."، وهذا يضمن اعتبار وجود النجاح الحقيقي عند الأساتذة والطلبة، بدون توقع خيبة أمل كبيرة إذا بذل الطلبة جهدا وواجهوا الفشل. **(غباري ثائر أحمد ، 2007، 79)**

7_3_ نظرية التحديد الذاتي (Self- determination theory):

هي نظرية تشرح الدافعية والاتجاهات الشخصية، وتهتم بوصف نمو التوجهات الطبيعية والحاجات النفسية لدى الأفراد، وتصف النظرية الأسباب وراء اختيار الأفراد دوافعهم لأداء النشاط من دون أي تدخلات خارجية أو مقاطعة لرغباتهم الداخلية، وتهتم بوصف سلوك الأفراد من خلال قياس مدى ارتباط أداء السلوك بالتحفيز الداخلي واختيارهم الذاتي لأدائه

بدأت بوادر هذه النظرية في الثمانينات حيث كانت هناك مقارنات بين الدافع الداخلي والدافع الخارجي، ومن خلال الفهم المتراكم لهذه المقارنات وللدور الذي يلعبه الدافع الداخلي، بدأت تتشكل نظرية التحديد الذاتي من عام (1985) على يد (Deci &)(White Ryan)، ومن ثم بدأت تطبيقات هذه النظرية تظهر جليا عام (2000).

من أهم مبادئ هذه النظرية هي النظرة المعاكسة لدور الحافز الخارجي (كاستعمال المال أو الجوائز، أو التخويف بالعقاب أو الطرد من المؤسسة) في التحفيز السليم والمستمر، وكذلك في تقديم حياة صحية ونفسية منسجمة مع النفس، حيث يتم وصف أعلى مستوى للدافعية (الدافعية الداخلية) بأنه المبادرة إلى أداء العمل والاشتراك في الأنشطة بناءً على إرادتهم الخاصة حبا وشغفا فيه لكونه شيقا ومرضي في حد ذاته، وهذا على العكس تماما من (الدافع الخارجي) في ابتداء العمل عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم أو من اجل نيل مكسب أو خوفا من نتائج سلبية. (ar.Wikipedia.org)

كان من ابرز ما جاء في دراسة الباحثان (Richard Ryan and Edward L. Deci) هو شرح الفروق المتمثلة في الدافع الداخلي والدافع الخارجي ضمن سلسلة تبدأ من اقل مستوى من الدافعية وتسمى دافع لا ارتباطي (Anotivation) وتنتهي بأعلى مستوى من الدافعية وتسمى الدافع الداخلي (Intrinsic notivation)، وكان من نتائج تلك البحوث افتراض الحاجات الفطرية أو النفسية الداعمة للدافع الداخلي لدى الفرد، وهي ثلاث حاجات:

- حرية الاختيار (Autonomy): يقصد بها أن يكون الفرد مسؤولا عن قراراته وأداء عمله بما يتوافق مع ذاته ويدعى بالتقرير الذاتي.
- الكفاءة (Competance): أن يستطيع الشخص توقع النتائج التي تترتب على عمله.
- الشعور بالارتباط (Relatendness): وهي الرغبة في التواصل والشعور بالارتباط بالمحيط واستشعار دور الفرد عند الآخرين.

فكلما زاد دعم الآخرين لهذه الحاجات الثلاث كلما زاد الدافع الداخلي، وكلما زادت إبداعاته السلوكية وصحته النفسية وبالتالي ترتفع مستويات السعادة. (Deci,E.L and (Ryan,R.M , 1995, p 3149

فحسب هذه النظرية أن السلوك الإنساني يظهر خصائص ايجابية باستمرار والتي تبدو على شكل الجد والالتزام في العمل في كل مناحي الحياة، وهو ما تسميه النظرية باتجاهات النمو الفطرية، وان لدى الأفراد الرغبة الداخلية والحاجة النفسية، والتي هي جوهر الدافع الداخلي والارتباط الشخصي.

وفي هذا الصدد يمكن أن ننظر لأفعال الدافعية الداخلية للطلبة في الدراسة على أنها ما يقرره الطلبة من سلوك نشط الذي يتمثل في التركيز والتنافس والمثابرة في مقابل ما

يقررونـه مـن سـلوك غيـر نشـط يعبـر عـن سـلوكيات الدافعيـة الخارجيـة كالاستحسـان أو التجاهل.

ومنه ترى نظرية التحديد الذاتي أن دافعية الإنسان مرتبطة بمحددين الأول داخلي وهو ما تمليه عليه الذات الفاعلة بشكل مستقل، والثاني خارجي وهو مجموع القيم والأحكام التي يمليها المجتمع، كما يمكن أن نستنتج في هذا السياق أن التحديد الداخلي هو الأهم ذلك لان معظم النشاطات التي يقوم بها الأفراد نابعة من إرادتهم، وأما ما أملاه المجتمع عليهم من أفكار فقد عملوا بها بعدما اقتنعوا بها وقرروها ذاتيا. **(غريب حسين ، 2009، 106)**

7_4_ نظرية سوزان هارتر (Harter):

قدمت سوزان هارتر (Harter) نظريتها في دافعية الانجاز والمؤسسة على شعور الفرد بكفاءته الشخصية، والتي تفترض أن الأفراد لديهم دافعية فطرية لكي يكونوا أكفاء في جوانب أو مجالات الانجاز البشري ولإشباع الإلحاح وذلك لكي يكون الفرد كفؤا في مجال انجازي معين فانه يحاول أن يسعى للتمكن أو التفوق.

وأشارت (Harter) إلى أن إدراك الفرد للنجاح أو شعوره بخبرة النجاح في مجال ومحاولته للتفوق يولد لديه مشاعر إيجابية وشعور بفعالية الذات والكفاءة الشخصية والتي تدعم وتعزز دافعية الكفاءة، وكلما ارتفعت دافعية الكفاءة لدى الفرد فان ذلك يشجعه على القيام بمحاولات أخرى للتفوق.

وعلى العكس من ذلك فان عدم إدراك الفرد للنجاح أو شعوره بخبرة الفشل في محاولاته للتفوق فان ذلك يولد لديه مشاعر سلبية بالكفاءة الشخصية وبفاعلية الذات، وبالتالي انخفاض دافعية الكفاءة والتي تنتج محاولات قليلة للتفوق.

من ناحية أخرى أشارت (Harter) إلى أن دافعية الكفاءة عبارة عن تكوين متعدد الأبعاد وهذه الأبعاد تتفاعل معا، وتؤثر على محاولات البدء لإحراز التفوق في مجال انجازي معين، كما تؤثر على تطور خصائص السلوك الإنجازي.

ومن بين أهم أبعاد هذه التكوينات التي أشارت إليها (Harter) ما يلي:

أ_ المجال النوعي ومحاولات التفوق: تتضمن كل من المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي.

ب_اثر التدعيم الخارجي: فالآثار التي يتركها الآخرون لدى الفرد تعد مهمة بالنسبة له وذلك من خلال التدعيم أو التعزيز أو القدوة.

ج_ناتج الأداء وعلاقته بصعوبة المهمة: حيث كلما كانت المهمة المنجزة من طرف الفرد صعبة واستطاع اجتيازها بنجاح فان ذلك يولد لديه الشعور بالكفاءة الشخصية. (بوناب رضوان إبراهيم ، 2013، 89)

8_ قياس دافعية الانجاز:

قبل التفكير في تنمية دافع الانجاز يجب أن نفكر في قياسه، حيث أن الاستدلال على نمو شيء ما يتم من خلال إعادة قياسه، ومن ثم ضرورة توافر أداة لقياسه تتحقق فيها الشروط السيكومترية الأساسية للقياس الجيد.

تنقسم المقاييس التي تستخدم في قياس دافعية الانجاز إلى قسمين:

القسم الأول: المقاييس الاسقاطية: وهي عبارة عن اختبارات نجعل فيها المفحوص يسقط ذاته أو مشاعره... من خلال التعبير على موضوع ما (صورة، بقعة حبر... الخ) فنستشف من خلال القصة أو الإحساس الذي يعبر عنه على سمات شخصيته، ودوافعه...الخ، وقد وضع علماء النفس عدة مقاييس إسقاطية نذكر منها في هذا المجال

مقياس (TAT) (اختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test) والذي يتكون من 20 بطاقة، تعبر كل بطاقة على صورة غامضة نوعا ما، وهي تصف أو تصور مواقف مختلفة عن مواقف الحياة العادية، ويطلب من المفحوص تأليف حكاية أو قصة (من خياله) يصف فيها الأحداث التي يعتقد أنها قد جسدتها هذه الصورة، ولكي يمكننا تتبع وقياس شخصية المفحوص، نطلب من المفحوص الحرص على أن تتضمن قصته الإجابة عن أربعة أسئلة رئيسية:

-ماذا يجري أو يحدث في المشهد؟ ومن هم الأشخاص؟

-ما الذي أدى لهذا الموقف؟

-فيما تفكر الشخصيات؟ وما هي مشاعرهم؟

-ماذا يحدث؟ وكيف يمكن أن ينتهي هذا الموقف؟

وقد اعتمد **ما كليلاند** في قياس دافعية الانجاز على اختبار تفهم الموضوع، حيث اختار أربع بطاقات من هذا الاختيار واستخدمها في قياس دافعية الانجاز، واتبع نفس الطريقة المستخدمة في مقياس (TAT) الأصلي، حيث يقوم المفحوص بسرد قصة من خياله مع الالتزام بالإجابة على الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، يستغرق في القصة الواحدة مدة لا تتجاوز أربع دقائق، أي يستكمل إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة في حوالي عشرين دقيقة.

وارتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص المبنية من خيال المبحوث باستخراج العناصر التي تدل على مستوى دافع الانجاز.

وعلى الرغم من أن **ما كليلاند وزملائه** قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى (0.96) ، على الرغم من ذلك

فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للانجاز عن انخفاض ثباته.

أما بخصوص الصدق فقد تم قياسه من خلال محكات تمثلت في مقاييس موضوعية تقيس دافعية الانجاز، فتبين أنها لا توجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع (TAT) ، و(مقياس التفضيل الشخصي Pesonal perferance Shedule) لإدواردس Edwards.

وقد تعرضت هذه الطرق والأساليب الإسقاطية في قياس الدافع للانجاز للنقد الشديد أيضا من جانب العديد من الباحثين، فيرى البعض أن هذه الطرق الاسقاطية تصف إنفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه كما أن تصحيحها يحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذاتية، هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الاسقاطية.

القسم الثاني: المقاييس الموضوعية: ولتفادي نقص الثبات والصدق المسجلة في المقاييس الإسقاطية، حاول بعض الباحثين وضع ما يعرف بالمقاييس الموضوعية من خلال تحديد العوامل ذات التشبعات العالية في تمثيل مفهوم الدافعية للانجاز للخروج بمقاييس تقيس فعلا هذا المفهوم، لعل أشهرها مقياس **وينر** (Weiner) لقياس دافع الانجاز لدى الأطفال، ومقياس **مهربان** (Mehrabian, 1968) لقياس دافع الانجاز لدى الكبار، ومقياس **هيرمانز** (Hermans, 1970) لقياس دافع الانجاز لدى الكبار والصغار، وغيرها من المقاييس وقد تم تعريب معظمها من قبل الباحثين العرب.

تتكون المقاييس الموضوعية من عبارات تتناول مواقف معينة وعلى المستوجب أن يقرأ العبارة ثم يضع علامة أمام الإجابة التي تناسبه في سلم الإجابة، والذي يتكون في معظم المقاييس الموضوع من خمس درجات أو بدائل (أوافق بشدة-أوافق-لا أدري-لا أوافق – لا أوافق بشدة) (تنطبق علي دائما- تنطبق علي غالبا- تنطبق علي أحيانا- لا تنطبق علي- لا تنطبق على مطلقا)، وقد صممت العبارات بحيث تقيس جوانب مختلفة من

السلوك المعبر عن دافعية الانجاز، وحتى نتجنب عامل الإيحاء أو التخمين، يزود المقياس بعبارة موجبة وأخرى سالبة). (عبد الرحمان بن بريكة، 2007، 137)

9_ الدافعية للانجاز والأداء الدراسي:

تلعب الدافعية دورا حاسما في تعلم الطلاب بنوعيها الداخلي والخارجي، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثرا وأطول دواما وبقاء وأشد قوة في استمرار السلوك التعلمي لدى الطالب من العوامل الخارجية كالمعززات والحوافز، كون الأولى ترتبط بحاجات وقيم واتجاهات واهتمامات وتطلعات الطالب لذا فهي تترك أثر أعمق لديه وبغض النظر عن الدافعية سواء كانت داخلية أو خارجية فإنها ضرورية لحفز الطلاب للتعلم فلا تعلم بدون دافعية حتى وإن كانت هناك فروق فردية بين الطلاب في التأثر بقوة الدافعية ومقدار حماسهم للتعلم.

وقد أوضح **عدنان العتوم** كيفية تأثير الدافعية على عملية تعلم الطلاب وسلوكهم في الشكل التالي:

يعد الدافع شرط ضروري لكل دارس وكلما كان هذا الدافع قويا زادت فاعلية الدارس أي مثابرته في الدراسة والاهتمام بها، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للانجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل الدارس، كما انه مصدر لاختلاف الدارسين المختلفين فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب رسوب طالب ذكي بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة بكثير من أن يؤدي هذا العمل بنجاح.

حيث يؤكد (Morgan) هذه الأفكار بقوله في الدراسات العديدة التي نشرت عن العلاقة بين الأداء والدافع للانجاز، توجد علاقة ارتباطية قوية بين هذين المتغيرين سواء في

الأعمال المدرسية أو في الأعمال التجريبية وان الأفراد مرتفعي الدافع للانجاز يؤدون أعمالهم بصورة أفضل من منخفضي الدافع للانجاز.

كما أن طلبة الجامعة ذوي الدافعية المرتفعة يقضون وقت اكبر ويبقون في المحاضرة إلى نهايتها وكانوا أفضل في أداء الامتحانات واختيار الأفكار من المقالات المكتوبة والمنطوقة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة. **(غريب حسين، 2014، 169)**

خلاصة الفصل:

قمنا في هذا الفصل النظري بعرض مجمل عن الدافعية للانجاز الدراسي، بداية من التعاريف التي قدمها الباحثون كل من زاويته حيث اختلفت التوجهات والآراء حولها ويمكن التوصل إلى أن الدافعية للانجاز الدراسي هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والتخطيط للمستقبل بغية الوصول إلى النجاح، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات التي تواجهه والشعور بأهمية الوقت، ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين من الامتياز ، كما تم عرض بعض المفاهيم المرتبطة بها، مكونات الدافعية للانجاز، وبعض أساليب قياس الدافعية للانجاز، وأخيرا قمنا بتقديم بعض النظريات المفسرة لدافعية الانجاز.

الفصل الرابع

مستوى الطموح

تمهيد

بدايات دراسة مستوى الطموح

تعريـــــف مستوى الطمـــــوح

العوامل الدينامية المحددة والمؤثرة في مستوى الطموح

أهمـــــــية دراسة الطمـــــــوح

طبيـــــــعة مستوى الطمـــــــوح

مستـــــــــويات الطمـــــــــوح

النظريات المفسرة لمستوى الطموح

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مستوى الطموح بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية وذلك لأنه يعتبر مؤشرا يميز أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، بما له من تأثير على حياة الفرد والجماعة وما يترتب عليه من نشاط وانجاز لذلك فقد حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، وإزالة الغموض بين الطموح ومستوى الطموح، وخلصت إلى أن الطموح يعتبر تصور نظري فبلي يسبق لأداء إما مستوى الطموح فهو نتاج بعدي لقياس كمي للأداء، فهو القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.

وقد ظهر مصطلح مستوى الطموح في بداية العقد الرابع من القرن العشرين بألمانيا بظهور الدراسات التي قام بها **كيرت ليفين**(Kurt Lewin, 1929) والتي نشرها في كتابه الشهير "نظرية ديناميكية في الشخصية"، ومن ثم جاء تلميذه **هوب** (Hoppe, 1930) بدراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح.

فالفضل إذن يرجع لـ **ليفين و هوب** في تحديد وتجريد هذا المفهوم من العموميات والأدبيات التي كان يعرف بها، وميزاه علميا بإخضاعه للقياس والتجربة، كما بينا العديد من أبعاده المختلفة، ذلك بإجرائهما العديد من الدراسات والتجارب المعملية على أطفال والراشدين.

ولدراسة مستوى الطموح لدى الأفراد أهمية بالغة بحيث تعتبر وسيلة تنبؤية بما يمكن أن تكون عليه سلوكياتهم وانجازاتهم بحسب ظروفهم وإمكانياتهم وخبراتهم السابقة، وهذا لأن إنجازات الأفراد ترجع في الأساس إلى توفر قدر مناسب من الطموح. **(بودالي حميدة ، 2013، 36)**

1_ بدايات دراسة مستوى الطموح:

تساعد دراسة ومعرفة مفهوم مستوى الطموح على فهم شخصية الإنسان بشكل أعمق وذلك لارتباط هذه السمات بسلوكاتنا وتصرفاتنا ودافعيتنا وقدرتنا على اتخاذ قرارات وتحديد أساليب تفكيرنا وانجازنا في الوضعيات والمواقف المختلفة، فالملاحظ أن الأشخاص الطموحين يصلون إلى أعلى المراتب ويحققون أهدافهم في حين الأشخاص ذوو المستوى المنخفض من الطموح يكتفون بمستويات متدنية من الانجاز المهني أو الاجتماعي أو الأكاديمي...، ولقد عرف هذا المفهوم منذ القديم فنجد في الأثر عدة أقوال مأثورة وحكم تتحدث عن مستوى الطموح منها مقولة "من جد وجد ومن زرع حصد ومن سار على الدرب وصل"، "من طلب العلى سهر الليالي"، ويقول سيدنا عمر بن الخطاب– رضي الله عنه– " لا يقعدن أحدكم عن طلب الرزق ويقول اللهم ارزقني فقد علموا ان السماء لا تمطر ذهبا ولا فضة" مما يدل على أن الجهد والعمل والسعي والكفاح والتطلع إلى أعلى الأمور أمر لابد منه في الحياة.

ولقد شاع استخدام مصطلح "الطموح" بشكل غير دقيق إلى أن ظهرت بحوث **كيرت ليفين** (Kurt Lewin, 1929) وتلاميذه أشهرهم الباحثة **ديمبو** (Dembo.T) والكثير من الدراسات التجريبية التي انتهت إلى تحديده بمصطلح " مستوى الطموح" وكان ذلك باللغة الألمانية وانتشر أكثر بظهور كتابه الشهير المعنون بـ **(** نظرية دينامية في الشخصية**)** سنة **(1935)** ثم ترجم إلى اللغة الانجليزية بمعنى (Level of Aspiration)، والى الفرنسية بـ(Niveau D'aspiration)، وكذلك **هوب** (Hoppe) الذي تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر في بحثه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح.

إذ عرفه **هوب** (Hoppe, 1930)**:**" بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" (سهير كامل احمد، 1999، 182)، وهو بهذا يعني أن مستوى طموح الفرد

يتحدد بما ينتظره من نفسه أن يقوم به أو يصل إليه (يحققه)، أو ما يتوقع منه الآخرين أن يصل إليه أو يقوم به.

وذلك بعدما قام بدراسة مستوى الطموح تجريبيا عن طريق إجراء مسابقة للرماية إذ قدم المثال الآتي: حصل شخص في المحاولة الأولى لمسابقة الرماية على (6) نقاط في إصابة مركز الهدف من مجموع (10) نقاط وعندما طلب منه أن يحدد النقاط التي يطمح في الحصول عليها في المحاولة الثانية، ذكر انه سيحصل على (08)، لكنه حصل على (05) نقاط فقط، وعندما قرر الاشتراك في محاولة ثالثة ذكر انه سيحصل على (6) نقاط . **(Eysenck, 1955,p 132)**

وعند تحليل هذا المثال لوحظ أن في التجربة أربع مراحل وهي:

1-المرحلة الأولى: عمل أنجزه الفرد فحصل على (06) نقاط.

2-المرحلة الثانية: تحديد هدف المحاولة الثانية يطمح الوصول إليه وهو (08) نقاط.

3-المرحلة الثالثة: نتيجة الأداء أو الانجاز الفعلي في المحاولة الثانية كان (05) نقاط.

4-المرحلة الرابعة: رد الفعل الذي أثارته درجة الانجاز الفعلي في المرحلة السابقة جعل الفرد يقلل من هدفه ويحوله عن المدى الأول الذي كان يطمح إليه بعد المحاولة الأولى إذ بلغ (06) نقاط، وبناءً على هذه التجارب المعملية التي أجراها **هـــوب** فقد عرف مستوى الطموح بأنه: "المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي في عمل محدد" .(Frank, 1938, p 416)

أما **كورت لـيـفـــيـن** (Kurt Lewin, 1948) فعرفه بأنه:" هدف الفرد أو طموحه الذي يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، فهو مستوى الانجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى انجازه السابق" **(جويدة باحمد ، 2015، 24)**

وهذا يشير إلى أن مستوى الطموح يعتمد على دافع الفرد نفسه وتوقعه لتحقيقه هدفه من خلال خبراته السابقة.

وهو بهذا التعريف يكون قد قسم مستوى الطموح إلى قسمين مترابطين، القسم الأول هو مستوى الطموح السابق الذي يؤثر في مستوى الطموح اللاحق، فكلما حقق الفرد درجة عالية من الإنجاز الناجح استطاع بناء مستوى طموح جديد، ولكنه لاقى بعض الانتقادات حيث أنه لا يمكن اعتبار درجة الإنجاز السابق المحدد الرئيسي والوحيد لمستوى الطموح، فقد يصل الفرد إلى النجاح في عمل ما دون أن تكون له خبرة سابقة في ذلك العمل، فهناك العديد من الطلبة من اجتازوا مسابقة الماجستير مثلا بنجاح على الرغم من أنهم قد شاركوا فيها لأول مرة، ولم تكن لهم خبرة مسبقة بذلك.

وهناك بعض الباحثين من لا يفرق بين الطموح ومستوى الطموح فالإشارة إلى الطموح لا تعني مستوى الطموح حيث أن الطموح يدل على تصور نظري قبلي وما يرتسمه الفرد من أهداف بينما مستوى الطموح هو نتاج بعدي لقياس كمي ويحسب بقياس الفرق أو التباين بين المرغوب فيه من الأهداف والمحقق فعلا منها.

فالطموح إذاً مفهوم واسع ذو توجه نظري يستخدم من قبل المختصين وغير المختصين ويشتمل على كل ما يمكن أن يكون له علاقة بما نرغب فيه أو نتوق للوصول إليه من أهداف سواء كانت فعلية أم بقيت على مستوى التمني، في حين أن مستوى الطموح يقصد به الدرجة الفعلية التي استطاع الفرد الوصول إليها من خلال ما حققه فعلا في الواقع من أهداف ورغبات سطرها سابقا. **(بن غذفة شريفة، 2014، 323)**

2_ تعريف مستوى الطموح:

_مستوى الطموح لغة:

جاء في تعريف "معجم الطلاب" أن الطموح: مصدر طمح، يطمح، طمحا، وطموحا أي نظر إلى البعيد، الطموح كلمة تعني المرتفع، الشامخ، البعيد التطلع أي السعي لأهداف. **(فرحات يوسف شكري ، 2001، 366)**

عرف الطموح في "مختار الصحاح" بأنه الارتفاع، فيقال: طمح بصره إلى الشيء ارتفع، وكل مرتفع طامح. **(الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ، 1986، 167)**

والطَّموح يعني الساعي إلى المراتب العليا وصاحب الآمال الواسعة.**(الناظور رشا، 2008)**

مستوى الطموح: طمح بصره، يطمح طمحا: رفعه، رجل طماح: يعيد الطرف، فارس طماح الطرف، طامح البصر، وطموحه مرتفعة. **(ابن منظور، 1975، 534)**

طموح: رغبة شديدة في المجد، في نيل العلى، سواء كان اجتماعيا أو فكريا.

ذو طموح: رغب بحرارة في النجاح، أو في تجاوز ما هو عادي ومألوف.

ما يتطلع إليه، رغبات، أمال وأهداف. **(انطوان نعمة وآخرون، 2000، 918)**

-مستوى (Standard): يشير إلى كمية التغير أو الصفة المطلوب تقديرها، أو المعيار المطلوب لأغراض معينة على أساس قياس مستوى ما هو كاف لأداء المطلوب عمليا واجتماعيا.

-الطموح (Ambition, Aspiration): تصور نظري قبلي لمستوى الطموح حسب تعريف **ايزنك (1952). (بن غذفة شريفة ، 2014، 325)**

_مستوى الطموح اصطلاحا:

مستوى الطموح هو مصطلح مركب يدل على السمة المطلوب قياسها بأداة معينة للحصول على درجة معينة تعبر عن طموح الفرد (عال، متوسط، منخفض) لنتوقع مدى

إمكانية تحقيق ما سطره من أهداف في مختلف مجالات الحياة، وقد عرف العلماء هذا المصطلح كل حسب وجهة نظره وانتمائه العلمي ونتائج دراساته النظرية والتطبيقية. **(شريفة ، 2014، 326)**

تعرفه **د يمبو** (Dembo, 1930) بأنه:"مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه الإنسان" (جليل وديع شكور، 1989، 321) نلاحظ من خلال هذا التعريف انه اقتصر على عامل واحد من العوامل المساهمة في تحديد مستوى الطموح وهو النجاح، إذ يعتبر النجاح من العوامل الدافعة للرفع من مستوى طموح الفرد وليس هو مستوى الطموح فالنجاح الذي يحققه الفرد في أعماله هو نتيجة نهائية لمستوى طموحه حسب هذا التعريف، وهذا ما يتعارض مع جوهر مستوى الطموح الذي يسبق الأداء أو العمل ولا يتوقع الفرد نجاحه أو فشله فيه، فقد يطمح الإنسان في شيء ما ولكن لا يتحقق له النجاح فيه

وأيضا تضيف بأنه:"يتحدد بناء على شعور الفرد بالرضا أو عدم الرضا في واجب ما" **(خطيب رجاء، 1990، 151)** أي أن مستوى الطموح يتحدد في ارتفاعه أو انخفاضه بمشاعر الرضا أو عدم الرضا عن النجاح والفشل السابق.

في حين يعرفه **فر انك** (Frank, 1935) بأنه:" مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب" **(وعليوسيلة ب، 2007،63)** ويضيف قائلا "إنه مميز للشخصية وأنه ثابت ثباتا نسبيا".

(سهير احمد كامل،1999 ،182)

أكد **فر انك** في هذا التعريف على العمل المألوف لدى الفرد وعلى ضرورة معرفة الفرد لأدائه السابق، فهو يستفيد من خبراته السابقة في تقدير خبراته المقبلة **(عبد الفتاح كاميليا ، 1984،10)**، ولكن لا يمكن تعميم ذلك وربط مستوى الطموح بالأعمال المألوفة فقط، فقد اغفل **فر انك** أنه في كثير من الأحيان يمكن للفرد أن يضع مستويات طموح لأعمال

جديدة لم يسبق لـه أن أنجزها من قبل معتمدا فـي ذلك علـى خبراتـه فـي مواقـف مشـابهة نوعا ما وعلى قدراته ومخاطرته في الأعمال الجديدة.

أما جـــا رد نـر (Gardner, 1940) فيرى بان مستوى الطموح:" بيان كمـي أو تقدير كمـي يضعه الفرد لنفسه فيما يتعلق بأدائه التالي في نشاط معين"، لكنـه أشار إلـى أن الفرد فـي أدائه لعمل ما قد يكون مدفوعا بما هو أكثر من مجرد الرغبة في تحقيق أداء جيد بالمعنى الكمـي المحدود فـالفرد قد لا يهتم بالدرجات المتحصـل عليهـا مـن التجربـة بقدر مـا يهتم بمحاولة التعرف على نواحي الضعف في طريقة أدائه. (Gardner, 1940, p 67)

يشير **جـــا رد نـر** من خـلال تعريفه إلـى أن مستوى الطموح يعتمد علـى توقعات الفرد الخاصـة بـه وتقديره لمستوى أدائـه، ولكن مـاذا إن كـان تقديره خاطئـا فـالفرد أحيانـا يعتمد على القياس الذاتي لقدراته إذ انه لا توجد مؤشرات واضحة ومتفق عليها لتحديد مـا نمتلكه من قدرات وإمكانيات.

وعرف **ايـزنـك** (Eysenck, 1945) الطموح بأنه:"الميل إلـى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة فـي عمـل شـيء بصـورة سـريعة وجيـدة لتحقيـق مسـتوى عـال مـع التفـوق علـى النفس" .**(عبد الفتاح كاميليا ، 1984، 9)**

عرف **مـورتـن دوتـــش** (Morton Deutsch, 1954) مستوى الطموح علـى انـه:" الهدف الـذي يعمـل الفـرد علـى تحقيقـه ومفهـوم مسـتوى الطمـوح يكـون لـه معنـى أو دلالـة حـين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة" . **(مرحاب صلاح ، 1989، 72)**

ثم قامت **كـا ميـلـيـا عبـــد الـفـتـــا ح (1961)** بوضـع تعريف لمستوى الطموح علـى انه:"سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد فـي الوصـول إلـى مستوى معين يتفق والتكوين النفسـي للفرد وإطاره المرجعـي، ويتحدد حسب خبرات النجـاح والفشل التـي مر بهـا".(عبد **الفتاح كاميليا ، 1984، 14)**

وتضيف **كاميليا عبد الفتاح** في شرحها للتعريف أن:" مستوى الطموح يمكن أن يكون سمة على أساس انه استعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة ثباتا نسبيا، تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة، وما لديه من عادات وأساليب سلوك، إلا أنها تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، أي أننا لا نتوقع أن يكون مستوى الطموح سمة عامة ثابتة في كل المواقف والظروف"

وقد قدم **بوزرزور** تفسيرا لمكونات هذا التعريف، نلخصه فيما يلي:

-**السمة:** هي عبارة عن نزعة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص يميز تصرفه وسلوكه عن الآخرين.

-**الاستعداد النفسي:** ذلك أن بعض الأفراد يميلون إلى تحديد أهدافهم في الحياة تحديدا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، كما يمكن القول أن مستوى الطموح يتأثر بالوراثة وبعوامل التربية والتنشئة الاجتماعية.

-**الإطار المرجعي:** وهو يتكون من عاملين: فالعامل الأول هو التجارب الشخصية التي يمر بها من نجاح وفشل، والتي انطلاقا منها يقوم بالحكم على مختلف المواقف والأهداف، والعامل الثاني هو أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات في تكوين مستوى الطموح، أي أن الفرد يقدر ويقيم أهدافه بالعودة إلى الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة. **(بوزرزور حمزة، 2011، 52)**

يتضح من تعريف **كاميليا عبد الفتاح** أنها أخذت بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية والإطار المرجعي وخبرات النجاح والفشل عند الأفراد، وتأكيدها على ضرورة تناسب مستوى طموح الفرد واستعداداته وقدراته وإمكانياته.

فتعريفها كان منعرجا مهما في سلسلة التعاريف التي وضعت لتحديد مفهوم وتبيان طبيعة مستوى الطموح، حيث أنها ذكرت وبصورة صريحة أن مستوى الطموح يعتبر سمة أساسية

في الشخصية بثباتها – ولو كان نسبيا– وتميز بين الأفراد حسب عدة عوامل وظروف أغفلها العلماء في تعريفاتهم السابقة والتي تعود إليها نسبة هذه السمة، حيث أنها لم تغفل الجانب الداخلي ولا الخارجي للفرد وبينت أهميتها في التأثير على مستوى الطموح، كما أنها لم تحصر مستوى الطموح في كونه مجرد هدف أو مجموعة من الأهداف التي يرغب الفرد في تحقيقها لان المفهوم أوسع واشمل من ذلك بكثير.

وهي بذلك حاولت وقد نجحت إلى حد كبير في توضيح المفهوم بصورة أكثر دقة وعلمية، وهذا ما جعل الدراسات والأبحاث التي قامت بها **كاميليا عبد الفتاح** مرجعا مهما إذ يعد كتابها المعنون بـ "مستوى الطموح والشخصية" من أهم المراجع التي كتبت حول مستوى الطموح في العالم العربي. **(بن غذفة شريفة ، 2014، 330)**

ويرى **احمد عزت راجح (1968)** أن مستوى الطموح دافعا اجتماعيا فرديا فهو:"المستوى الذي يرغب الفرد بلوغه أو يشعر انه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وانجاز أعماله اليومية". **(راجح احمد عزت، 1968، 103)**

وقدم **كورسيني** (Corsine, 1978) تعريفا لمستوى الطموح على انه:"قوة دافعة للأشخاص يتم اكتسابها من خلال البيئة، ويتم قياسها بالفرق بين المستوى الذي وصل إليه الفرد والمستوى الذي كان يرغب في الوصول إليه". **(النوبي علي محمد ، 2010، 53)**

بالرغم من بساطة هذا التعريف إلا انه وضح مفهوم مستوى الطموح مقارنة بالتعاريف السابقة حيث بين انه دافعية قوية للفرد تدفعه لتحقيق أهدافه أي انه ذكر الجانب الذاتي وفي الوقت نفسه لم يهمل الجانب البيئي والجانب القياسي (الكمي) له، فهو تعريف حاول جمع جميع ما يمكن أن يكون عنصر مكون أو مؤثر لمستوى الطموح.

كما عرفه **صلاح الدين أبو ناهية (1981)** بأنه:"الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما يتطلع إليه، ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات

ومشكلات ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" **(عبد العال نجاة، 2004)**

وقدم **المساعيد (1983)** مستوى الطموح على انه:" مستوى الطموح هو سمة نفسية ثابتة نسبيا تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الاستعداد، والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح، تحمل المسؤولية والمثابرة والميل إلى التفوق ويتحدد حسب الخبرات ذات الأثر الفعال التي مر بها الفرد في حياته". **(شبير توفيق محمد توفيق ، 2005، 25)**

وفي **تعريف لصفوت عبد ربه (1995) :** "إن مستوى الطموح يعد بمثابة دافع داخلي يدفع الفرد للتفوق والتميز والإبداع في أي عمل يتميز بالقيمة والتقدير وفقا لمعايير عامة، يتميز فيها أداء الفرد بالتوجه والاستبصار والقدرة على التوقع ويستمد أدائه الجيد من خلفيته عن نفسه وعن إمكانياته النفسية والفيزيولوجية والعقلية والمادية". **(صفوت احمد عبد ربه، 1995، 45)**

وترى **أمال عبد السميع باظة (2004)** بأنه:"الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة وبشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به". **(باظة أمال عبد السميع ، 2004، 5)**

عرف معجم علم النفس والتربية الطموح على انه:" رغبة ملحة تدفع الفرد لتحقيق مستوى أفضل مما هو عليه" في حين عرف مستوى الطموح بأنه:" معيار يقيس به الفرد مدى ما حققه مما كان يصبو إليه". **(أبو حطب فؤاد ، فهمي محمد سيف الدين ، 1984، 16)**

تعريف **نوربرت سيلامي** (Norbert Sillamy, 1980):"هو سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى أعلى أو أدنى، يرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب".(Norbert Sillamy, 1980 , 82)

يتضح لنا اختلاف وتنوع التعاريف بالرغم من أنها كلها تتعلق بموضوع واحد وهو مستوى الطموح، وهذا قد يعود إلى صعوبة تحديده لأنه يتعلق بالحالات النفسية وسمات الشخصية، وإلى اختلاف الزوايا التي ينظر كل باحث له من خلالها، فهناك من حصره في الأداء العملي، والبعض الآخر أعتبره سمة تنشأ نتيجة للتفاعل الدينامي في الجانب المعرفي والوجداني للشخصية، كما يمكن إيجاز أهم ما يميز مستوى الطموح في العناصر التالية:

- سمة مميزة لكل فرد ثابتة ثباتا نسبيا.
- مكتسب.
- يتأثر بعوامل عديدة كالأهداف، البيئة، الذات، الخبرات السابقة، النجاح والفشل، التكوين النفسي، القدرات والإمكانيات، والإطار المرجعي.
- هو محرك وموجه لسلوك الإنسان. **(المصري نيفين عبد الرحمان ، 2011، 71)**

في حين أن التعريف الذي قدمته **كاميليا عبد الفتاح** يعد اشمل وأوضح تعريف من سابقيه حيث أنها أكدت على انه سمة رئيسية تميز شخصية الفرد عن الآخرين وأنها تتغير بتغير خبرات الفرد وتكوينه النفسي وإطاره المرجعي وهذا من خلال نسبية هذه السمة، كما أنها لم تحصر هذا المفهوم كونه مجرد هدف أو مجموعة من الأهداف التي يرغب الفرد في تحقيقها لان المفهوم أوسع واشمل من ذلك بكثير.

بالإضافة إلى تعريف **كورسيني وصفوت عبد ربه** اللذان أكدا على انه قوة دافعة للأشخاص تحركهم لتحقيق أهدافهم وتحسين مستوياتهم في كل مرة وهذا هو جوهر مستوى الطموح، فهو لا يعني فقط مجرد تحقيق هدف عادي أو انجاز عمل مألوف أو تحقيق توقع بقدر ما هو في الأساس البحث عن ما هو أفضل للفرد في جميع المجالات وتنمية القدرات وفي أي موقف وفي أي وقت، حتى وان خبر الفشل فلابد أن يستمر في

العمل على تحقيق طموحاته وهذا ما يؤكد أن مستوى الطموح هو في الحقيقة سمة وليس مجرد حالة مؤقتة تمر بحياة الفرد ثم تختفي. **(بن غذفة شريفة ، 2014، 333)**

كما جاء في اغلب التعاريف أن مستوى الطموح لا يكون إلا إذا اقترن بعمل واجب أو مهمة ما، كما يرتبط بتوقعات الفرد نفسه وليس له علاقة بآراء الآخرين.

3_ جوانب الطموح:

يجمع بعض الباحثين أمثال **كرونبـــا خ** (Cronbach, 1970) و **هيـورلـــوك** (Hurlock) و **ســـوز ان** (Sosen, 1959) على أن للطموح ثلاث جوانب تميزه، وتتمثل فيما يلي:

3_1_الأداء (Performance): وهـو كـل نشـاط أو سـلوك يـؤدي إلـى نتيجـة بخاصـة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال.

3_2_التوقـع (Expectation): هـو حالـة نفسـية انفعاليـة تتصـف بـالتوتر والانتبـاه وهـو توقعات الفرد لعمل شيء ما أو بلوغ هدف معين. **(برهومي سمية ، 2006، 42)**

3_3_الأهميـة (Importance): ونقصـد بهـا أهميـة أعمـال الفـرد وأهدافـه بالنسـبة لـه وللآخرين، ويتحدد مستوى الطموح من خلال طريقة نشوء الطفل والتعامل معه فقد لاحظ **روبـــا ي** ، أن الأطفال الذين تلقوا حماية مفرطة لديهم مستوى طموح متوسط ومستوى توقع منخفض، أما الذين عوملوا بطريقة جافة وصلبة فيكون مستوى الطموح والتوقع لديهم مرتفع، كما نجد لدى الأطفال الذين عانوا من حالة إحباط مبكر مستوى طموح مرتفع (مع أهداف صعبة التحقيق في اغلب الأحيان)، ومستوى توقع منخفض، أما الأطفال الذين نشؤوا محبوبين بدون إفراط، وتربوا بحلم وتسامح لديهم مستوى طموح متوسط ومستوى توقع مرتفع. **(لعزيرو سميرة، 2014، 65)**

4_ العوامل الدينامية المحددة والمؤثرة في مستوى الطموح:

يرى **شا مبـا رت** (Chambart De Lauwe) أن الطموح وتطوره يرتبطان من جهة بنزعات وميـول المـرء وتقلباتـه العاطفيـة ومـن جهـة أخـرى، بتصـوراته للعـالم الخـارجي والآخـرين، ويكونان على علاقة بمختلف المتغيرات الاقتصادية والثقافية والسياسية كما انه أشار إلى أهمية نظام العلاقات التي يخضع لها الفرد والذي من ضمنه يأخذ موقعه، ويضيف أن كثيرا من الطموحات تخضع للمحيط الاجتماعي والوضعيات المعيشية التي نرى من ضمنها معتقدات المرء ونظام قيمه والمعطيات الثقافية الموجودة في حينه، ولم يهمل اثر تطور الحاجات في ولادة الطموح وفي تحقيقه.

وعليه سنفصل هذه العوامل المؤثرة في مستوى الطموح في عاملين أحدهما داخلي وآخر خارجي:

4_1_ المحددات والعوامل الذاتية (الشخصية): بما أن مستوى الطموح يتغير حسب تغير العمر، فانه يتطور بتطور العوامل الشخصية للفرد مع تقدم العمر كالذكاء والتحصيل كذلك يتأثر بالخبرات التي يكتسبها الإنسان من خلال تجاربه التي مر بها في مراحل حياته المختلفة، فاشلة كانت أو ناجحة:

- **علاقة الذكاء والقدرات بمستوى الطموح:** وضح عدد من الباحثين وخاصة في مجال القياس النفسي، أن هناك علاقة بين الذكاء والتحصيل أمثال **أنا ستا زي** (Anastasi, 1964) **وما رشا ل** (Marchall, 1972) **وكرونبا خ** (Kronbach, 1970) **ووكسلر** (Wachsler, 1973) وبالتالي فان هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح.

وتؤكد **هيرلوك** (Hurlock, 1967) أن الذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح ولو أن **بلاكما ن وكا هن** (Blackman & Kahen, 1963) يشيران إلى

أن العلاقة بين الذكاء ومستوى الطموح ليست مرتفعة بالقدر الذي ترتفع إليه العلاقة بين الذكاء والتحصيل.

إن سبب هذا الانخفاض لا يرجع إلى عيب كامن في احدها، بل يرجع إلى الضغوط الاجتماعية والنواحي الانفعالية حسب رأي **ترمان** (Terman, 1954) فقد يضع الفرد مستويات طموح معينة في ضوء معرفته بقدراته العقلية الكامنة، فيخطئ التقدير، خصوصا إذا تداخلت العوامل الانفعالية والضغوط الاجتماعية، وفي هذا تشير **كرولي** من خلال نتائج بحثها " أهداف طلاب المدارس الثانوية" إلى أن الفرد قد يعدل من مستوى طموحه في ضوء خبراته المباشرة التي يتعرض لها في الحياة، حتى وان كان ذكاؤه يؤهله للنجاح في تحقيق المستوى المطلوب أصلا للطموح.

يؤكد **ترمان** (Terman, 1954) في دراسة أخرى بعنوان " اكتشاف الموهوبين وحثهم على التفوق" إلى أن ذووا الذكاء المرتفع إذا صادفهم الفشل في بلوغ ما يطمحون إليه، فإنهم على استعداد لخفض هذا المستوى مستقبلا.

ويعتبر **أحمد عزت راجح** (1970) أن الذكاء يؤثر على مستوى الطموح بأشكال متعددة فالطلاب الأذكياء أكثر استبصارا بقدراتهم وبالفرص التي تتاح لهم والعوائق التي تمنعهم من تحقيق أهدافهم لذا فمن المتوقع أن يساعد ذلك على وضع مستويات طموح واقعية على عكس الطلاب الأقل ذكاء.

فردود الفعل لدى الأذكياء يختلف عن أقرانهم من ذوي الذكاء الأقل إزاء مواقف الفشل، ويؤثر في وضع مستوى الطموح لديهم فقد يعمل الطالب الذكي إلى خفض مستوى طموحه إذا فشل في تحقيقها، لأنه وضع أهدافا غير واقعية عكس الطالب الأقل ذكاء فقد يلجأ إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة، وإسقاط اللوم على الآخرين، فهو

يفشل في التعرف على حقيقة قدراته ولا يخفض من مستوى طموحاته لتصبح أكثر واقعية.

يشير **عزت راجح** إلى عوامل أخرى غير الذكاء والمواهب الخاصة، كان لها اثر بالغ في العبقرية في دراسته لحياة العباقرة منها المثابرة والطموح والثقة بالنفس، والرغبة في التفوق والمقدرة على التركيز الشديد وولع خاص بناحية خاصة، هذا إلى جانب الصمود واحتمال سخرية الناس.

والملاحظ أن الأفراد ذووا الذكاء المرتفع يضعون غالبا مستويات طموح تتفق مع قدراتهم كما تتفق مع الفرص المتاحة عكس ذوي الذكاء المنخفض، يتأثرون بما يستهويهم فينزعون إلى وضع أهداف بعيدة دون أن تكون لديهم القدرة لبلوغها.

- **الدوافع والحاجات:** حسب **كريس** (Ckrris, 1962) فغالبا ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته، فوراء الأهداف التي يضعها الفرد حاجات ودوافع، فالنجاح كهدف يسعى الفرد لتحقيقه غرضه إشباع حاجة أساسية يصبح الفرد معها أكثر وثوقا في ذاته وقدراته، وفي دراسة أجراها كلا من **شيلد و هو اينتج** تبين نتائجها أنه كلما كان الدافع قويا، أدى ذلك إلى احتفاظ الفرد بمستوى طموح مرتفع.

يبين في هذا الإطار **صلاح مرحاب (1989)** أن التحليل الأكثر عمقا لهذه النتائج يؤكد أن النجاح الدائم يؤدي إلى الرفع من مستوى الطموح في حين أن الإحباط المتكرر يؤدي إلى الخفض منه بمعنى أن النجاح في الوصول إلى الهدف يعبر عن التناغم بين الطموح المطلوب أصلا من جانب وقدرات الفرد ودوافعه القوية من الجانب الآخر، كما أن الإحباط يعبر عن التباين بين الطموح من جانب وقدرات الفرد ودوافعه من الجانب الثاني.

ذلك أن كلا من الطموح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الدافع، والى نفس المعنى يشير **لندزي** (Lyndzey) و **أرنسون** (Aronson) بعد قياسهما لشدة

الدافع لدى بعض الأفراد في موقف تجريبي وهم فرادى وفي جماعات كأعضاء يتنافسون مع جماعات أخرى حيث توصلا إلى القول بان الدافع يقوى في حالة التنافس الجماعي عنه في حالة التنافس الفردي مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف. **(سعدية سي محمد، 2014، 204)**

- **خبرات النجاح والفشل وأثرها على مستوى الطموح:** لقد أثبتت التجارب التي قام بها تلامذة **ليفين**، وأكدتها أخرى **لـــــد يمبو** وهو بأن مستوى طموح الفرد يميل للارتفاع عقب النجاح وأنه يميل إلى الانخفاض عقب الفشل، يضيفان أن الفرد يشعر بالنجاح إذا كان ما حققه في عمل ما يتجاوز ما كان يطمح إليه وأنه يشعر بالفشل إذا كان ما وصل إليه أدنى مما يطمح إليه**(الدمنهوري رشا صلاح ،1996، 20)**، ويضيف **هوب** قائلا أن الشعور بالنجاح والفشل يتحدد بخبرات الفرد ويقع في منطقة محدودة من الصعوبة، بمعنى أن الفرد لا يشعر بالنجاح أو الفشل إذا كان العمل صعب جداً أو سهل جداً. **(بوزرزور حمزة ، 2011 ، 54)**

كما توصلت الباحثة **جا كنـــا ت** (Jucknatt, 1937) إلى أن مستوى الطموح يرتفع كلما تحقق النجاح في العمل السابق، ومن هنا فانه سيعاود الكرّة، وسيحدد مستوى طموح أعلى في الأعمال المقبلة، ولكن إن فشل في العمل السابق فإنه سيستفيد من الأخطاء التي وقع فيها لتذليل المشكلات وإزالة العقبات التي تعيقه للنجاح، أي أنه سيعتمد على خبراته سواء في النجاح أو الفشل السابقة لمواجهة المواقف الحالية والمستقبلية**(يعقوب فتيحة ، 2011، 144)**، ويؤكد ذلك **محمد بوفـــا تح** حيث يرى أن حصول الفرد على النجاح في العمل الذي يقوم به يحقق له ذلك نوع من الإشباع النفسي يجعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو راهن، وتتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي حققها، وهو بذلك يسمو بطموحه إلى المراتب العليا، فقد جاء في قاموس **نوربرت سيلامي** (Norbert Sillamy, 1980) أن النجاح ينعش وينشط القوى الإبداعية في الإنسان ويصبح المعزز الذي يدفع المرء لكي يتخطى ذاته برفع

مستوى طموحه(بو فاتح محمد ، 84،2005)، وفي أغلب الأحيان تتبعه طاقة إيجابية كالشعور بالإرتياح والثقة بالنفس، وتقدير ورضا من الغير(عبد الباري محمد عبد الباري داود، 1996 ، 42)، يضيف **عبد اللطيف مدحت** أنه لا يمكن تصور فرد يتفوق دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لأن الطموح يلعب دوراً هاما في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق والإمتياز والتفرد. **(مدحت عبد اللطيف، 1990، 116)**

أما الفشل المتكرر فانه يتبع في العادة بتأنيب النفس ونقد من الغير وعدم الشعور بالإرتياح والرضا، وهذا ما يؤدي إلى إنخفاض مستوى الطموح. **(عبد الباري داود، 1996، 42)**

مما سبق يتضح أنه لاشك في أن خبرات النجاح والفشل في المهمات السابقة تؤثر تأثيرا مباشرا على مستوى الطموح سواء بالإيجاب فترفعه أو بالسلب فتخفضه، ولكن يشترط لهذا التأثير أن يكون مستوى الطموح الذي يضعه الفرد لنفسه يتناسب ويتوافق مع قدراته أي أن يكون ضمن المدى المقبول من الصعوبة فلا يكون سهلا تافها أو صعبا فمستحيلا، وعليه فإنه على الفرد أن يتقدم خطوة بخطوة توازيا مع إمكانياته كي ينعم بالصحة النفسية.

- **نمط الشخصية وعلاقته بمستوى الطموح:** إن مستوى الطموح يعتبر عنصرا هاما في تكوين الشخصية يؤثر في تجاوبها مع مواقف الحياة.

من أهم العوامل التي تحدد السلوك في موقف مستوى الطموح هي الحكمة والشجاعة في مواجهة الواقع كما أن مستوى الطموح يعتبر علاقة مهمة من علاقات الروح المعنوية سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة.

إن تصور الفرد لذاته حسب **ستوتلاند** كلما كان سليما أدى ذلك إلى تكوين مستوى طموح واقعي، ذلك أن الفرد المتوافق مع نفسه سوي الشخصية، الراضي عن ذاته يضع أهداف واقعية في ضوء تقييمه المستمر لقدراته وإمكانياته.

يعني السواء الصورة الواقعية عن الذات، التي تجعل الشخص واثقا من نفسه ومتوافقا معها وهو ما يؤدي إلى التأثير في مستوى طموح الفرد الذي يكون مسايرا لها، وعادة ما يكون مرتفعا بعد النجاح، ومنخفضا بعد الفشل، وهو ما يكون العكس عند الأشخاص المضطربين(غير الأسوياء) ويعتبر القلق من العوامل المعوقة لتحقيق الفرد لأهدافه في الحياة باعتباره يعطل على المدى الطويل القدرة لدى الفرد على صوغ مستوى الطموح.

يشير **هارش وشر ايكل** (Harsh & Shrickel, 1959) إلى أن النجاح والفشل الذي يحققه أو يتعرض له الفرد ليس كل شيء في تحديد مستوى الطموح، وهذا ما يؤكد –ما ذكر سابقا– أن هناك عوامل دينامية تتفاعل فيما بينها فتؤثر على أسلوب صياغة وتحديد مستوى الطموح، وهو ما تؤكده أيضا الدراسات الإكلينيكية من أن النواحي الانفعالية للشخصية تؤثر في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد، إذ أن مستوى الطموح ذاته، ليس سوى سمة للشخصية تنشأ نتيجة التفاعل الدينامي في جوانب الشخصية المختلفة، ذلك انه إذا كان لدينا جميعا سمات عامة ثابتة إلى حد ما، فلدينا كذلك سمات نوعية يتغير السلوك المتأثر بها بتغير الموقف الراهن في المجال السلوكي، ولدينا كذلك سمات تتفاوت من حيث المرونة والثبات تبعا لمزاج الفرد ونمط تكوين شخصيته، فمستوى الطموح يرتبط ارتباطا وثيقا بتكوين الشخصية في أبعادها المختلفة البيولوجية والنفسية والاجتماعية وكلما كان الطموح قريبا من إمكانيات الشخص كان الفرد سويا متزنا انفعاليا يتمتع بالصحة النفسية، وقادرا على تحقيق أهدافه وتغيير استراتيجيات تحقيقها في حالة الفشل. **(سعدية سي محمد، 2014، 207)**

4_2_ العوامل والمحددات الموضوعية لمستوى الطموح:

- **طموح الوالدين وأثره على طموح الأبناء:** تمارس العائلة بأكملها وخاصة الوالدين دورا فعالا في عملية توجيه وتحديد مستوى طموح الفرد في مختلف مراحله، وخاصة عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تعتبر الوسيلة الأساسية التي تستعملها الأسرة أو الوالدين في بناء وصقل توجيه سلوك أبنائهم، وذلك عبر مراحل وفترات عمرية متلاحقة حيث يكون تأثير الأهل ذو خصوصية في كل مرحلة من هذه المراحل، أين يكتسب الابن سلوكا خاصا وصوراً معينة عن ذاته وترسم لديه معالم أهداف وطموحات مستقبلية.

وفي هذا المجال يقول **بيار جانيه** (Pierre Janet) "إن الطفل يتقبل الشخصية التي يعطيها له المحيط، يمثل الدور الذي تنتظره منه العائلة، ويعطي مثال الأم التي تردد باستمرار أمام ابنها بأنه ضعيف، حتى يصبح الطفل شيئا فشيئا ضعيفا، يعمل بوحي هذه الصورة"، لأنه اكتسب صورة معينة عن ذاته، يعمل بإيجاد منها وطبقا لمواصفاتها.

كما لابد وان نشير إلى أن دور الأهل قد يكون سلبيا في عملية بناء وتوجيه مستوى طموح أبنائهم، فالبعض منهم حتى يصلوا إلى تحقيق ما يطمحون هم إليه، فإنهم يلجؤون عن طريق أولادهم لتعويض عن نقص يعانون منه أو وضع لا يرضون به، أو حتى عن ضعف كان قد أحبط عزائهم، إن هذا التعويض المتمثل في عملية التربية والإرشاد والتوجيه الدراسي يخضع لحضور الأهل وشخصيتهم.

ولهذا فان الأهل يؤثرون سلبا في حياة وشخصية وسلوكيات أبنائهم بجعلهم "مسارح يمثلون عليها ما يكابدونه من صراعات وعقد نفسية غالبا ما يكون الدافع في معاملة الأطفال إرضاء حاجات الوالدين وكيف يقحم الوالد الذي حرم من الدراسة أو مهنة معينة ابنه فيها بالرغم من عدم ميله أو استعداده لها.

وفي هذا السياق تشير **ماري جوزيه وشامبرت دلـــوي** (M.J.Chombart de Lauwe) إلى أن الأهل يسقطون على أبنائهم طموحاتهم الخاصة، يعطونهم ما لم يستطيعوا هم الحصول عليه في طفولتهم، ويجعلونهم صورة عن ذاتهم، ويعتبرون الأطفال محط نجاحهم في المستقبل.

وبذلك نرى بان هذه العملية التي يباشرها الأولياء ما هي إلا عبارة عن وسيلة للتفريغ والتعويض عما لم يستطيعوا الوصول إليه بإرادتهم وإمكانياتهم وقدراتهم الذهنية والجسدية والمادية انطلاقا من واقع اجتماعي واقتصادي وثقافي خاص بهم.

فهم يعتبرون أبناءهم القناة المناسبة لنقل هذه الطموحات ومحاولة تجسيدها من خلالهم، وذلك لاستعمالهم مختلف الوسائل والطرق لتفعيل هذا الفعل النفسوإجتماعي، وذلك بإرشادهم وتوجيههم بطريقة شعورية أو غير شعورية نحو ما يرغبون هم في الوصول إليه من خلال أبنائهم وليس ما يطمح الأبناء في الوصول إليه.

ويظهر ذلك عن طريق الإثارة الملائمة للأبناء منذ الصغر وتشجيعهم بطريقة غير مباشرة نحو الهدف سواء أكان عن طريق إفساح المجال أمامهم بزيارات ميدانية للمجال أو القطاع المرغوب فيه، أو بإكثار التحدث عنه، وعن منافعه ومتطلبات الوصول إليه، مما يخلق فضول عند الأبناء في المزيد من المعرفة والاطلاع، وهذا يؤدي تلقائيا إلى مزيد من الترابط فتبرر شخصيتهم ومراميها، ويرتسم مستوى طموحهم بعد أن تتوثب لديهم الرغبة تبعا لغنى هذا التزويد وحدة تلك الإثارة. **(لعزيرو سميرة، 2014، 67)**

ولا ضرر من تدخل الآباء في مساعدة أبنائهم، وتوضيح هذا المرغوب، هو تحديد أهداف واضحة والعمل على مساعدة الطفل للوصول إليها، ومن الخطأ التدخل دون معرفة قدرات الطفل، وحتى ميوله فقد يجري الآباء لاشعوريا نحو تحقيق طموحاتهم المفقودة، ويشبعون بذلك رغباتهم، أو يسترجعون ماضيهم الذي تعثروا فيه لسبب، وقد يجاهدون في ذلك، وفي غمرة ذلك ينسون وراءهم هذا الابن الذي يعيش توتر

نفسي دائم وقلق وقد يرتفع إلى حد عقدة الشعور بالنقص، أو الذنب نتيجة عدم تحصيلهم تلك الصورة المثالية الرائعة التي وضعها الآباء على عاتقهم، ويلجؤون في كثير من الأحيان إلى أساليب نفسية تدعيمية كالتخيل وأحلام اليقظة وقد يلجئون للعنف أو الانتحار...

لذا يجب أن يبتعد الآباء في تنشئة أبنائهم وتوجيههم عن الأماني والأمنيات ويتدخلون بوضع أهداف واقعية ومستويات طموح حقيقية لأبنائهم ويساعدونهم كلما احتاجوا إليهم، في حالة النجاح بالإثابة والتعزيز، وفي حالة الفشل بالدفع وتصحيح وإعادة توجيه الهدف ووضع استراتيجيات علمية بهدف إحراز الأهداف دون تغييب مشاركة الابن في كل مراحلها، ويؤكد ذلك **مصطفى تركي** بقوله: " إذا كنا نريد لأبنائنا تكيفا سليما وجب علينا ألا نملي عليهم نوعا معينا من التعليم دون آخر، إملاء عشوائيا، بل يجب أن يكون توجيهنا لهم إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراتهم العامة واستعداداتهم الخاصة، فإذا تيسر لهم هذا النوع من التعليم كان نجاحهم فيه أكيد".

من جانب آخر لابد على الآباء الذين يتميزون بمستويات طموح منخفضة اللجوء إلى من يساعدهم من المعلمين والأخصائيين وعدم التدخل لصبغ شخصية الأبناء بالمخاوف والهواجس من المستقبل.

- **ـ اثر التدريب المبكر على مستوى الطموح:** أن الآباء يدفعون أبناءهم نحو تحقيق أهداف طموحة ويتوقعون دائما من أبنائهم مستويات معينة من النجاح، أو درجة معينة ودائما مرتفعة من مستوى تحقيق الأهداف، ويشارك الأب الأبناء في تحقيقها بالضغط أحيانا، أو بالترغيب مرة أخرى، ويعمل على تدريبهم وإعدادهم لذلك، فدور الأب والأم هو مساعدة ومشاركة أبنائهم وإكسابهم دوافع معينة تمكنهم من التحصيل.

في هذا الصدد أشار **دوفـــان** إلى أن الآباء لا يتوانون في نقل نفس مستويات طموحاتهم لأبنائهم، فالأب الناجح يريد دائما من ابنه أن يكون مثله أو أحسن منه دون اهتمامه بقدرات ومؤهلات ابنه، أحيانا بالضغط عن طريق التشجيع وفي كثير من الأحيان بالعنف والتشدد، وبالتوجيه والإرشاد حينا وبالمساعدة الدائمة في كثير من الأحيان، وذلك للوصول إلى الأهداف التي يرسمونها هم لأبنائهم ويكون هذا التوجيه والضغط من طرف الوالدين عادة لاشعوريا، وبوجه عام هناك صورة من تلك الضغوط التي تمارس على الأبناء بشدة خلال مراحل التنشئة الاجتماعية.

توصل **مصطفى تركي** إلى أن هناك معاملات ارتباط دالة بين الدافعية للانجاز عند طلاب وطالبات جامعة الكويت، وبين الإقبال على الانجاز وتشجيع الاستقلالية من الوالدين لهم في الطفولة، ومن مظاهر هذا النوع من الطموح شعور الوالدين بالضيق كلما تعذر على الأبناء الالتحاق بإحدى كليات الجامعة التي يرغبون في التحاق أبنائهم بها. **(سي محمد سعدية ، 2014، 210)**

- **الأقران والجماعات المرجعية:** إن الأقران والجماعات المرجعية هي التي يرجع إليها الفرد في اكتساب وتعديل قيمه وسلوكه الاجتماعي ويتأثر بمعاييرها واتجاهاتها، لما لها من تأثير في شخصيته ، سلوكه، قيمه، قراراته، اتجاهاته، وحتى مستوى طموحه **(سهير كامل أحمد، 2003، 44)**، ويضيف **الحجوج** أن الفرد يتأثر بصورة أكبر بزملائه وأصدقائه حيث أن للأقران دورا مهما في التأثير على مستويات أدائه وأهدافه**(الحجوج أكرم ، 87.2004)**، فمثلا البيئة الجامعية بتنوعها ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب مع بعضهم البعض تؤثر بصورة كبيرة في أهداف ومخططات الطالب وبالتالي فإنها تتدخل في بناء طموحاته. **(غريب أيمن عواد ، 2010، 42)**

كما أن الأفراد داخل المجموعة الواحدة يميلون إلى الاحتفاظ بنفس المستوى الذي تؤدي به المجموعة، وقد تعتبر المنافسة من العوامل القوية التي تؤثر في مستوى الطموح (**سهير كامل، 2003، 190**)، فقد يتنافس الفرد مع ذاته إذا وضع لنفسه أهدافا مطردة وحاول بلوغها وقد يتنافس مع أقرانه ويحاول التفوق عليهم ولهذا كانت المنافسة مع الأقران من أهم الدوافع التي تحرك مستوى الطموح. **(كامل أميمة مصطفى ،1988، 20)**

فمعرفة الفرد لمستوى زملائه ومقارنة مستواه بمستواهم يعد سببا في رفع مستوى طموحه، ويدفعه للعمل ومضاعفة جهوده نحو تحقيق الهدف، وبالتالي التفوق عليهم، ولكن هذا لا ينطبق على الجميع، فالبعض من ذوي الشخصية الضعيفة قد يتهاون ويستسلم لواقعه ما إذا كان لا يستطيع أن يجاري زملائه، فهو يرى نفسه بعيد المنال عما حققه غيره، وهذا قد يؤدي به إلى تبني مستويات منخفضة من الطموح. **(الغريب رمزية ، 1990، 234)**

- **التنافس على التحصيل الجيد:** إن مستوى الطموح يتأثر كذلك بالوضع الطبقي والتنافس السائد بين أعضاء الطبقة الواحدة، كما يتأثر بالتنشئة الاجتماعية التي تسود عند أعضاء هذه الطبقة، وتشير نتائج دراسة **سيرز وليفين** (Sers & Levin) إلى أن مستوى الطموح متجدد في مرحلة ما قبل الدراسة، بالتنافس الذي يتم بين الإخوة في الأسرة الواحدة، وللتنافس بين الأفراد أثر ايجابي في تحديد مستوى الطموح.
- **أثر خبرات النجاح والفشل:** إن الشعور بالنجاح أو الفشل يتحدد بمستوى الأهداف التي يحرص الفرد على تحقيقها، وأن الطموحات التي يضعها الفرد تستند إلى خبراتنا السابقة أي إلى المستوى الذي وصلنا إليه في أعمال متشابهة ثم الإطار المرجعي، ويكون الشعور لدى الفرد بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل يقرر إلى حد ما الهدف الذي يطمح إليه الفرد في المحاولات التالية.

يعتبر النجاح والفشل قضية نسبية، فما يحققه الفرد حاليا قد يقدره لاحقا على أنه فشل، ويقدره فرد آخر على انه نجاح باهر، فتقدير النجاح والفشل يعتمد على خبرات الفرد وعلى ذكائه، وبدرجة اكبر على مستوى الأهداف التي وضعها (التي يطمح إلى تحقيقها) وهناك عوامل عدة تؤثر في تحديد الأهداف، ومستويات الطموح لدى التلاميذ، ولها أهمية بالغة في تحفيزهم وإثارة دوافعهم.

في نفس الإطار ترى **رمزية الغريب** أن النجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بنوع من الرضى عن الذات والارتياح، وقد دلت التجارب المختلفة التي أجريت أن النجاح ومعرفة الفرد بدرجة نجاحه كثيرا ما يستخدم كدافع هام للتعلم، أما الفشل فقد يؤدي إلى شعور صاحبه بالمرارة والإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العلم.

فإذا كان الفشل والنجاح يؤثران في مستوى الطموح لدى الفرد فبينما تفاعل متبادل وإنهما شكلان للمكافأة والعقاب، وكل منها أمر نسبي، وإن العملية السيكولوجية التي تحدد هل العمل يؤدي إلى النجاح المشبع أو إلى الفشل المحبط، إنما هي عملية تتعلق بمستوى طموح الفرد.

وحسب **ما يـر** فإن مستوى الطموح يقوم بالعمل المنظم للنجاح والفشل، ويعمل على حماية " الأنا" من الإحباط، مع المحافظة على جعل الهدف في نفس الوقت أعلى من مستوى التحصيل الفعلي، وإذا كان الفرد يؤدي وظائفه في ظروف صحية غير سوية، فانه لا يتم تحقيق أهدافه أبدا ذلك أن الهدف الذي يطمح إليه يتقدم باستمرار، كلما اقترب هو منه ابتعد، وهذا ما يجعل الفرد يستمر في بذل الجهد.(**سعدية سي محمد، 2014، 212)**

5_ أهمية دراسة الطموح: تكمن دراسة مستوى الطموح في الآتي:

- إن دراسة مستوى الطموح قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة للفرد، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.
- إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية، قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.
- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه يجعلهم يوافقون قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.
- إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج، قد تساعد على تطوير العملية التعليمية، حيث تقدم للمسؤولين من واضعي السياسة والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج، وطرق التدريس بما يتماشى مع تلك النتائج.
- ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع، حيث يلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف. (جناد عبد الوهاب، 2014، 77)

6_ طبيعة مستوى الطموح:

إن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية، أي أنها صفة موجودة لدى الجميع تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة ويتم التعبير عن هذه السمة بإستخدام مصطلح مستوى الطموح، وقد تطرقت **كاميليا عبد الفتاح** في كتابها " مستوى الطموح والشخصية " إلى طبيعة مستوى الطموح وهذا بالإعتماد على العديد من الدراسات

والبحوث العلمية وتوصلت إلى تحديد طبيعة مستوى الطموح، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

- **مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:** والمقصود بالاستعداد النفسي لمستوى الطموح، أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب، إلا أن هذه النقطة لم تعد موضوعا للمناقشة، كون أن كل فرد له تكوينه البيولوجي الخاص، وفي نفس الوقت لا يعيش منعزلا عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وبهذا فان مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية، وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة.(**مهداوي سامية ، 2015، 54)**
- **مستوى الطموح بإعتباره عملية معرفية:** توصل **بـــودون** (Boudon) إلى وجود علاقة إرتباطيه بين كل من الإدراك والدوافع، فإن طرق تنظيم المعلومات وتكوّن التفكير الأكثر إقتصادا مرتبط بإشباع الرغبات وتحقيق الأهداف والطموحات، فالإنسان يسعى دائما إلى تحقيق الأفضل ومنه يمكن اعتبار مستوى الطموح بأنه عملية معرفية، ذلك أن الفرد كلما استطاع إشباع رغبة من رغباته كلما بحث أكثر عن إشباع رغبات أخرى جديدة والتي بدورها تولد طموحات جديدة لدى الفرد.

يضيف **شـــمبـا رت دولـــوي** (Chambart Delaw)أن الطموح ما هو إلا تعبير عن الرغبة نحو شيء معين، قد يكون مادي أو نشاط ينوي القيام به، فمهما تعددت أشكال طموحات الفرد لا تتغير كونها ترجمة للرغبات التي يحملها الفرد.(**بن عطية نصيرة،2000، 14)**

فالطموح يرتبط إرتباطا وثيقا بالهدف وبأهميته النفسية للفرد وبمدى سعيه لتحقيقه. **(برهومي سمية ، 2006، 39)**

- **مستوى الطموح باعتباره سمة:** السمة هي بمثابة إستعداد دينامي ثابت نسبيا، يعبر عن نوع معين من السلوك يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة، كما أنها ليست صفة عارضة أو طارئة تتوقف على المواقف الخاصة التي يتعرض لها الفرد، وليست مطلقة ثابتة دائما لا تتغير مهما كانت الظروف، أي انه لا يمكننا القول أن الفرد يكون طموحا في كافة المواقف والظروف وبالنسبة لجميع الأهداف، ولا أن يصبح طموحا في بعض المواقف دون غيرها تبعا للظروف التي يوجد فيها، أي ليست الظروف هي المسيطر والمتحكم الوحيد في سلوك الفرد وليست سمات الإنسان جامدة بحيث يظل سلوكه ثابتا مهما إختلفت المواقف والظروف، ففي الحقيقة فإن لكل فرد منا سمات عامة ثابتة إلى حد ما كما لدينا أيضا سمات تتفاوت من حيث المرونة والثبات تبعا لمزاج لفرد، سنه، تربيته وتكوينه البيولوجي.

وفي الأخير يمكننا أن نستنتج بأن مستوى الطموح يمكن أن يكون سمة على أساس أنه إستعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة ثباتا نسبيا تتأثر بما لدى الفرد من إستعدادات فطرية ومكتسبة وبما لديه من عادات وأساليب، إلا أنها من ناحية أخرى تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، أي لا يمكن أن يكون مستوى الطموح سمة ثابتة لا تتغير بتغير المواقف والظروف.(**عبد الفتاح كاميليا ، 1984، 14)**

7_ مستويات الطموح:

تميز الباحثة **سهير كامل أحمد (1999)** بين ثلاث مستويات للطموح، وهي:

- الطموح الذي يعادل الإمكانيات: في هذا المستوى يسير مستوى الطموح وفق إمكانيات الفرد، يكون بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها إمكانياته واستعداداته، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي مثل ذلك الطالب النجيب والمتفوق خلال سنة دراسية جامعية كاملة ويعزز ذلك بنجاحه في الامتحانات ومنه تكون له القدرة على امكانياته

تقديرا حقيقيا، ومنه يطمح في الحصول على شهادة الليسانس ومن الأوائل أيضا، عكس الطالب الذي لم يقدر مستواه الحقيقي، والمتعثر في كل امتحانات السنة الدراسية، والعاجز عن الحصول على نتائج جيدة في امتحانات السداسيات، ومع ذلك لا يقدر حقيقة إمكانياته، ويطمح في أن يكون من الأوائل فهذا طموح غير سوي.

- الطموح الذي يقل عن الامكانيات: ففي هذا المستوى يملك الطالب إمكانات عالية وكبيرة، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته، ومثال ذلك الطالب المتفوق في مساره الدراسي لكنه لا يطمح في المشاركة في المنافسات، ويعبر هذا عن ضعف ثقته بنفسه، وفي نتائجه، ويطلق على هذا النوع من الطموح، الطموح غير السوي.
- الطموح الذي يزيد عن الامكانيات: هذا المستوى على عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والامكانيات، ومثال ذلك الطالب الراسب في جميع الامتحانات، ويطمح للنجاح ومن الأوائل، وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أو غير السوي.(**فاطمة الزهراء زهرة، 2017، 65)**

8_النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

لقد تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح بالدراسة والتحليل، ومن أهم هذه النظريات:

8_1_نظرية المجال لكيرت ليفين (Kurt levin theory):

تعتبر أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع السبب في ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها **ليفين** وتلاميذه في هذا المجال. **(عبد الفتاح كاميليا ، 1984، 51)**

حيث يشير **ليفين** إلى وجود عوامل عديدة من شأنها أن تعمل كدافع لنشاط الإنسان، وقد أجملها فيما أسماه بمستوى الطموح، حيث أن شعور الفرد بالرضا والإعتداد بالذات يجعله يسعى إلى المزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح إلى تحقيق أهداف أبعد، ومستوى الطموح يخلق أهدافا جديدة للفرد، وأهداف الفرد تترتب بعضها على بعض، فكلما حقق منها شيئا طمح إلى تحقيق آخر والذي يكون في الغالب أصعب وأبعد منالا، وهناك العديد من الدراسات التي دلت على أن للطموح درجات ومستويات، فرغبة الفرد في تحقيق هدف تجعله يعمل على تحديد هدفه ويهيئ كل قواه لتحصيله، مما يجعلنا نطلق على هذا الفرد أن طموحه عال أو راق.

وتعتبر نظرية المجال أولى النظريات التي فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، حيث يرى **ليفين** بان هناك عدة عوامل تعتبر قوى دافعة وتؤثر في مستوى الطموح، وهي:

_عامل القدرة العقلية: فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان بإمكانه القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

_عامل النجاح والفشل: لهما دور مهم في تحديد مستوى الطموح فالنجاح يرفع مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي به إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معيقا لجودة الأداء ومنه إعاقة الإبداع(**نظال سمير نايف إبراهيم، 2003، 32**)، حيث اهتمت الكثير من البحوث والدراسات في تأثيرات النجاح والفشل على الأداء اللاحق للفرد فقد استطاع **فيزر (1961)** أن يستدعي خبرات فشل متكررة لدى المفحوصين في دراساته عن المثابر، كما قام **مولتون (1965)** بدراسة اختبار العمل الذي يعقب النجاح أو الفشل، ويفترض الباحثون في مثل هذه الدراسات أن النجاح والفشل يؤثران على الأداء اللاحق بواسطة التأثير في احتمال النجاح.(**قشقوش ابراهيم ، منصور طلعت ، 1979، 108**)

_عامـل النضـج: أي أن الفرد الأكثر نضـجا يستطيع أن يختـار أفضـل وسيلة لتحقيـق مستوى طموحه من بين عدة وسائل متاحة.

_عامل مستوى الزملاء: فمعرفة الفرد لمستواه مقارنة بزملائه يدفعه لرفع مستوى طموحه، وإلى تعبئة جهوده نحو تحقيق أهداف أفضل. **(سرحان نظيمة، 1993، 80)**

_عامل القوى الإجتماعيـة والمنافسـة: فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية أو تنازع، ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار.

_عامـل القـوى الإنفعاليـة: وتمثل الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل شعور الفرد بتقدير الزملاء وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقاته الطيبة بالآخرين وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل، كل ذلك يعتبر سياق إرتفاع مستوى الطموح، أما إذا حصل العكس فإن ذلك يؤدي إلى كراهيته لذلك العمل أو عدم اهتمامه به، وبالتالي إنقاصه لمستوى طموحه. **(شبير توفيق محمد توفيق ، 2005، 35)**

_ عامل نظرة الفرد إلى المستقبل: حيث أن ما يتوقع الفرد تحقيقه مستقبلا من أهداف يكون له تأثير على أهدافه الحاضرة فان نظرته المستقبلية تجعله يحدد أهداف حاضرة بشكل يساعده على الوصول لأهدافه المستقبلية وتحقيقها. **(سرحان نظيمة ، 1993، 115)**

8_2_ نظرية ألـفـرد أدلـر (Adler Theory):

يعد **ألـفـرد أدلـر** (Alfred Adler) مؤسس علم النفس الفردي وهو ذلك العلم الذي يحاول فهم خبرات أو سلوك أي شخص على أساس كونه وحدة منظمة ومن خلال المعرفة بأهدافه وتوقعاته نحو المستقبل، كما يؤكد على فكرة الكفاح من أجل التفوق والتي تتمثل في السعي وراء التفوق بحيث أنه يمثل وسيلة تعويضية عن مشاعر النقص، وفي هذا المجال يقول **أدلـــر** :" الآن بدأت أرى بوضوح السعي من أجل التفوق في كل ظاهرة نفسية"، كما يعتبر **أدلـــر** الإنسان على أنه كائن اجتماعي تحركه الحوافز

الإجتماعية وأهدافه الحياتية التي يسعى جاهدا لبلوغها، كما أن لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، وقد إستخدم **أدلـر** عدة مفاهيم منها:

الـذات الخلاقـة: تعنـي ذات الفـرد التـي تدفعـه إلـى الخلـق والابتكـار والبنـاء وتوظيـف المعطيات لتصنع منها شيئا يطمح إليه الفرد.

الكفاح في سبيل التفوق: وهو أسلوب حياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.

الأهـداف النهائيـة: حيـث يفـرق الفـرد الناضـج بـين الأهـداف النهائيـة القابلـة للتحقيـق والأهداف الوهمية، والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكانياته، ويرجع ذلك إلى سوء تقديره لذاته، كذلك فقد أكد **ادلـــر** على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة **فـرويـــد** المتمثلة في الأنا الدنيا والأنا الوسطى والأنا العليا، كذلك أكد **أدلـر** على أهمية العلاقات الاجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل **فـرويـــد** ، كما يؤكد **أدلـر** أيضا أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين وبأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم، وبذلك فإن **أدلـر** يعتقد أن حافز توكيد الذات، وليس الدافع الجنسي هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص.

8_3_ نظرية القيمة الذاتية للهدف إسكـا لـو نـا (Escalona Theory, 1940):

ترى **إســكـا لـو نـا** انه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، وهذا الاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد

على القيمة الذاتية للهدف بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة أي أن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح.

وترى أن الفرد يجب أن يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته، أي يحاول الوصول إلى تحقيق أهدافه شيئا فشيئا أو خطوة بخطوة، وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق، وهي:

_ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفعا نسبيا.

_ميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.

_الميل لوضع مستوى طموح بعيد عن الأهداف الصعبة جدا والأهداف السهلة جدا.

(عبد الفتاح كاميليا ، 1990، 47)

وترى أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على احتمالات النجاح والفشل في مستقبل الإنسان، والتي تتمثل في:

الخبرات السابقة: عند وجود خبرة سابقة لدى الفرد فانه سيعرف جيدا المستوى الذي يتوقع أن يصل إليه، وفي غياب الخبرة السابقة فان الاحتمالات تكون غير محددة، ففي محاولات نشاط الفرد الأولى يصبح غير قادر على الحكم على أدائه المحتمل، ويبدأ العمل دون هدف واضح محددا باعتماده سلوك المحاولة.

بناء هدف النشاط: إذا كانت الأهداف محددة بحد أدنى فليس من المحتمل الوصول إلى أعلى أداء.

الرغبة والخوف والتوقع: إن الحكم على احتمال النجاح والفشل بالنسبة لمستوى معين لا يتقرر فحسب بواسطة الاعتبارات الواقعية ولكنه يتقرر أيضا متأثرا بالرغبات والمخاوف، بالقيمة الذاتية للنجاح أو الفشل بالمستقبل، فمعرفة مستويات الجماعة تؤثر على مستوياتنا

في التوقع، وإن بناء الماضي النفسي يؤثر على بناء المستقبل النفسي (**حمزة جمال مختار، 2004**)، وتؤكد **إسكالونا** على الآتي:

_الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل، تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة لتقبل الفشل.

_يتناقص مستوى الطموح بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.

_الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة إختلاف أقل من الشخص المعتاد على النجاح.

_البحث عن النجاح والإبتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح.(**شعبان عبد ربه علي ، 72،2010**)

المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل: أي أن الأفراد يتأثرون عادة بمستويات الجماعة التي ينتمون إليها، وعادة ما يكون طموح الفرد متماشيا مع طموح الجماعة، كما أن التحصيل السابق يحدد إحتمالات التحصيل في المستقبل وعادة ما تكون لدى الفرد الرغبة في الوصول إلى منطقة أبعد من التي سبق أن وصل إليها.

الواقعية: إذا كان الشخص واقعيا فان توقعه يتطابق تقريبا مع أدائه للمستقبل.

الاستعداد للمخاطرة: أي التقليل من قيمة الفشل تعني سيكولوجيا أن الفرد لا يخاف الفشل، وهذه تميل إلى تحريك القوة الذاتية وبالتالي حفظ الهدف.

وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل: يعتبر الميل للابتعاد عن الفشل أو القوة التي تبعد الفرد عن الفشل وظيفة لموقف الفرد، خاصة إذا كان يرى في الحاضر منطقة النجاح أو الفشل.

رد الفعل (التحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح): بعد أن يحدد مستوى طموحه ويجري العمل، فان ردوده أو استجاباته تكون ما يأتي:

أ–الشعور بالنجاح أو الفشل.

ب–التبرير أو الابتعاد عن الشعور بالفشل.

ج–الاستمرار في العمل بمحاولة جديدة أو التوقف.

إن القيمة الذاتية للهدف إلى جانب الشعور بالنجاح والفشل يحددان اختيار الفرد لهذا الهدف بالإضافة لتعرفه على حدود منطقة قدرته، ولذلك فان هناك ميلا لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا مع جعل هذا الطموح يصل ارتفاعه لحدود معينة بحيث تتدرج ما بين المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا، ويرى **سليمان عبد الواحد** أن مستوى الطموح لا بد أن يتناسب مع قدرات الفرد فلا يكون من السهولة بحيث يفقد أهميته عند التحقيق، ولا من الصعوبة بحيث تهدر قدرات الفرد بالبحث عن هدف مستحيل المنال. **(شتوان حاج، 2014، 61)**

خلاصة الفصل:

إن موضوع مستوى الطموح يعد من المواضيع الحديثة في الدراسات السيكولوجية، حيث ظهر بعدة تعاريف لكنها كلها تجمع على أنه رغبة أو هدف مستقبلي، يحدده الفرد لنفسه ويبذل كل ما بإستطاعته لتحقيقه، وتتدخل عدة عوامل في تحديده منها ما هي متعلقة بخبرات النجاح والفشل للفرد، ودرجة الإنجاز ومفهومه عن ذاته وقدراته العقلية خاصة الذكاء منها، وتفاعله مع جماعته المرجعية والأقران، ويعرف بثلاث مستويات منها ما يقل عن الإمكانيات، ومنها ما يفوقها، ومنها ما يعادلها وهو الأفضل.

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

الدراسة الاستطلاعية

أدوات الدراسة ونتائج الدراسة الاستطلاعية

منهج الدراسة

حدود الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

التقنيات الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تتوقف قيمة النتائج التي يتحصل عليها الباحث في الدراسات العلمية على دقة الإجراءات المنهجية التي اتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها في قياس ومعالجة الموضوع.

ومنه نخصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية من خلال عرض المنهج المتبع وأهداف وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وكذا أهم نتائجها، ثم نعرض حدود الدراسة والعينة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات تطبيق الدراسة، وأخيرا تقنيات التحليل الإحصائي المطبقة.

1_ الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء الدراسة كلها خاصة في جانبها التطبيقي، لما يتحقق من خلالها التأكد من صلاحية أدوات البحث وتعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته.

وبناءً على ذلك قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية لتحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- محاولة الكشف عن الصعوبات المحتمل مصادفتها في الميدان أثناء تطبيق الدراسة الأساسية لمواجهتها وتفاديها.
- التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مقياس الدافعية للانجاز الدراسي، ومقياس مستوى الطموح من خلال حساب الخصائص السيكومترية لها.
- تقدير الزمن الذي يستغرقه تطبيق أدوات جمع البيانات خاصة وان العدد الإجمالي لعبارات المقاييس الثلاثة معا هو **(207)** عبارة إضافة إلى الوقت المخصص للتخمين والتعليمة.

ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة متكونة من **(162)** طالبا وطالبة بمعهد العلوم الاجتماعية والإنسانية بالمركز الجامعي **مرسلي عبد الله**، اختيروا بالمعاينة العشوائية بالطريقة الطبقية حيث تم التطبيق على فوجين من كل سنة (طبقة) اختيروا بطريقة عشوائية بالقرعة فحصلنا على فوجين من طبقة طلبة السنة الأولى من أصل(**17**) فوجًا، وفوجين من طبقة طلبة السنة الثانية من أصل **(14)** فوجاً وفوجين من طبقة طلبة السنة الثالثة من أصل(**09**) أفواج، خلال شهري مارس وافريل **2017**، حيث تم تطبيق

المقاييس الثلاثة: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **لـربيـــع احمـــد رشـــو ان،** مستوى الطموح **لـكا ميـلـيـــا عبـــد الـفـتـــا ح،** والدافعية للانجاز الدراسي المصـمم مـن طـرف الباحثـة، وبـذلك تـم حسـاب الخصـائص السـيكومترية للمقـاييس الثلاثـة، ويـتم الإشـارة إلـى مـا أسـفرت عليـه الدراسـة الاسـتطلاعية مـن نتـائج بشـيء من التفصيل في عنصر أدوات الدراسة.

1_1_ أدوات الدراسة ونتائج الدراسة الاستطلاعية:

بغرض اختبار فرضيات الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس مستوى الطموح، كما تم بناء مقياس الدافعية للانجاز الدراسي معتمدة في ذلك على ما توفر من معلومات نظرية ودراسات ميدانية حول نفس متغيرات الدراسة، وفيما يلي وصف مفصل لأدوات جمع البيانات الثلاثة وطرق التأكد من خصائصها السيكومترية وبالتالي صلاحيتها:

1_1_1_ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـربيـــع عبـــد ه احمـــد رشو ان (2006):

- وصف المقياس:

أعد هذا المقياس **ربـيـــع عبـــد ه احمـــد رشـــو ان (2006)** في البيئة المصـرية موجـه لطلبـة الجامعـة، يهـدف إلـى الكشـف عـن الاسـتراتيجيات التـي يسـتخدمها طـلاب الجامعـة فـي تنظـيمهم لـتعلمهم ذاتيـا، وذلـك عـن طريـق ضـبط الطالـب وتنظيمـه للأبعـاد المختلفـة لعمليـة تعلمـه مـن المعرفـة، الدافعية،السـلوك والسـياق المحـيط، يتكـون مـن (74) عبـارة موزعـة علـى (17) بعـد كمـا هـو موضـح في الجدول التالي:

الجـدول رقـم (02): توزيـع عبـارات مقيـاس اسـتراتيجيات الـتعلم حسـب الاسـتراتيجيات والأبعاد.

أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	العبارات
التنظيم الذاتي للمعرفة	التسميع	58-29-27-22
	التفصيل	65-36-17-08
	تنظيم وتحويل المعلومات	46-30-18-01
	التخطيط	38-28-23-02
	المراقبة	66-47-39-31-24-12
التنظيم الذاتي للدافعية	حوار الذات عن الكفاءة	55-43-37-25-09
	حوار الذات عن الأداء	73-57-42-33
	الضبط البيئي الدافعي	60-49-32-14
	تنشيط الاهتمام	74-69-62-44-20
	مكافأة الذات	71-61-53-45
التنظيم الذاتي للسلوك والسياق	التقويم الذاتي	68-59-51-15
	إدارة الوقت	50-35-16-11-04
	الاحتفاظ بالسجلات	64-52-34-03
	الترتيب البيئي (الضبط البيئي)	67-54-21-06
	طلب العون الأكاديمي	70-63-56-26
	تعلم الأقران	41-40-19-10-05
	البحث عن المعلومات	72-48-13-07

- مفتاح تصحيح المقياس:

يخضع تصحيح الإجابة على عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيا كالتالي:

الجدول رقم (03): سلم تنقيط الإجابات حسب البدائل ونوع العبارة.

نوع العبارة / بدائل الإجابة	الدرجة المعطاة في التصحيح للعبارات الايجابية	الدرجة المعطاة في التصحيح للعبارات السلبية
تنطبق علي دائما	05	01
تنطبق علي كثيرا	04	02
تنطبق علي أحيانا	03	03
تنطبق علي قليلا	02	04
لا تنطبق علي أبدا	01	05

- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في نسخته الأصلية:

أولا- صدق المقياس:

-صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس واللغة لإبداء رأيهم في عباراته ومدى مناسبتها للاستراتيجيات التي تقيسها وعلى ذلك فقد تم حذف **23** عبارة تم الحكم عليها بأنها غير مناسبة أو ذات فكرة متكررة حيث بلغت نسبة الاتفاق على العبارات **87.5%** ليصبح العدد من **130** إلى **107** عبارة .

تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة التقنين مكونة من **400** من طلبة كلية التربية **بقنا** السنة الثالثة والرابعة الشعب العلمية والشعب الأدبية بالسنة الجامعية **2004/ 2005** بمتوسط عمري قدره **19.53** سنة وانحراف معياري **1.9** سنة.

-**الصدق العاملي:** استخدم التحليل العاملي بهدف التأكد من البنية العاملية للنموذج المفترض لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومدى صدق العبارات في قياسها لهذه الاستراتيجيات وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Amos3.6 باستخدام طريقة أقصى احتمال كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج منخفضة نسبيا ولكنها قابلة للتعديل، كما تم حذف 33 عبارة كانت تشبُّعاتها غير دالة ليصبح عدد العبارات 74 عبارة موزعة على 17 بعد تمثل استراتيجيات التعلم، كما هو موضح في الجدول السابق رقم (02) توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم حسب الاستراتيجيات والأبعاد

-**صدق التجانس الداخلي:** تم التأكد من صدق أبعاد المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس، وتراوحت قيمة معاملات الارتباط من 0.03 إلى 0.97، وأقوى الارتباطات كانت بين استراتيجيات المراقبة وباقي الاستراتيجيات بينما اضعف الارتباطات كانت بين إستراتيجية طلب العون وباقي الاستراتيجيات، وهذا ما يعتبره PINTRICH دليل على صدق الأبعاد وقدرتها على التمييز بين الأفراد، (ربيع عبده احمد رشوان، 2006، 95)

كذلك قام بحساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعد استبعاد درجة العبارة من درجة البعد حتى لا تؤثر في معامل الاتساق الناتج، وخلص الباحث إلى اتساق عبارات المقياس حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد صدق التجانس الداخلي للعبارات. (ربيع عبده احمد رشوان، 2006، 95)

ثانيا- ثبات المقياس:

-ثبات الاتساق الداخلي:

قام رشـــــــو ان بالتأكد من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(04): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده الفرعية.

الإستراتيجية	معامل ألفا كرونباخ(α)	الإستراتيجية	معامل ألفا كرونباخ(α)	الإستراتيجية	معامل ألفا كرونباخ(α)
التسميع	0.62	ضبط بيئي دافعي	0.66	تعلم الأقران	0.71
التفصيل	0.64	حوار الذات عن الكفاءة	0.81	البحث عن المعلومات	0.83
التنظيم	0.66	حوار الذات عن الأداء	0.66	الاحتفاظ بالسجلات	0.74
المراقبة	0.66	تنشيط الاهتمام	0.76	إدارة الوقت	0.71
التخطيط	0.56	الضبط البيئي	0.64	التقويم الذاتي	0.69
مكافأة الذات	0.87	طلب العون	0.78	المقياس ككل	0.94

ويتضح من الجدول رقم (04) أن درجات المقياس ككل لها معامل ثبات عال حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (α) **(0.94)**، وكذلك درجات الأبعاد حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ بين **(0.56-0.87)** مما يؤكد ثبات المقياس.

-الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس ككل والأبعاد المكونة له بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره **30** يوم على **100** طالب من أفراد عينة التقنين بالسنة الثالثة منهم (**50** طالب وطالبة بشعبة اللغة الانجليزية، و **50** طالب وطالبة بشعبة الرياضيات، وكانت معاملات ثبات درجات الأبعاد مقبولة حيث تراوحت بين **0.63** و **0.91** بينما قدر معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بـ **0.95**.

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس ومنه صلاحيته للتطبيق أصبح في صورته النهائية يتكون من **74** عبارة موزعة على **17** بعد، منها **3** عبارات فقط سالبة وهي العبارات رقم (**26**، **41**، **70**).

-الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

اولا-صدق المقياس:

1. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد (الإستراتيجية التي تنتمي إليها) والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (05): معاملات ارتباط عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية للإستراتيجية التي تنتمي إليها والدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة مع		البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة مع	
		درجة البعد	درجة المقياس ككل			درجة البعد	درجة المقياس ككل
التسميع	22	.614**	.417**	تنشيط الاهتمام	20	.564**	.346**
	27	.583**	.356**		44	.542**	.389**
	29	.722**	.357**		62	.621**	.335**
	58	.603**	.252**		69	.599**	.306**
التفصيل	08	.570**	.275**		74	.532**	.226**
	17	.662**	.497**	مكافأة الذات	45	.677**	.476**
	36	.516**	.296**		53	.758**	.513**
	65	.632**	.369**		61	.646**	.260**
تنظيم وتحويل المعلومات	01	.524**	.307**		71	.553**	.292**
	18	.585**	.350**	التقويم الذاتي	15	.598**	.256**
	30	.592**	.455**		51	.565**	.449**
	46	.614**	.279**		59	.643**	.403**
التخطيط	02	.549**	.466**		68	.643**	.393**
	23	.693**	.433**	إدارة الوقت	04	.723**	.424**
	28	.691**	.461**		11	.660**	.420**
	38	.605**	.434**		16	.512**	.344**
المراقبة	12	.471**	.262**		35	.546**	.317**
	24	.437**	.232**		50	.620**	.442**
	31	.495**	.317**	الاحتفاظ بالسجلات	03	.570**	.388**
	39	.540**	.474**		34	.727**	.443**
	47	.513**	.362**		52	.641**	.464**

	66	.436**	.299**		64	.577**	.282**
حوار الذات عن الكفاءة	09	.575**	.425**	الترتيب البيئي (الضبط البيئي)	06	.460**	.209**
	25	.553**	.256**		21	.689**	.313**
	37	.535**	.365**		54	.519**	.247**
	43	.519**	.350**		67	.596**	.280**
	55	.585**	.369**	طلب العون الأكاديمي	26	.651**	.317**
حوار الذات عن الأداء	33	.673**	.314**		56	.640**	.398**
	42	.568**	.266**		63	.705**	.321**
	57	.509**	.404**		70	.605**	.367**
	73	.553**	.361**	تعلم الأقران	05	.535**	.212**
الضبط البيئي الدافعي	14	.595**	.310**		10	.491**	.249**
	32	.715**	.315**		19	.737**	.371**
	49	.672**	.380**		40	.576**	.229**
	60	.605**	.429**		41	.499**	.236**
البحث عن المعلومات	07	.562**	.225**				
	13	.687**	.360**				
	48	.615**	.229**				
	72	.534**	.272**				

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (05) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالأبعاد التي تنتمي إليها مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α (0.01)، حيث كانت اصغر قيمة في معاملات الارتباط للعبارات بالأبعاد (الاستراتيجيات) التي تنتمي إليها هي (0.43) واكبر قيمة هي (0.75) ، وهذا ما يؤكد تجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر قوي لصدقه في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كـذلك نلاحـظ مـن خـلال نفـس الجـدول أعـلاه أن جميـع قـيم معـاملات الارتبـاط لعبـارات مقيـاس اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـا بالدرجـة الكليـة للمقيـاس مقبولـة ودالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى الدلالـة α **(0.01)**، حيـث كانـت اصـغر قيمـة فـي معـاملات الارتبـاط للعبـارات بالدرجـة الكليـة للمقيـاس **(0.20)** اكبـر قيمـة **(0.51)**، وهـذا مـا يؤكـد تجـانس وقـوة الاتسـاق الـداخلي للمقيـاس كمؤشـر قـوي لصدقه في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

2.الصـدق البنـائي: وذلـك بحسـاب معامـل الارتبـاط بـين درجـة كـل إسـتراتيجية بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي.

الجـدول رقـم (06): يوضـح قـيم معامـل الارتبـاط بـين درجـات كـل اسـتراتيجية بالدرجـة الكلية للمقياس

الرقم	أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
01	التسميع	0.53	**0.01**
02	التفصيل	0.60	**0.01**
03	تنظيم وتحويل المعلومات	0.54	**0.01**
04	التخطيط	0.69	**0.01**
05	المراقبة	0.67	**0.01**
06	حوار الذات عن الكفاءة	0.65	**0.01**
07	حوار الذات عن الأداء	0.57	**0.01**
08	الضبط البيئي الدافعي	0.55	**0.01**
09	البحث عن المعلومات	0.45	**0.01**
10	تنشيط الاهتمام	0.55	**0.01**
11	مكافأة الذات	0.57	**0.01**
12	التقويم الذاتي	0.60	**0.01**
13	إدارة الوقت	0.64	**0.01**

14	الاحتفاظ بالسجلات	0.62	**0.01**
15	الترتيب البيئي (الضبط البيئي)	0.46	**0.01**
16	طلب العون الأكاديمي	0.53	**0.01**
17	تعلم الأقران	0.44	**0.01**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم **(06)** إلى أنَّ جميع قيم جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة α **(0.01)**، حيث تراوحت ما بين **(0.44-0.69)**، وهذا ما يؤكد التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر قوي لصدقه في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

3.الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة المقارنة الطرفية بين الاختبار ونفسه، بإيجاد دلالة الفروق بين درجات الأفراد الأوائل الذين يمثلون الثلث الأعلى، ودرجات الأفراد الأواخر الذين يمثلون الثلث الأدنى بعد ترتيب جميع الدرجات تنازليا، فكانت النتائج كالتالي.

الجدول رقم (07): يبين الفرق بين درجات الطلبة الأوائل والأواخر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

	مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي (م)	التباين (ع)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية (df)
نسبة الطلبة الأوائل ذوي أعلى الدرجات	27% الأوائل	291	174.27	27.79	2.660	86
نسبة الطلبة الأواخر ذوي أدنى الدرجات	27% الأواخر	214	165.40			دال عند α (0.05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أنَّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت(27.79)، وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.660) عند مستوى دلالة α (0.05) ودرجة حرية df (86)، ومنه فان الفروق دالة، وهي نتيجة تشير إلى أنَّ المقياس قادر على التمييز بين درجات الأفراد المرتفعي والمنخفضي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومنه فالمقياس مميز وصادق.

ثانيا-ثبات المقياس:

1.معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: حيث اتضح ان جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى الدلالة α (0.01)، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:

الجدول رقم (08) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي

أبعاد المقياس(الاستراتيجيات)	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
التسميع	0.49	0.01
التفصيل	0.39	0.01
تنظيم وتحويل المعلومات	0.34	0.01
التخطيط	0.51	0.01
المراقبة	0.34	0.01
حوار الذات عن الكفاءة	0.43	0.01
حوار الذات عن الأداء	0.33	0.01
الضبط البيئي الدافعي	0.53	0.01
البحث عن المعلومات	0.41	0.01
تنشيط الاهتمام	0.48	0.01
مكافأة الذات	0.56	0.01
التقويم الذاتي	0.44	0.01
إدارة الوقت	0.58	0.01

الاحتفاظ بالسجلات	0.49	0.01
الترتيب البيئي (الضبط البيئي)	0.31	0.01
طلب العون الاكاديمي	0.54	0.01
تعلم الأقران	0.47	0.01
المقياس ككل	0.89	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(08)** أن جميع معاملات ألفا كرونباخ دالة عند مستوى الدلالة α **(0.01)**، حيث تراوحت ما بين **(0.31-0.58)** بينما قدرت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل**(0.89)** وقي قيمة عالية، وهذا يعد مؤشر على ثبات المقياس.

2.طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والزوجية: قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والبنود الزوجية بتطبيق معادلة جيتمان (Guttman)، والنتائج موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (09): معامل الثبات للبنود الفردية والزوجية بتطبيق معادلة "جيتمان"

درجات البنود الفردية		درجات البنود الزوجية		الدرجات الكلية		معامل الثبات جيتمان	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
124.22	276.94	129.03	242.53	253.25	940.33	0.89	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ أنَّ قيمة معامل الثبات جيتمان مرتفعة، وهذا دال على ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

3.طريقة التجزئة النصفية للقسم الأول والثاني: قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للقسم الأول والقسم الثاني، بتطبيق معادلة **جيتمان** (Guttman)، والنتائج موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (10): معامل ثبات للقسم الأول والقسم الثاني تطبيق معادلة جيتمان

درجات البنود بالقسم الأول		درجات البنود بالقسم الثاني		الدرجات الكلية		معامل الثبات جيتمان	الدلالة الاحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
126.98	271.57	125.94	276.01	252.93	947.73	0.84	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ ان قيمة معامل الثبات **جيتمان** مرتفعة، وهذا دال على ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ومنه تم التأكد من صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعد من طرف الباحثة، مما يدل على صلاحيته في قياس متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

1_1_2_مقياس الدافعية للانجاز الدراسي من اعداد الطالبة الباحثة:

-مراحل بناء مقياس الدافعية للانجاز الدراسي: قامت الباحثة ببناء مقياس الدافعية للانجاز الدراسي بإتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من المقياس: يتمثل الهدف من المقياس في جمع المعلومات حول تحديد درجات امتلاك طلبة الجامعة للدافعية للانجاز الدراسي.

الخطوة الثانية: جمع المادة العلمية المرتبطة بقياس الدافعية للانجاز الدراسي: قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب النظري لمفهوم الدافعية، والدافعية للانجاز، والدافعية للانجاز الدراسي، وكذا الاطلاع على النظريات التربوية التي شرحت مفهوم الدافعية للانجاز الدراسي وأبعادها والعوامل المؤثرة فيها كنظرية **ماكيلاند** (MCCLELLAND, 1976)، نظرية **اتكنسون** (ATKINSON, 1966)، المعالجات النظرية الجديدة لنموذج (ATKINSON-MCCLELLAND)، نظرية التحديد الذاتي، نظرية العزو السببي.

الخطوة الثالثة: الاطلاع على المقاييس المتوفرة قصد تحديد أبعاد وبنود المقياس المصمم: تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الدافعية للانجاز، والدافعية للانجاز الدراسي والتي استعمل فيها الباحثون مقاييس مقتبسة أو مترجمة أو قاموا بنائها، وذلك بهدف استخراج أبعاد أو مكونات مقياس الدراسة الحالية، ونخص بالذكر:

- تصنيف **هيرمنز** (Hermans, 1970) والذي قام **فاروق عبد الفتاح** (1987) بتعريبة، ويشير فيه إلى الصفات العشرة التي تميز مرتفعي الانجاز عن منخفضيه، وهي: مستوى الطموح المرتفع- السلوك الذي تقل فيه المغامرة- القابلة للتحرك للأمام- المثابرة- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات- إدراك سرعة مرور الوقت- الاتجاه نحو المستقبل- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف- البحث عن التقدير- الرغبة في الأداء الأفضل.
- تصنيف **حسن علي حسن** (1998) لأبعاد مقياس الشخصية الإنجازيَّة، وهي: الرغبة في النجاح- المثابرة- مواصلة الاتجاه في الفهم والأداء- الميل

للمنافسة– الميل للمجازفة– الحاجة للمعرفة والحسم– الصلابة في الفهم والتوجه– الميل للتسرع أو العجلة في الانجاز.

- دراسة **عبد الرحمان صالح الأزرق** (2000) حيث قام ببناء مقياس الدافعية للانجاز خاص بالمعلمين وخلص إلى الأبعاد التالية: الطموح– المثابرة– الأداء– إدراك أهمية الزمن– روح التنافس.
- دراسة **هيثم يوسف راشد أبو زيد** (2005)، في أطروحة الدكتوراه بعنوان: "أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للانجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، والتي قسم فيها الدافعية للانجاز الدراسي إلى الأبعاد التالية: القدرة على تحمل المسؤولية– الاستمرار في العمل والمثابرة– المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء– القدرة على الإتقان– الثقة بالنفس واحترام الذات.
- دراسة **عبد اللطيف محمد خليفة** (2006) التي قام بدراسة الدافعية للانجاز على عينة من الطلبة الجامعيين مصريين وسودانيين، وتوصل إلى الأبعاد التالية: الشعور بالمسؤولية– السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع– المثابرة– الشعور بأهمية الزمن– التخطيط للمستقبل.
- دراسة **حسين غريب** (2014) في أطروحة الدكتوراه بعنوان: " نحو قياس سيكولوجي معرفي لأبعاد الأداء الدراسي (المهارات الأكاديمية، التفاعل الدراسي، المستويات المعرفية) ودراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية"، التي قام فيها ببناء مقياس الدافعية للانجاز الدراسي الموجه للطلبة الجامعيين وتوصل إلى الأبعاد التالية: الجدية في الدراسة– بذل الجهد– المثابرة– إدراك أهمية الزمن– التخطيط الدراسي.

- دراسة **عبد الرحمان بن بريكة** (2007) في أطروحة الدكتوراه بعنوان: " العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر"، حيث قام فيها ببناء مقياس الدافعية للانجاز الدراسي، الذي حدده بالأبعاد التالية: المثابرة والاستغراق في العمل– الإتقان والسعي نحو التميز– المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)– الطموح والتوجه نحو المستقبل– الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي– التخطيط والشعور بأهمية الوقت.
- دراسة **محمد فتحي فرج الزليتني** (2001) التي أجراها على عينة من طلبة جامعة **قاريونس** بليبيا كما قام بتعديل مقياس **الكناني**(1979).

الخطوة الرابعة: صياغة الصورة الأولية للمقياس:

تم الاستعانة بالدراسات السابقة الذكر في تحديد أبعاد الدافعية للانجاز الدراسي وتحديد المفاهيم الإجرائية وكذا العبارات المنتمية له والتي تمثل سلوكات إجرائية يقوم بها الطالب الجامعي، حيث تم صياغة (**54**) عبارة تتوزع على **(05)** أبعاد، تقابل كل عبارة (**05**) بدائل الإجابة وفقا لطريقة **ليكرت**، ويمكن عرض إجراءات صياغة الصورة الأولية للمقياس بشيء من التفصيل في ما يلي:

- **تحديد أبعاد ومؤشرات المقياس:**

تتكون الصورة الأولية لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي من **(54)** عبارة تتوزع على **(05)** أبعاد أساسية، وهي: إتقان العمل، الجد والمثابرة، المنافسة، تحمل المسؤولية، التخطيط، والجدول التالي يُوضح أرقام عبارات المقياس، والبُعد الذي تنتمي إليه كل عبارة:

جدول رقم (11): يمثل توزيع العبارات على أبعاد مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

الرقم	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	التخطيط	48-45-41-38-31-18-13-11-7-4	10
02	تحمل المسؤولية	44-43-39-36-35-34-28-22-17-10-3	11
03	الجد والمثابرة	54-50-46-33-29-26-25-24-20-9-6-2	12
04	إتقان العمل	40-32-23-19-12-8-5-1	08
05	المنافسة	-52-51-49-47-42-37-30-27-21-16-15-14 53	13
المجمـــــــــــــــــــــوع			54

جدول رقم (12): توزيع عبارات المقياس الايجابية والسلبية.

الرقم	الأبعاد	العبارات الايجابية (+)	العبارات السلبية (-)	المجموع
01	التخطيط	-38-31-18-13-11-7-4 48-45-41		10 عبارة
02	تحمـــــــــــل المسؤولية	44-43-39-28-22-10-3	36-35-34-17	11 عبارة
03	الجد والمثابرة	-33-29-26-25-6-2	54-50-46-24-20-9	12 عبارة
04	إتقان العمل	32-23-19-12-8-5-1	40	08 عبارات
05	المنافسة	-47-42-37-16-15-14 52-49	53-51-30-27-21	13 عبارة
المجمـــــــــــــــوع		38 عبارة	16 عبارة	54 عبارة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) بان المقياس يتكون من (54) عبارة تتوزع على (38) عبارة ايجابية، و(16) عبارة سلبية.

- **مفتاح تصحيح المقياس:**

قامت الباحثة بإعداد مفتاح تصحيح الإجابة على عبارات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي كالتالي:

جدول رقم (13): يبين سلم تنقيط الإجابات حسب البدائل ونوع العبارة.

نوع العبارة / بدائل الإجابة	الدرجة المعطاة في التصحيح للعبارات الايجابية	الدرجة المعطاة في التصحيح للعبارات السلبية
تنطبق علي دائما	05	01
تنطبق علي كثيرا	04	02
تنطبق علي أحيانا	03	03
تنطبق علي قليلا	02	04
لا تنطبق علي أبدا	01	05

- **إعداد تعليمة المقياس:**

تم إعداد تعليمة المقياس بهدف تسهيل مهمة المبحوث في الإجابة على عبارات المقياس، حيث تضمنت التعليمة مقدمة استهلالية، تم توضيح فيها كيفية الإجابة عليه، كما تمت الإشارة إلى الحفاظ على سرية الإجابات مع ضرورة الإجابة على جميع عبارات المقياس بدقة ومصداقية دون ترك أي منها دون إجابة.

الخطوة الخامسة: الدراسة السيكومترية للمقياس:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية عبر مرحلتين رئيسيتين:

أ- **المرحلة الأولى: مرحلة تحكيم المقياس** : بعد الإخراج الأولي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي، تم عرضه على **(09)** أساتذة محكمين، بجامعة الجزائر 2 **أبو القاسم سعد الله، محمد لمين دبا غين**

سطيف 2، جامعة يحـــــي فـــــارس المدية، وذلك قصد إبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

- هل العبارة تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه؟ وهل هي مناسبة لقياس البعد الذي وضعت فيه؟
- هل العبارات واضحة في معناها، وغير قابلة للتأويل؟
- اقتراح تعديل أو حذف أو نقل العبارات التي لا تتناسب والبعد الذي تنتمي إليه، أو تلك العبارات التي تُوحي بالتكرار.
- إعطاء رأي عام حول تعليمة المقياس والمقياس ككل.

ومن أجل هذا، وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين، مرتبة حسب أبعادها، ما يسمح بتقييم مدى صدق كل عبارة، مع ترك خانة لتقديم الاقتراحات، أو التعديلات، أو إعطاء صيغة بديلة للعبارة

وقد تم إرفاق المقياس المصمم بالمعلومات التالية:

- عنوان الدراسة.
- ملخص إشكالية الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- التعريف الإجرائي للدافعية للانجاز الدراسي.

فكانت النتائج كالتالي:

1) الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بعد عرض النسخة الأولية لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي، على الأساتذة المحكمين للحكم عليه من حيث

مدى مناسبة المواقف المقترحة لقياس الدافعية للانجاز الدراسي، وسلامة الصياغة اللغوية، مع وضع إقتراحات أو إجراء تعديلات إن لزم الأمر، وقام جميع المحكمين بالإطلاع على الإختبار وإبداء عدد من الملاحظات والإقتراحات حول العبارات المعدلة، كما تم حساب نسب الاتفاق وعدم الاتفاق بتطبيق معادلة Cooper Smith والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (14): نتائج تحكيم مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

رقم العبارة	عدد الاتفاق (قبول العبارة)	عدد عدم الاتفاق (رفض العبارة)	نسبة الاتفاق (نسبة قبول العبارة) %100	القرار
-36-33-31-23-19-13-10-08-07-05-04-01 49-48-40	08	01	88.88	صادق
-22-21-20-17-16-15-14-11-09-06-03-02 -39-38-37-34-32-30-29-28-27-26-25-24 54-53-52-51-50-47-46-45-44-43-42-41	09	00	100	صادق
35-18-12	07	02	77.77	صادق

معادلة كوبر = $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} 100X$

ويتضح من الجدول أعلاه أن نسبة إتفاق المحكمين على عبارات الإختبار مرتفعة وهذا يدل على أنه صادق.

ب- المرحلة الثانية: مرحلة تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية: تم في هذه المرحلة تطبيق مقياس الدافعية للانجاز الدراسي المصمم من قبل الباحثة على عينة استطلاعية عشوائية طبقية قوامها **(162)** طالبا وطالبة جامعية بالمركز الجامعي لتيبازة **مرسلي عبد الله**، وذلك

للتأكد من صلاحيته بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات، وفي ما يلي تفصيل لنتائج الخصائص السيكومترية:

أولا-حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس من خلال حساب ما يلي:

1. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة مع		البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة مع	
		درجة البعد	درجة المقياس ككل			درجة البعد	درجة المقياس ككل
إتقان العمل	01	.453**	.320**	المنافسة	14	.536**	.578**
	05	.556**	.399**		15	.508**	.415**
	08	.600**	.487**		16	.414**	.419**
	12	.648**	.523**		21	.498**	.390**
	19	.561**	.464**		27	.638**	.498**
	23	.571**	.479**		30	.515**	.382**
	32	.597**	.491**		37	.516**	.422**
	40	.329**	.244**		42	.476**	.495**
الجد والمثابرة	02	.485**	.529**		47	.421**	.391**
	06	.443**	.461**		49	.510**	.526**
	09	.531**	.307**		51	.427**	.352**

	20	.524**	.419**		52	.618**	.564**
	24	.422**	.281**		53	.387**	.244**
	25	.407**	.322**	التخطيط	04	.552**	.394**
	26	.325**	.379**		07	.543**	.377**
	29	.551**	.512**		11	.608**	.403**
	33	.425**	.425**		13	.526**	.486**
	46	.311**	.110**		18	.640**	.445**
	50	.371**	.227**		31	.529**	.354**
	54	.445**	.303**		38	.534**	.512**
تحمل المسؤولية	03	.447**	.365**		41	.371**	.283**
	10	.310**	.244**		45	.382**	.343**
	17	.332**	.341**		48	.662**	.493**
	22	.501**	.482**				
	28	.412**	.371**				
	34	.383**	.313**				
	35	.381**	.219**				
	36	.412**	.306**				
	39	.529**	.523**				
	43	.523**	.411**				
	44	.597**	.560**				

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

*** دال عند مستوى الدلالة 0.05**

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (**15**) إلى أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي بالإبعاد التي تنتمي إليها مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α (**0.01**)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط في بعد إتقان العمل من بين (**0.329-0.648**)، وبعد الجد

والمثـابرة (0.311 -0.551)، وبعـد تحمـل المسـؤولية (0.310-0.597)، وبعـد المنافسـة (0.387-0.638)، وفـي بعـد التخطـيط (0.371-0.662)، وهـذا مـا يؤكـد تجـانس وقـوة الاتسـاق الـداخلي للمقيـاس كمؤشـر قـوي لصـدقه فـي قيـاس الدافعيـة للانجـاز الدراسي.

كمـا نلاحـظ أنَّ جميـع قـيم معـاملات الارتبـاط لعبـارات مقيـاس الدافعيـة للانجـاز الدراسـي بالدرجـة الكليـة للمقيـاس مقبولـة ودالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى الدلالـة α (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0.110-0.578)، ماعدا العبارة رقم 46 التي تم تعديل صياغتها لضعف ارتباطها بالمقياس ككل.

2. الصـدق البنـائي: وذلـك بحسـاب معامـل الارتبـاط بـين درجـة كـل بعـد بالدرجـة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي

الجـدول رقـم (16): يوضـح قـيم معامـل الارتبـاط بـين درجـات كـل بعـد بالدرجـة الكليـة للمقياس

	أبعاد مقياس الدافعية للانجاز الدراسي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
01	التخطيط	.766**	0.01
02	تحمل المسؤولية	.856**	0.01
03	الجد والمثابرة	.804**	0.01
04	إتقان العمل	.792**	0.01
05	المنافسة	.869**	0.01

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

تشـير البيانـات الموضـحة بالجـدول رقـم (16) إلـى أن جميـع قـيم جميـع معـاملات الارتبـاط لأبعـاد مقيـاس الدافعيـة للانجـاز الدراسـي عاليـة ودالـة عنـد مسـتوى الدلالـة α (0.01)، حيـث تراوحـت مـا بـين (0.76-0.86)، وهـذا مـا يؤكـد التجـانس وقـوة

الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر قوي لصدقه في قياس الدافعية للانجاز الدراسي.

3. الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي بطريقة المقارنة الطرفية بين الاختبار ونفسه، أي إيجاد دلالة الفروق بين درجات الأفراد الأوائل بالثلث الأعلى، ودرجات الأفراد الأواخر بالثلث الأدنى بعد ترتيب جميع الدرجات تنازليا، فكانت النتائج كالتالي.

الجدول رقم (17): يبين الفرق بين درجات الطلبة الأوائل والأواخر في الدافعية للانجاز الدراسي.

	مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي (م)	التباين (ع)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية (df)
نسبة الطلبة الأوائل ذوي أعلى الدرجات في الدافعية للانجاز الدراسي	27% الأوائل	220	3786	32.96	2.660	86
نسبة الطلبة الأواخر ذوي أدنى الدرجات في الدافعية للانجاز الدراسي	27% الأواخر	160	145.86			دال عند α (0.05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت(32.96)، وهي اكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.660) عند مستوى دلالة α (0.05) ودرجة حرية df (86)، ومنه فان الفروق دالة، وهي نتيجة تشير إلى أنَّ المقياس قادر على التمييز بين درجات الأفراد المرتفعي والمنخفضي الدافعية للانجاز الدراسي، ومنه فالمقياس مميز وصادق.

ثانيا- حساب ثبات المقياس:

1. **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** حيث اتضح أنَّ جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى الدلالة α **(0.01)**، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:

الجدول رقم (18) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
التخطيط	0.708	0.01
تحمل المسؤولية	0.574	0.01
الجد والمثابرة	0.608	0.01
إتقان العمل	0.598	0.01
المنافسة	0.748	0.01
المقياس ككل	0.900	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(18)** أن جميع معاملات ألفا كرونباخ عالية ودالة عند مستوى الدلالة α **(0.01)**، حيث تراوحت ما بين **(0.57-0.90)**، وهذا يعد مؤشر على ثبات المقياس.

2. **طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والزوجية:** قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والبنود الزوجية بتطبيق معادلة جيتمان (Guttman)، والنتائج موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (19): معامل الثبات للبنود الفردية والزوجية بتطبيق معادلة جيتمان

درجات البنود الفردية		درجات البنود الزوجية		الدرجات الكلية		معامل الثبات جيتمان	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
96.25	165.68	92.55	159.93	188.81	610.97	0.934	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ أنَّ قيمة معامل الثبات **جيتمـــــــا ن** مرتفعة، وهذا دال على ثبات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

3. **طريقة التجزئة النصفية للقسم الأول والثاني:** قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للقسم الأول والقسم الثاني، بتطبيق معادلة **جيتمـــــــا ن** (Guttman)، والنتائج موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (20): معامل ثبات للقسم الأول والقسم الثاني تطبيق معادلة جيتما ن

درجات البنود بالقسم الأول		درجات البنود بالقسم الثاني		الدرجات الكلية		معامل الثبات جيتمان	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
95.96	181.26	92.52	175.49	188.49	623.34	0.855	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ ان قيمة معامل الثبات **جيتمـــــــا ن** مرتفعة، وهذا دال على ثبات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

ومنه تم التأكد من صدق وثبات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي المعد من طرف الباحثة، مما يدل على صلاحيته في قياس متغير الدراسة الدافعية للانجاز الدراسي.

1_1_3_مقياس مستوى الطموح لكا ميليا عبد الفتا ح (1970):

-وصف المقياس:

تم إستخدام في هذه الدراسة مقياس مستوى الطموح لكا ميلييا إبراهيم عبد الفتاح، وهو مقياس عربي الأصل (مصري) صمم عام(1970)، ويتكون هذا المقياس من(79) بند موزعة على سبع سمات أو أبعاد رئيسية لمستوى الطموح، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد.

الأبعاد	أرقام العبارات
النظرة للحياة	72-69-67—57-56-40-15-10-9-7-2
الاتجاه نحو التفوق	76-59-52-43-41-35-28-27-26-25-20-12-11
تحديد الأهداف والخطة	65-62-60-58-45-44-30-29-24-14-13
الميل إلى الكفاح	78-77-74-73-55-54-51-38-36-31-23-21-6
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	68-66-50-49-34-33-22-17-4-3
المثابرة	75-71-70-53-46-42-39-32-19-18
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بأن هناك عدة أمور مردها إلى الحظ	79-64-63-61-48-47-37-16-8-5-1

تتنوع عبارات المقياس بين إيجابية وسلبية، وهي التالي:

_العبارات الإيجابية هي: (4-8-12-13-14-15-18-20-23-24-27-28-30-31-32-33-35-39-42-43-44-45-46-49-50-52-53-55-58-59-60-62-65-66-67-68-71-72-75-76-77).

_العبارات السلبية هي: (1-2-3-5-6-7-9-10-11-16-17-19-21-22-25-26-29-34-36-37-38-40-41-47-48-51-54-56-57-61-63-64-69-70-73-74-78-79).

-مفتاح التصحيح :

قامت الباحثة بإعداد مفتاح تصحيح الإجابة على عبارات مقياس مستوى الطموح كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(22): يوضح العبارات والبدائل وطريقة التصحيح

العبارات	بدائل الإجابة	الدرجة المعطاة في التصحيح
العبارات الإيجابية	نعم	1
	لا	0
العبارات السلبية	نعم	0
	لا	1

تكون الدرجة الكلية بجمع الدرجات من العبارات الإيجابية والسلبية لبنود المقياس، وكلما ارتفعت الدرجة الكلية دلت على مستوى طموح عال والعكس صحيح، كما تفسر الدرجات بتواجدها ضمن ثلاث فئات، وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (23): يوضح التقدير المعطى لدرجات مقياس مستوى الطموح.

الدرجات	التقدير
من0 إلى 25	ضعيف
من26 إلى 52	متوسط
من53 إلى 79	عال

-الخصائص السيكومترية للمقياس في نسخته الاصلية:

إن نتائج قيمة أي بحث تتوقف على مدى سلامة الأدوات المستعملة، ولا يتم ذلك إلا من خلال التحقق من صدقها وثباتها.

ولهذا فقد قامت كاميليا عبد الفتاح بحساب الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على عينة من الطلبة قدرت بـ**(226)**، وكان الصدق يقدر بـ**(0.56)**، وهذا يدل على أن الاختبار صادق، وتم حساب ثبات المقياس على نفس العينة السابقة، ووجدت أنه يقدر بـ**(0.80)**، وهذا دال على ثباته.

-الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولا- صدق المقياس:

1.صـــدق الاتســـاق الـــداخلي: تـم حسـاب صـدق الإتسـاق الـداخلي للمقيـاس عـن طريـق حسـاب معـاملات ارتبـاط العبـارات مـع الدرجـة الكليـة للبعـد، كمـا هـو موضـح في الجدول التالي:

الجـدول رقـم (24): معـاملات ارتبـاط عبـارات مقيـاس مسـتوى الطمـوح مـع الدرجـة الكليـة للبعـد الـذي تنتمي اليه والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة مع		البعد	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة مع	
		درجة البعد	درجة المقياس ككل			درجة البعد	درجة المقياس ككل
النظرة للحياة	02	.394**	.221**	الميل إلى الكفاح	06	.423**	.448**
	07	.377**	.212**		21	.385**	.377**
	09	.418**	.351**		23	.371**	.349**
	10	.349**	.329**		31	.390**	.283**
	15	.437**	.321**		36	.384**	.307**
	40	.484**	.402**		38	.550**	.502**
	56	.487**	.298**		51	.517**	.438**
	57	.395**	.255**		54	.413**	.354**
	67	.385**	.321**		55	.438**	.399**
	69	.390**	.321**		73	.469**	.371**
	72	.412**	.422**		74	.460**	.351**
الاتجاه نحو التفوق	11	.334**	.263**	تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	77	.585**	.441**
	12	.326**	.326**		78	.453**	.349**
	20	.454**	.379**		03	.464**	.349**
	25	.414**	.351**		04	.478**	.360**
	26	.434**	.436**		17	.463**	.318**
	27	.312**	.364**		22	.405**	.394**

	28	.504**	.349**		33	.483**	.401**
	35	.491**	.317**		34	.502**	.387**
	41	.338**	.346**		49	.450**	.328**
	43	.433**	.339**		50	.508**	.372**
	52	.455**	.337**		66	.452**	.308**
	59	.445**	.383**		68	.361**	.306**
	76	.432**	.415**	المثابرة	18	.506**	.352**
تحديد الأهداف والخطة	13	.435**	.286**		19	.444**	.444**
	14	.379**	.301**		32	.484**	.394**
	24	.504**	.434**		39	.468**	.418**
	29	.484**	.305**		42	.538**	.426**
	30	.373**	.226**		46	.447**	.291**
	44	.456**	.364**		53	.451**	.380**
	45	.399**	.365**		70	.229**	.401**
	58	.313**	.207**		71	.480**	.410**
	60	.373**	.341**		75	.458**	.364**
	62	.524**	.438**	الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بأن هناك عدة أمور مردها إلى الحظ	01	.392**	.210**
	65	.503**	.382**		05	.255**	.329**
** دال عند مستوى الدلالة 0.01					08	.484**	.321**
* دال عند مستوى الدلالة 0.05					16	.469**	.326**
					37	.506**	.299**
					47	.392**	.349**
					48	.530**	.391**
					61	.472**	.331**
					63	.484**	.355**
					64	.522**	.395**
					79	.449**	.338**

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (24) إلى أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس مستوى الطموح بالأبعاد التي تنتمي إليها مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها ما بين (0.25 – 0.58)، وهذا ما يؤكد تجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر قوي لصدقه في قياس مستوى الطموح.

كذلك نلاحظ من خلال نفس الجدول أعلاه أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للمقياس مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0.20-0.50)، وهذا ما يؤكد تجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر قوي لصدقه في قياس مستوى الطموح.

2.الصدق البنائي: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

	أبعاد مقياس مستوى الطموح	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
01	النظرة للحياة	.761**	0.01
02	الاتجاه نحو التفوق	.677**	0.01
03	تحديد الأهداف والخطة	.771**	0.01
04	الميل إلى الكفاح	.770**	0.01
05	تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	.852**	0.01
06	المثابرة	.839**	0.01
07	الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بأن هناك عدة أمور مردها إلى الحظ	.811**	0.01

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (25) إلى أنَّ جميع قيم جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة α (0.01)، حيث تراوحت مابين (0.677-0.852)، وهذا ما يؤكد التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر قوي لصدقه في قياس مستوى الطموح.

3.الصدق التمييزي: تم حسابه بطريقة **المقارنة الطرفية** بين الاختبار ونفسه باستخدام اختبار (ت)لإيجاد دلالة الفروق بين درجات الأفراد الأوائل بالثلث الأعلى ودرجات الأفراد الأواخر بالثلث الأدنى بعد ترتيب درجات الأفراد تنازليا، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي

الجدول رقم (26): الصدق التمييزي لمقياس مستوى الطموح.

	مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي (م)	التباين (ع)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية (df)
نسبة الطلبة الأوائل ذوي أعلى الدرجات في مستوى الطموح	%27 الأوائل	65	49.68	15.02	2.660	86
نسبة الطلبة الأواخر ذوي أدنى الدرجات في مستوى الطموح	%27 الأواخر	36	115.15			دال عند α (0.05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أنَّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت(15.02)، وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.660) عند مستوى دلالة α (0.05) ودرجة حرية df (86)، ومنه فان الفروق دالة، وهي نتيجة تشير إلى أنَّ الاختبار قادر على التمييز بين درجات الأفراد المرتفعي والمنخفضي على مقياس مستوى الطموح، ومنه فالاختبار مميز وصادق.

ثانيا- ثبات المقياس:

1.طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والزوجية: قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والبنود الزوجية بتطبيق معادلة **جيتمان** (Guttman)، والنتائج موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (27): معامل الثبات للبنود الفردية والزوجية بتطبيق معادلة جيتمان

درجات البنود الفردية		درجات البنود الزوجية		الدرجات الكلية		معامل الثبات جيتمان	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
24.98	50.40	26.32	45.56	51.31	168.74	0.86	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ أنَّ قيمة معامل الثبات **جيتمان** مرتفعة، وهذا دال على ثبات مقياس مستوى الطموح.

2.طريقة التجزئة النصفية للقسم الأول والثاني: قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للقسم الأول والقسم الثاني، بتطبيق معادلة **جيتمان** (Guttman)، والنتائج موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (28): معامل ثبات للقسم الأول والقسم الثاني تطبيق معادلة جيتمان

درجات البنود بالقسم الأول		درجات البنود بالقسم الثاني		الدرجات الكلية		معامل الثبات جيتمان	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
25.12	47.56	26.24	48.06	51.36	169.37	0.87	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ ان قيمة معامل الثبات **جيتمان** مرتفعة، وهذا دال على ثبات مقياس مستوى الطموح .

3.طريقة معادلة كيودر ريتشاردسون (Kuder Richard Son):

وتستعمل لقياس ثبات الاختبار الذي تكون مفرداته ثنائية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات **(0.91)** وهذا يدل على معامل ثبات عال، مما يدل على صلاحية المقياس في البيئة الجزائرية.

الجدول رقم (29): معامل ثبات مقياس مستوى الطموح بتطبيق معادلة كيودر ريتشاردسون.

ن= بنود صحيحة+ بنود خاطئة	ع=^{2}تباين الإجابات الصحيحة فقط	مج ص خ= مج نسبة ص x نسبةخ	معامل الثبات
79	212.48	17.53	0.91

يلاحظ من الجدول أن معامل الثبات مرتفع، وهذا دال على أن المقياس ثابت، كما أن معامل ثبات مقياس مستوى الطموح على عينة الدراسة الحالية أعلى مما هو في دراسة **كاميليا عبد الفتاح** مصممة المقياس.

ومنه تم التأكد من صدق وثبات المقياس ، مما يدل على صلاحيته في قياس متغير مستوى الطموح.

2_ منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية لذا استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة موضوع البحث، والذي يوفر فهما للعلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، من خلال دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها

وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا، فالتعبير الكيفي يعني وصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعني انه يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها أو درجتها.

وقد تم تبني المنهج الوصفي في الدراسة الحالية لعدة مبررات نعرضها في النقاط الآتية:

- تم اعتماد هذا المنهج لأنه يقوم بدراسة متغيرات الدراسة كما هي في الواقع دراسة كمية وكيفية لدى أفراد العينة دون تدخل الباحثة في ضبط متغيرات الدراسة.
- يتيح لنا هذا المنهج الإجابة على تساؤلات الدراسة باعتباره يهدف لوصف الظاهرة فقط وذلك بمحاولة معرفة بعض الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة مما يضمن وصف شامل ودقيق للواقع كتشخيص مدى امتلاك أفراد العينة للدافعية للانجاز الدراسي، ومستوى الطموح ومدى تطبيقهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وما هي أكثر الاستراتيجيات المطبقة لديهم.
- يتيح لنا المنهج الوصفي معرفة أثر التفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاثة فيما بينها (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا–الدافعية للانجاز الدراسي– مستوى الطموح).

3_ حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

3_1_الحدود المكانية: أُجريت هذه الدراسة بجامعة الجزائر2 **أبو القاسم سعد الله**، والمركز الجامعي **مرسلي عبد الله** بتيبازة، وجامعة **محمد لمين دباغين** سطيف2.

3_2_الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية بالسنة الدراسية **2016-2017**، و**2017-2018**.

3_3_الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة الحالية على عينة من الطلبة الجامعيين الذكور والإناث، بمختلف التخصصات والمستويات كما هو مفصل في عنصر عينة الدراسة.

4_ مجتمع الدراسة:

وهم كافة الطلبة الذكور والإناث الذين يدرسون في مرحلة الليسانس، الماستر، والدكتوراه بتخصصات الأدب العربي والعلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الاقتصادية المسجلون في السنة الجامعية **(2016-2017)** و**(2017-2018)** بجامعة الجزائر 2، المركز الجامعي بتيبازة، وجامعة محمد لمين دباغين بسطيف.

5_عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية على عينة من الطلبة الجامعيين بمستوى الليسانس، الماستر، والدكتوراه، المسجلين بكل من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومعهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ومعهد الأدب العربي، بجامعة **أبو القاسم سعد الله** الجزائر2، المركز الجامعي بتيبازة **مرسلي عبد الله**، وبجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الذين ابدوا موافقتهم لان يكونوا ضمن عينة الدراسة للإجابة على مضمون أدوات جمع

البيانات المقدمة، وقد بلغ عددهم (291) طالبا وطالبة، بعد استبعاد الاستمارات التي لم تستوف الشروط.

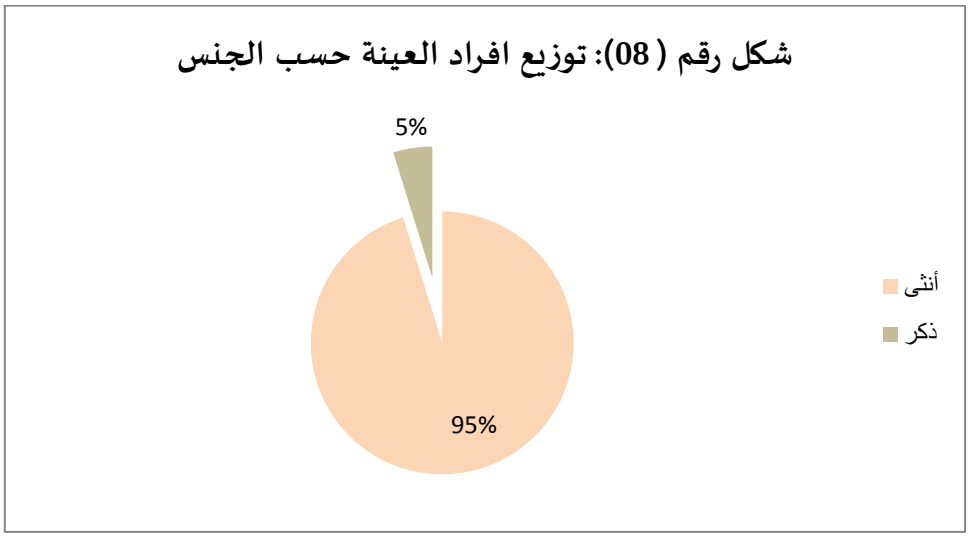
وقد تم الحصول على أفراد العينة بأسلوب المعاينة غير العشوائية بالطريقة العرضية، وذلك بتطبيق أدوات جمع البيانات على الطلبة في قاعات الدراسة، وذلك بمساعدة بعض الأساتذة عند تقديمهم للمحاضرة أو حصص الأعمال الموجهة، وهذا ما توضحه الجداول التالية.

الجدول رقم (30): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	277	%95.19
ذكر	14	%4.81
المجموع	291	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن عدد (277) من أفراد العينة إناث بنسبة (95.19%)، بينما عدد الذكور هو (14) بنسبة (4.81).

شكل رقم (08): توزيع افراد العينة حسب الجنس

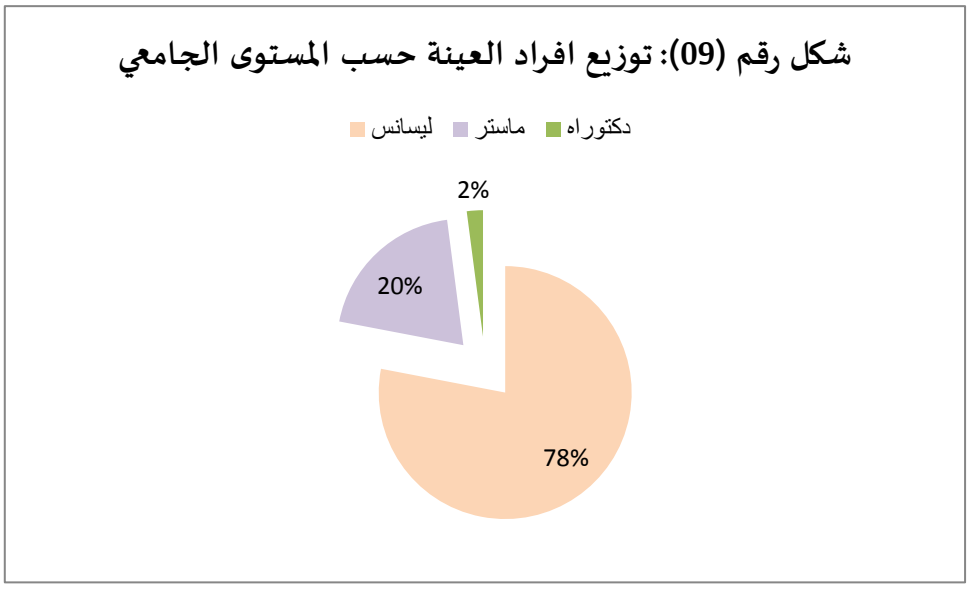


الجدول رقم (31): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الجامعي.

المستوى الجامعي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	227	%78
ماستر	58	% 19.93
دكتوراه	6	% 2.06
المجموع	291	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن عدد (227) من أفراد العينة بمستوى الليسانس بنسبة (78%)، و(58) بمستوى ماستر بنسبة (19.93%)، بينما (06) دكتوراه بنسبة (2.06%).

شكل رقم (09): توزيع افراد العينة حسب المستوى الجامعي

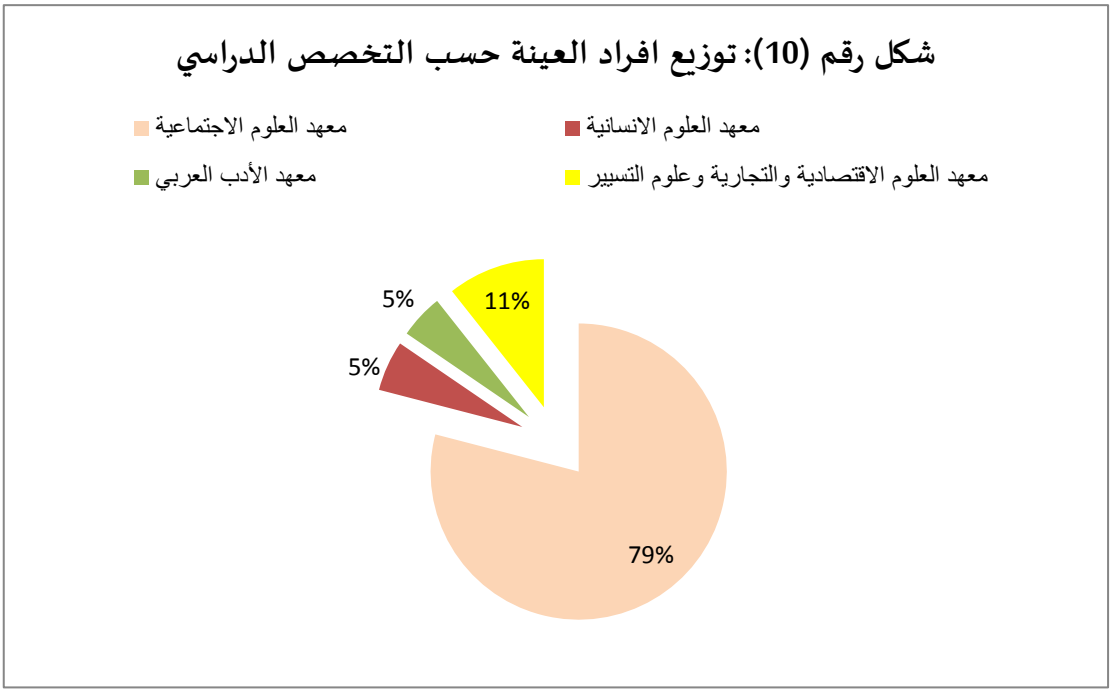


الجدول رقم (32): توزيع أفراد العينة حسب المعهد.

المعهد	التكرار	النسبة المئوية
معهد العلوم الاجتماعية	230	% 79.04
معهد العلوم الإنسانية	16	% 5.49
معهد الأدب العربي	14	% 4.81
معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	31	% 10.65
المجمـــــــــــــــوع	291	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن عدد أفراد العينة من معهد العلوم الاجتماعية يقدر ب (230) بنسبة (79.04%)، و(16) من معهد العلوم الإنسانية بنسبة (5.49%)، بينما (14) من معهد الأدب العربي بنسبة (4.81%)، و(31) من معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بنسبة (10.65%).

شكل رقم (10): توزيع افراد العينة حسب التخصص الدراسي

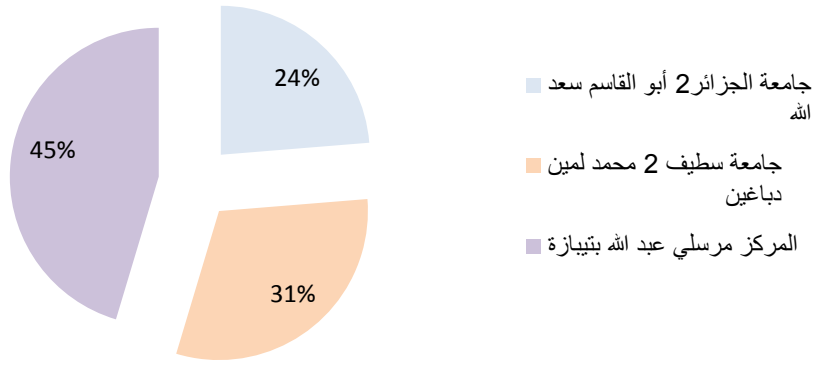


الجدول رقم (33): توزيع أفراد العينة حسب جامعة الانتماء.

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله	69	% 23.71
جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين	90	% 30.92
المركز مرسلي عبد الله بتيبازة	132	% 45.36
المجمـــــــــــــــوع	291	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن عدد (69) من أفراد العينة من جامعة الجزائر2 بنسبة (23.71%)، و(90) من جامعة سطيف2 بنسبة (30.92%)، بينما (132) من المركز الجامعي مرسلي عبد الله بنسبة (45.36%).

شكل رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب جامعة الانتماء



6_التقنيات الإحصائية المستخدمة:

يعد استخدام التقنيات الإحصائية أمرا ضروريا للتحكم في البيانات وذلك بتحويلها من كيفية إلى كمية، للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، ونظرا لطبيعة هذه الدراسة فقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS(version. 17، وبواسطته تم تصنيف وتحليل النتائج لمعرفة درجة استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح، والارتباطات والتفاعل ودلالة كل نتيجة من هذه النتائج المتحصل عليها، ويمكن تحديد هذه التقنيات في ما يلي:

- التكرارات
- النسب المئوية
- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- التباين

- معادلة **جيتمان** Guttman: لحساب ثبات أدوات جمع البيانات.
- معادلة **كيودر ريتشاردسون** Kuder Richard Son: لحساب ثبات مقياس مستوى الطموح.
- معامل الارتباط **بيرسون** Pearson: وهو معامل يقدر قوة ويصف نوع العلاقة بين متغيرين وتنحصر قيمته بين(**+1، -1**) ، وقد استخدمت الباحثة هذا المعامل لمعرفة درجة ونوع الارتباط بين المتغيرات الثنائية للمتغيرات التالية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الدافعية للانجاز الدراسي، مستوى الطموح، كما استخدم لحساب صدق أدوات جمع البيانات.
- معامل الارتباط المتعدد: لقياس العلاقة المتعددة بين متغيرات الدراسة الثلاثة.
- اختبار "ت" T.test لعينتين مستقلتين
- اختبار "ت" T.test لعينة واحدة
- معامل الانحدار الخطي البسيط
- معامل الانحدار المتعدد الهرمي

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

استنتاج عـــــام

خـــــــــــاتمة

مقترحات الدراســة

تمهيد:

إنَّ الوصول إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ليست الخطوة النهائية لمسار البحث بعد تغطية الجانب النظري والإجرائي للدراسة، على اعتبار أنَّ حلقات الدراسة لا تكتمل إلا بنتائجها، بل ينبغي تحليل هذه النتائج وتفسيرها ومناقشتها على ضوء مصادرها وأسبابها وعواملها وظروفها أو عن آثارها وانعكاساتها أو عن علاقاتها بالمتغيرات الأخرى، ويتضمن عرض وتفسير ومناقشة النتائج نظرة تحليلية ناقدة في ضوء تصميم الدراسة وحدودها بناء على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الحالي، وفي ضوء الإطار النظري الذي يتبناه الباحث، كما يتم في عرض هذا الفصل التحقق من صحة الفرضيات ومدى اتساق أو اختلاف هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة والأسباب التي قد تُفسر هذه النتائج، حيث يتم عرض نتائج الفرضية الأولى والتعليق عليها ومناقشتها، ثم الثانية والثالثة ... وهكذا، ومن ثم استخلاص أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، والتي في ضوئها تُقدم جملة من الاقتراحات العملية، مع فتح آفاق جديدة من خلال اقتراح مواضيع وبحوث مكملة للموضوع الحالي، وهذا بشيء من التفصيل.

1_عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا على أن تتم الإجابة عن مقاييس الدراسة في أحسن الظروف الممكنة، كما تأكدنا من فهم أفرا د العينة لتعليمة المقاييس، خصوصاً ما تعلق بالهدف من عملية القياس، بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوبة في كل عبارة من عبارات المقاييس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما نتوقع أننا ننتظره، وبعد الانتهاء من عملية التطبيق، والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمة في شطرها المتعلق بالإجابة على كل عبارة من عبارات المقاييس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار البديل الأوسط في الإجابة عن كل عبارة، قمنا

بعملية التصحيح، ثم شرعنا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وعليه سنتناول في ما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يفسر متغيرات الدراسة.

1_1_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: يوظف طلبة الجامعة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار – ت– لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود المقياس في متوسط درجات بدائله وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (34): نتائج إختبار– ت- لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمتوسط الافتراضي

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	291	253.06	37.79	222	14.01	290	0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: **291** طالباً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: **253.06** بانحراف معياري قدره: **37.79**، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود هذا المقياس في متوسط درجات بدائله قد بلغ: **222** وهو أقل من المتوسط الحسابي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار – ت– المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: **14.01**بدرجات حرية **290**، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α **0.01**.

وبناءً على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة **99%** بأن معظم طلبة الجامعة يتميزون باعتمادهم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ولترتيب أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قمنا باستخدام معامل الارتباط Fridman ، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (35): ترتيب أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة

أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	متوسط الرتب	حجم العينة	قيمة كا^2 المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي للمعرفة	1.55	291	423.83	02	0.01
التنظيم الذاتي للدافعية	1.47				
التنظيم الذاتي للسياق والسلوك	2.98				

يتضح من خلال الجدول رقم (35) أن متوسط الرتب بالنسبة لبعد التنظيم الذاتي للسياق والسلوك قد جاء في المرتبة الأولى حيث بلغ **2.98** وهو أكبر من متوسط الرتب الخاص ببعد التنظيم الذاتي للمعرفة الذي جاء في المرتبة الثانية إذ قدر بـ: **1.55**، أما البعد الثالث (التنظيم الذاتي للدافعية) فقد بلغ متوسط الرتب الخاص به: **1.47** وهو أقل من المتوسطات السابقة وبذلك يحتل المرتبة الثالثة لدى طلبة الجامعة.

يتبين من خلال هذه النتيجة أن بعد استراتيجيات التنظيم الذاتي للسياق والسلوك يأتي في المرتبة الأولى من حيث الاستراتيجيات الأكثر استخداما من طرف الطلبة أفراد العينة، وتفسر الباحثة سبب تفضيل الطلبة الجامعيين واعتمادهم بدرجة كبيرة على استراتيجيات التعلم التي تعتمد على التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الذي يتم فيه التعلم، بطبيعة التعلم في الجامعة الذي يعطي الحرية للطالب في البحث العلمي ما يجعله يدرك

أهمية تحمله مسؤولية تعلمه بنفسه وبأنه يجب عليه أن يبحث بنفسه عن المعرفة من مصادرها الموثوقة، وان يستفيد من المحيطين به سواء كانوا زملاء أو أساتذة فهو لا يجد حرجا في أن يسأل عما لم يفهمه وخاصة أثناء الحصص التطبيقية أو التوجيهية حيث يكون هناك مجال مفتوح لإثراء المناقشات العلمية لتعميق الفهم فهنا نجد أن الطالب يستغل الفرصة لإثراء معارفه وللسؤال عما بدا له غامضا، ويعتمد في تسجيل كل ما تعلمه في سجلات، كراسات، أو تقارير تتضمن كل النقاط المهمة التي تذكر في المحاضرة من طرف الأستاذ أو خلال المناقشات الجماعية حتى يرجع إليها متى احتاجها، كما يحاول أن يكيف البيئة المكانية التي تحيط به من اجل التقليل من المشتتات التي تعيق تركيزه، كما تدل نتيجة هذه الفرضية على أن الطالب يولي أهمية للوقت فيقوم بجدولته وتقسيمه لضمان إعطاء لكل أعماله الوقت الكافي والمناسب لانجازها.

لتأتي في المرتبة الثانية استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة حيث بلغ متوسط الرتب لهذا البعد **1.55** ما يشير إلى أن الطلبة الجامعيين يستخدمونها بمستوى اقل من استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق، وتتكون من الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية اللتان تساعدان الطالب على ضبط تعلمه ومعرفته، فالاستراتيجيات المعرفية التي تشير إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات عديدة، ثم التفصيل بتكوين روابط بين المعلومات وتلخيصها، ثم تنظيمها وذلك بتحويلها لمخططات وأشكال وجداول لتسهيل استيعابها والاحتفاظ بها، وتشمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف التي تساعد الطالب توجيه جهوده لهدف دراسي محدد بأقل قدر من الخسائر من خلال فحص إمكانياته ومتطلبات الهدف، ومن ثم يقوم بمراقبة وتقييم مدى اقترابه من تحقيقه فاستخدام الطالب لاستراتيجيات المراقبة تساعده لان يكون أكثر وعيا وضبطا وتحكما في قدراته، حيث تتطلب منه

استدعاء الأفكار العقلية المسبقة للتخطيط، كونها توصف على أنها إحدى ميكانيزمات التغذية الراجعة feed back التي تسمح له بالتقدم في مهمته أو إعادة المحاولة من جديد.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **أنيسة محمد علي (2014)و علي فارس (2017)** والتي تشير إلى استخدام الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة بدرجة مرتفعة.

كما تتفق مع نتيجة دراسة **عبد الناصر الجراح (2010)** التي تشير إلى أن أعلى مستوى من التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة كان على بعد التسميع والحفظ، وعلل ذلك إلى طبيعة التخصصات التربوية التي يعتمد بعضها على الحفظ بعكس التخصصات العلمية، الأمر الذي يدعو الطلبة إلى محاولة تكرار المادة وتسميعها عدة مرات لكي يتسنى لهم حفظها مما ينعكس ايجابيا على تحصيلهم الأكاديمي (**عبد الناصر الجراح، 2010، 341**)، وتختلف مع نتائج دراسة **محمد الوهر ومحمود أبو عليا (1999)** ودراسة **هونج وبنج ورويل** (Hong, Peng, Rowell, 2009) التي أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي ككل للواجبات المنزلية جاء منخفضا.

وبناءً على ما تقدم نقبل الفرضية الأولى التي تنص على: "يوظف الطلبة الجامعيون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا".

1_2_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على أنه: يتميز طلبة الجامعة بدافعية عالية للانجاز الدراسي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار – ت– لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود المقياس في متوسط درجات بدائله وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (36): نتائج إختبار– ت- لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز والمتوسط الافتراضي

مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	291	219.43	32.71	162	29.95	290	0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز بلغ: **219.43** بانحراف معياري قدره: **32.71**، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود هذا المقياس في متوسط درجات بدائله قد بلغ: **162** وهو أقل من المتوسط الحسابي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار – ت– المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: **29.95** بدرجات حرية **290**، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α **0.01**.

وبناءً على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة **99%** بأن طلبة الجامعة يتميزون بدافعية عالية للانجاز الدراسي.

يمكن إرجاع هذه النتيجة وهي ارتفاع مستوى الدافعية للانجاز الدراسي إلى رضا الطلبة عن تخصصهم الأكاديمي وتوافق قدراتهم وإمكانياتهم مع خصائص ومتطلبات تخصصهم ما يسمح لهم بالاندماج في المواقف والأنشطة التربوية طواعية.

ويذكر **راينـــور** (Raynor, 1970) في تفسيره الفروق بين المجتمعات في الدافعية للانجاز في ضوء توقعات الفرد والتوجه المستقبلي له، أن ارتفاع الدافعية للانجاز لدى الطلاب في مجتمع ما يرجع إلى أنهم يدركون أهمية التعلم في تحديد مستقبلهم المهني. **(خليفة عبد اللطيف محمد ، 2000، 251)**

ويضيف **كمال دسوقي (1965)** بان التنافس والصراع الاجتماعي ضرورة لا غنى عنها لتنمية والرفع من تنمية دوافع الأفراد **(خليفة عبد اللطيف محمد ، 2000، 247)**

فالطالب الذي يتميز بدافعية تعلم عالية نجده يتحلى بالصبر ويواجه الصعوبات في سبيل تحقيق التفوق والنجاح والانجاز الأكاديمي، على عكس الطالب الذي لديه دافعية تعلم منخفضة حيث نجده يشعر بالملل والضجر من الدراسة وبالتالي يحقق نتائج ضعيفة، فالدافعية تؤثر في عملية التعلم وتجعل الطالب يقبل على ممارسة أنشطة متنوعة بجد همة وتفاؤل، وهذا ما ذهبت إليه الباحثة **دويـــك** (Dweek, 1986) عندما قامت بدراسة تأثير الدافعية في التعلم وذلك في إطار نظرية الأهداف، حيث توصلت أن الدافعية تؤثر في عملية التعلم والاكتساب والتحصيل.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة **علـــي هاشـــم جـــاوش البـــاوي(2010)** التي خلصت إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتميزون بدافع الانجاز الدراسي مرتفع، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **بـــن ســـعدية خديجـــة ومـــديـانـي فـاطمـــة الـزهـــراء (2014)** المعنونة بالدافعية للانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا حيث توصلتا إلى أن

21.11 % من أفراد العينة المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا يتميزون بدافعية عالية للانجاز وان **78.88%** لديهم دافعية متوسطة مرجعا ذلك بأنهم يتميزون بالجدية والحماس أثناء تعلمهم، فهم لا يضيعون وقتا طويلا في التسلية بل عادة ما يكونون منشغلين ويستغلون أوقاتهم في انجاز واجباتهم ومراجعة دروسهم، كما يتميزون بتحمل المسؤولية اتجاه أدائهم وإصرارهم ومثابرتهم لتحقيق أهدافهم، كما يحاولون الوصول إلى مراكز مرموقة في المجتمع وذلك بالتخطيط لمستقبلهم في معظم الأحيان.

وتتفق مع نتيجة دراسة **طعبلي محمد الطاهر وعبد العزيز خميس (2013)** التي توصلا فيها إلى أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة يتميزون بدافعية للانجاز متوسطة وعالية.

كما توصل (Stoynoff, 1977) إلى أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يقضون وقت أكبر في الدراسة ويبقون في المحاضرة إلى نهايتها، وكانوا أفضل في أداء الامتحانات واختيار الأفكار من المقالات المكتوبة والمنطوقة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة. **(غريب حسين ، 2014، 221)**

ومنه نقبل الفرضية الثانية التي تنص على: يتميز الطلبة الجامعيون بدافعية عالية للانجاز الدراسي.

1_3_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: يمتلك الطلبة الجامعيون مستوى طموح عال.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا 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 المقياس في متوسط درجات بدائله وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (37): نتائج إختبار– ت- لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح والمتوسط الافتراضي

مقياس مستوى الطموح	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	291	59.84	11.35	39.5	30.55	290	0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح بلغ: **59.84** بانحراف معياري قدره: **11.35**، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد بنود هذا المقياس في متوسط درجات بدائله قد بلغ: **39.5** وهو أقل من المتوسط الحسابي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار – ت– المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: **30.55** بدرجات حرية **290**، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α **0.01**.

وبناءً على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة **99%** بأن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى طموح عالي.

وهذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الجامعيين أفراد العينة يتميزون بمستوى طموح مرتفع فهم يحددون خططا يسيرون عليها ولا يسلمون أمرهم للحظ بل يؤمنون بان التقدم والنجاح

لا يكون إلا ببذل الجهد، فهم متأكدون من أنهم من يحددون مستقبلهم بجهدهم خطوة بخطوة، ونظرتهم للحياة والمستقبل فيها تفاؤل وثقة في مقدرتهم على تجاوز المشكلات والعقبات ما يشعرهم بالتوافق النفسي والاستقرار، يضيف **جنـــاد عبـــد الـوهـاب (2014)** نقلا عن **ثروت محمد عبد المـــنـعم ابـــراهيم (1992)** بان الطلاب والطالبات ذوي مستوى الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتعاونا وسلوكهم غير متكلف، وأكثر تواضعا وجدية في العمل، بالمقابل فان الطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض يكونون نظرة سلبية للمستقبل ويتوقعون الفشل في اغلب أعمالهم ما يدفعهم إلى خفض مستوى طموحهم خوفا من الفشل، وفي بعض الأحيان يرفعون مستويات طموحهم بشكل غير واقعي الأمر الذي يعمق لديهم مشاعر العجز والدونية وانخفاض الدافعية لعدم تمكنهم من تحقيق أهدافهم.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الطموح لدى أفراد العينة بما تتميز به المرحلة العمرية من نضج وإدراكهم لقدراتهم وإمكانياتهم وتحديدهم مسار تخصصهم، كما تزداد ثقة الطالب بنفسه مع كل نجاح، ويتكون لديه مفهوم ايجابي عن ذاته مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى طموحه. **(بلعربي مليكة ، بوفاتح محمد ، 2016، 50)**

وكذلك فان مستوى الطموح يتحدد من خلال النظرة المستقبلية للفرد المرتكزة على إدراكه لوضعه الحالي وما يتمتع به من مستوى نضج معرفي وانفعالي، إضافة إلى البيئة التي يتفاعل معها. **(المشيخي غالب بن محمد علي ، 2009، 186)**

كما أن التخصص الدراسي يؤثر في مستوى طموح الطلبة لا نقصد هنا التخصصات العلمية والأدبية وان كان هناك دراسات توصلت إلى أن طلبة التخصصات العلمية يتفوقون على طلبة التخصصات الأدبية في مستوى طموحهم لاعتبارات كثيرة أهمها توفر فرص الشغل، ولكن نقصد هنا بان الرغبة والميل لمزاولة التخصص الجامعي سواء كان

أدبي أو علمي هو أهم ما يرفع من مستوى الطموح فالطالب الذي وجه للتخصص الذي يرغبه يزاوله عن قناعة واهتمام وحب.

كما أن ارتفاع مستوى الطموح لدى فئة الطلبة الجامعيين قد يفسر بما توفره الجامعة من تنوع العلاقات خارج نطاق الأسرة واكتساب مكانة اجتماعية تتيح له قدرا من الثقة بالنفس والاستقرار النفسي والفكري ما يمكنه من التخطيط لمشاريعه المستقبلية لضمان حياته والقيام بأدواره ومسؤولياته الاجتماعية تجاه الأسرة والمجتمع.

وبناءً على ما سبق نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على: "يمتلك الطلبة الجامعيون مستوى طموح عال".

1_4_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة ". وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل الارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبين الدرجات التي تحصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تحصلنا على النتائج الآتية:

الجدول رقم (38): معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

متغيرات الدراسة	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون	R square	Adjusted r square	الدلالة الاحصائية
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	291	0.733	0.538	0.536	0.01
الدافعية للانجاز الدراسي					
التنظيم الذاتي للمعرفة - الدافعية للانجاز الدراسي	291	0.643	0,413	0,411	0.01
التنظيم الذاتي للدافعية - الدافعية للانجاز الدراسي	291	0.609	0,371	0,368	0.01
التنظيم الذاتي للسلوك والسياق - الدافعية للانجاز الدراسي	291	0.651	0,424	0,422	0.01

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (38) وجود علاقة علاقة ارتباطية طردية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson (0.733) عند مستوى الدلالة α (0.01)، وهي

قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة طردية وقوية بين الدافعية للانجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين، بمعنى كلما امتلك دافعية عالية للانجاز الدراسي كلما استخدم استراتيجات التعلم المنظم ذاتيا والعكس صحيح. وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية الدراسة التي تنص على "وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للانجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة".

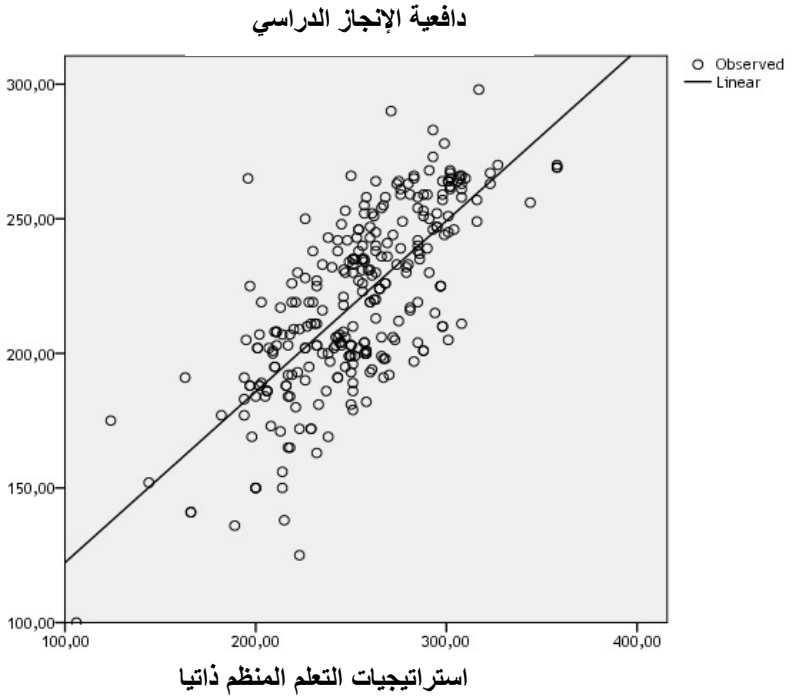
إنَّ الدراسة الحالية لم تكتف بدراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي فقط، بل تعددت ذلك إلى حساب القدرة التنبؤية، فبعد حساب معامل الانحدار البسيط نلاحظ أن **53.80%** من التغير الذي يحدث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تفسره الدافعية للانجاز.

وقبل تناول علاقة الدافعية للانجاز الدراسي بأبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تجدر الإشارة إلى أن stober **(2004)** قد عبر بكل وضوح عن قناعته أن التحليلات التي تعتمد على نتائج الدراسات التي بنيت على مقاييس عامة، قد لا تحقق الغرض المقصود المتمثل في الدليل العلمي الدقيق، فمن الأفضل التعامل مع ما تتيحه المقاييس من إمكانية التعمق في التحليل بفضل أبعادها الفرعية (مستويات التحليل)، فالتحليلات العلمية التي تعتمد سوى على نتائج المقاييس العامة، دون النظر إلى ما تتيحه من تفرعات تعطي نتائج أعمق وأدق وتفضي إلى تحليلات ونتائج أكثر علمية تسمح بتعميمات أوسع وتطبيقات أكثر دقة وفعالية، قد لا تحقق الغرض إلا سطحيا وتغرق في تأويلات لاطائل منها. **(فارس علي ، 2016، 253)**

ويتضح من نتائج الجدول رقم **(38)** كذلك أن العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية للانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين كانت طردية وقوية، حيث بغت قيمة معامل الارتباط **(0.643)** وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α **(0.01)**، ونفس الشيء بالنسبة للتنظيم الذاتي للدافعية في علاقته بالدافعية للانجاز الدراسي، حيث

قدر معامل الارتباط (**0.609**)، وكما قدر معامل الارتباط بيرسون بين التنظيم الذاتي للسلوك والسياق والدافعية للانجاز الدراسي (**0.651**)، وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α (**0.01**)

ونوضح العلاقة الإرتباطية بيانيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي في الشكل التالي:



شكل رقم (12): لوحة انتشار العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.

من خلال لوحة الانتشار، نلاحظ تشكل سحابة ضيقة ذات شكل طولي في المستوى وهذا يدل على قوة العلاقة الارتباطية بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي، والتي قدرت بـ **(r= +0.733)**

وتعتبر هذه النتيجة جد منطقية وأكثر اتساقا مع نتائج دراسة **كمال إسماعيل (2012)**، ودراسة yamauchi & tanaka **(1998)** ودراسة alexander & moriphy

(1998) التي خلصت لعلاقة ارتباطية طردية بين الدافعية واستراتيجيات التعلم من (إدارة الوقت– القدرة على التركيز– انتقاء الأفكار الأساسية– اختبار فعالية الذات– اختبار الاستراتيجيات)، كما توصل (zimmerman et al , 1992) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيا وفعالية الذات في الانجاز الأكاديمي (كجانب دافعي) فضلا عن ارتباط فعالية الذات في الانجاز الأكاديمي بأهداف الطلبة، ودراسة **عزت عبد الحميد** (1999) حول تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مستوى التحصيل الأكاديمي، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودراسة (Hong et al , 2009) التي هدف من خلالها للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات المنزلية في ضوء مكونات الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى تلامذة المرحلة الإعدادية، حيث توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودراسة **أمينة زيادة** (2013) التي توصلت للعلاقة الارتباطية الطردية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضيات، **ورافع محمد** (2016) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة.

ورغم بساطة هذه النتيجة إلا أن لها دلالة عميقة، فتنمية دافعية الإنجاز لدى المتعلمين تعتبر من أعقد المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية الجزائرية فقد تمت محاولات عديدة نظرية وميدانية لعلاج هذا المشكل إلا أن التركيز في معظم هذه المحاولات انصب عن العوامل الخارجية مثل الظروف الأسرية والإجتماعية، وشخصية المعلم وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، فقد حاول العديد من الباحثين استنباط العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز لدى المتعلم دون الاهتمام الجدي بشخصية المتعلم وخصائصه المعرفية واستراتيجات التعلم المعرفية والماوراء معرفية والدافعية، كما أن المتمعن جيدا في كلا المفهومين تظهر له جوهر العلاقة العضوية بينهما وهذا لأن كل

واحد منهما يحتاج إلى الآخر، فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تحتاج إلى دافعية إنجاز دراسي مرتفعة لأداء المهام وتحقيق الإنجاز المطلوب والمميز، كما أن دافعية الإنجاز الدراسي ترتبط بمدى وعيه واستقلاليته وقدرته على التنظيم الذاتي لتعلمه ووعيه بقدراته وإمكانياته التي تزيد من كفاءته في حل المشكلة المطروحة أمامه، فالتنظيم الذاتي للمعرفة والتنظيم الذاتي للدافعية والتنظيم الذاتي للسلوك والسياق أجزاء لابد منها لتكون إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي بدورها لا تظهر إذا لم يمتلك الطالب مستوى مقبول من دافعية الإنجاز الدراسي، التي تسهم في تجنيد مكتسباته السابقة لتحقيق الهدف المرغوب، فالطالب لا يتعلم تعلما فعالا إلا بجهده الذاتي وذلك لا يتأتى إلا بتجنيده لكل قدراته وإمكانياته لتحقيق الهدف المنشود، والذي يعد الأكثر انسجاما مع الإستراتيجيات في التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها الطالب من خلال زيادة مستوى الدافعية لديه (فضيلة حناش، علي فارس،2014)، حيث يؤكد **إبرا هيم وشلبي** (1999) بأن دافعية الإنجاز هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال، والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، واستراتيجيات ما وراء المعرفة تعتبر آلية فعالة تمكن الفرد من تحقيق ذلك متى كان ممتازا بها متقنا لأدائها. (بابهون خالد ، 2015، 143)

وباعتبار أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج يعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد وقدرة التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع الموقف التعليمي، فالمعلومات والمواد الدراسية المنظمة تنظيما جيدا يكون تعلمها وتذكرها فيما بعد أسهل بكثير من المعلومات غير المنظمة، ومن أشكال التنظيم قدرة التلميذ على الربط بين المعلومات المقدمة في المادة الدراسية، إضافة إلى تركيب بنية عقلية لتعلم العناصر المترابطة المراد تعلمها، لإعطاء تنظيم للمادة الجديدة المراد تعلمها، والعمل على زيادة معنى المواد التعلُّميَّة، وباعتبار أن الدافع للإنجاز هو هدف ذاتي يعمل على استثارة

السلوك ويوجهه، ويعد من المكونات الهامة للإنجاز والنجاح الأكاديميين، "فالطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيا يمتلكون دافعية أكبر للإنجاز. **(سهير السعيد جمعة إسماعيل، 2011، 34)**

ويمكن تفسير تلك العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي من خلال الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعلم بحيث تمكن الطالب من تنظيم وتنسيق المعلومات ومعالجتها وتجهيزها واكتسابها بطريقة أفضل كما تمكنه من التحكم والسيطرة على عملية تعلمه مما يساعد على توفير الوقت والجهد، ويجنبه التشتت والضغوط الناتجة على مختلف المواقف التعلُّميَّة.

كما ذكر **الجراح (2010، 334)** بان الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيا يعتبرون بأنهم ذوو دافعية عالية، لان لديهم استعدادا اكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعلُّميَّة، ويبذلون جهدا كبيرا ويتحملون المسؤولية في ضبط وتنظيم ومراقبة وتقويم تعلمهم ويحددون أهدافهم التعلُّميَّة ويثابرون للوصول إليها. فالتعلم المنظم ذاتيا يعتمد بشكل أساسي على دافعية الطالب في الموقف التعلُّمي بايجابية وفاعلية هذا ما يؤكده كل من **بيرجن ورايلي وترنور** عند وصفهم للطلبة المنظمين ذاتيا بأنَّهم نشطين في سلوكهم ودافعيَّتهم أثناء التعلم الأكاديمي. فهم يديرون وينظمون ويوجهون تعلمهم بكفاية كيفما يشاؤون ووقت ما يشاؤون. **(زيادة أمينة، 2013، 144)**

وبالنظر إلى العلاقة الطردية بين التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية للانجاز الدراسي نجد أنها تتوافق مع ما توصل إليه (Pintrich et al, 1994) حيث أسفرت الدراسة التي قام بها عن وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين المستويات المرتفعة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاية الذاتية.

ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن الطالب الذي يمتلك دافعية عالية للانجاز الدراسي يكون أكثر استخداما للاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية كان يسترجع ويكرر ويعيد صياغة المعلومات التي اكتسبها ويرتبها ويلخصها بأسلوبه الخاص ولا يكتفي بذلك فقط

بل يراقب سلوكاته ويقيم مدى اقترابه من تحقيق الأهداف التي حددها من قبل، يقوم بكل هذا دون كلل أو ملل فهو مدفوع لان يحسن من أدائه وسلوكه في المواقف التعلُّميَّة أكثر من غيره. وهذا ما يفسر الفرق بين الطلبة الذين يتميزون بدافعية عالية للانجاز عن غيرهم فالطالب ذوو الدافعية العالية نجده يواظب على حضور جميع المحاضرات وحصص التطبيق ويسجل المعلومات بنفسه كما لا يكتفي بذلك بل يلخصها ويعيد تنظيمها وربطها بالمعارف السابقة التي تعلمها كي يسهل عليه فهمها كما يتفاعل بالمناقشة أو الأسئلة ليعمق فهمه وهذا ليس بمنأى عن مراقبته لسلوكاته طيلة مدة تعلمه وبالتالي تقييمه لأدائه الفعال وغير الفعال طيلة فترات الدراسة، فالطالب الذي يتميز بدافعية عالية للانجاز الدراسي يستخدم هذه الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية عن قناعة ووعي بما يقوم به.

وبالعودة لنتيجة هذه الفرضية فان العلاقة الارتباطية الطردية بين التنظيم الذاتي للدافعية والدافعية للانجاز الدراسي تتفق مع نتيجة دراسة (wolters & Rosenthal , 2000) حيث توصلا إلى أن المعتقدات الدافعية يمكن استخدامها في التنبؤ باستخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية. **(زيادة أمينة، 2013، 145)**

ويمكن تفسير هذه العلاقة الارتباطية الطردية على أن الدافعية للانجاز الدراسي وما تمثله من الرغبة في التنافس والتفوق على الآخرين وإتقان العمل والاعتماد على النفس والالتزام بالعمل تحفز الطالب على تطبيق استراتيجيات تساعده في تنظيم دافعيَّته والتحكم في انفعالاته وفي مشاعر الملل والإحباط لبذل المزيد من الجهد محاولا الوصول إلى انجاز الأعمال وإتقانها قبل الآخرين، وهذا ما يضمن أن يبقى في مستوى معين من التوتر والاستثارة الدائمة فلا يستسلم ولا ينسحب قبل الوصول لهدفه، وقد وضح ذلك كل من **لوك** (Lock) و **لاثام** (Latham) أن الأهداف تحفز الأفراد وتدفعهم لان يقوموا بمجهودات كبيرة وتزيد من مثابرتهم وانتباههم نحو المهمة المراد انجازها **(ابراهيم الحسينان،**

2010، 197)، كإستراتيجية حوار الذات عن الأداء وحوار الذات عن الكفاءة التي تضمنان للطالب أن يذكر نفسه بضرورة إكمال وإتقان المهمات الدراسية والتفوق على الزملاء، كذلك فالطالب ذي الدافعية العالية للانجاز يقوم بتنشيط اهتمامه ويعيد ترتيب بيئته من فترة إلى أخرى بمجرد شعوره بالملل ليعاود الاندماج في المهمات الدراسية، وقد أشار **بينتريش** (Pintrich, 2004) أن الطلاب يحاولون زيادة دافعيتهم الخارجية للمهمة من خلال وعد أنفسهم بمكافآت خارجية أو القيام بأنشطة ايجابية معينة.

كما يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها حول العلاقة الارتباطية الطردية والقوية بين التنظيم الذاتي للسلوك والسياق وبين الدافعية للانجاز الدراسي بان الطالب الذي يمتلك دافعية عالية للانجاز يفضل الجو التنافسي والتحدي والمهام التي يعتمد فيها على نفسه سواء في تخطيطه للأهداف الدراسية أو في بذل الجهد لتحقيقها، فكل هذا يدفع الطالب أكثر فأكثر إلى المزيد من تنظيم سلوكه والسياق. فطبيعة الطالب المدفوع للانجاز تجعله في حالة من اليقظة والتوتر المستمر من اجل القيام بانجاز أكاديمي يتفوق به على زملائه وهذا ما يستلزم منه تقييم ذاته ومجهوده فيقوم بمقارنة مخرجاته بالمعايير التي حددها سلفا أو مقارنتها مع مستوى زملائه. ويحرص على تنظيم وإدارة وقته وبيئته بحيث يتجنب كل ما قد يشتت جهده وتركيزه ولذلك فان اغلب الطلبة المجدين نجدهم يفضلون الأماكن والطاولات الأولى في الصف سواء في القاعات أو المدرجات ليكون تركيزهم على الأستاذ والمهمة (النشاط التعلمي)، ويلتزم بالبحث المستمر على طرق أو معلومات تساعده في الفهم الجيد للمواد الدراسية كان يشارك في الأنشطة والمناقشات الجماعية مع زملائه أو طلب المساعدة منهم أو من الأساتذة متى احتاج لها، فكون الطالب ذو دافعية للانجاز لا يمنعه ذلك من أن يشارك زملائه في المناقشات ليستفيد ويفيد من حين لآخر.

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها فإننا نقبل الفرضية الرابعة التي تنص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة ".

1_5_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل الارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبين الدرجات التي تحصلوا عليها على مقياس مستوى الطموح، حيث تحصلنا على النتائج الآتية:

الجدول رقم (39): معامل الارتباط بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

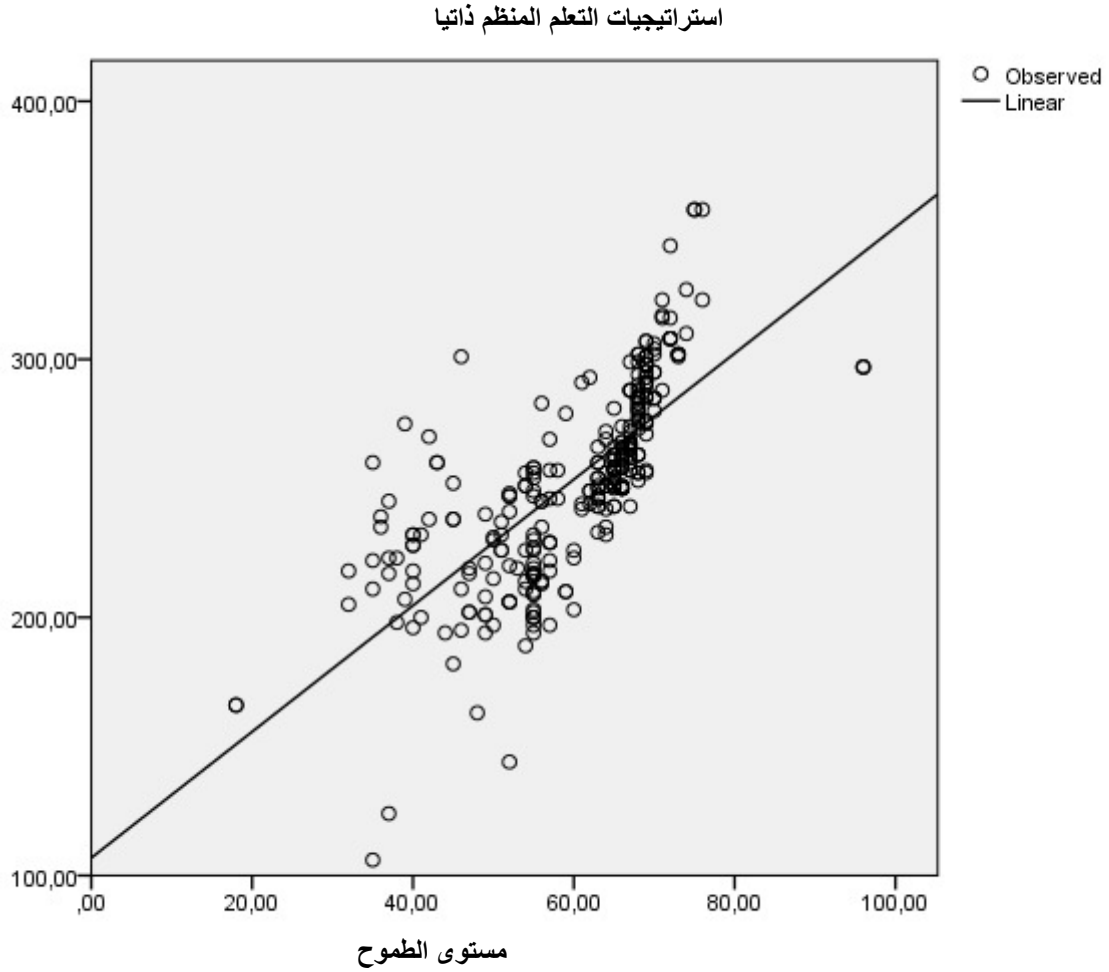
متغيرات الدراسة	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون	R square	Adjusted r square	الدلالة الاحصائية
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مستوى الطموح	**291**	**0.734**	**0.539**	**0.537**	**0.01**
التنظيم الذاتي للمعرفة – مستوى الطموح	**291**	**0.646**	0,417	0,415	**0.01**
التنظيم الذاتي للدافعية – مستوى لطموح	**291**	**0.632**	0,399	0,397	**0.01**
التنظيم الذاتي للسلوك والسياق –مستوى الطموح	**291**	**0.610**	0,372	0,369	**0.01**

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (39)، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.734) وهي قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة طردية وقوية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين، ومنه نقبل فرضية الدراسة التي تنص على "وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة".

إنَّ الدراسة الحالية لم تكتف بدراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح فقط، بل تعددت ذلك إلى حساب القدرة التنبؤية، فبعد حساب معامل الانحدار البسيط نلاحظ أن 53.90 % من التغير الذي يحدث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يفسره مستوى الطموح.

ولأجل الوصول إلى نتائج علمية أكثر دقة لم تكتفي الباحثة بدراسة العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بل حاولت التعمق أكثر في طبيعة هذه العلاقة وذلك بالتطرق للعلاقة بين مستوى الطموح وكل من الأبعاد الثلاثة المكونة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومنه يتضح كذلك من نتائج الجدول رقم (39) أن العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح والتنظيم الذاتي للمعرفة لدى الطلبة الجامعيين قد بلغت (0.646)، كما نلحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مستوى الطموح والتنظيم الذاتي للدافعية يقدر بـ(0.632)، إضافة إلى العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح والتنظيم الذاتي للسلوك والسياق حيث قدرت بـ (0.610) وهي جميعها قيم دالة عند مستوى الدلالة α (0.01) وتدل على علاقة ارتباطية طردية وقوية بين مستوى الطموح وأبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

ونوضح العلاقة الإرتباطية بيانيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح في الشكل التالي:



شكل رقم (13): لوحة انتشار العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.

من خلال لوحة الانتشار، نلاحظ تشكل سحابة ضيقة ذات شكل طولي في المستوى وهذا يدل على قوة العلاقة الارتباطية بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، والتي قدرت بـ **(r= +0.734)**

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **أمينة زيادة** (2017)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يمكن تفسير هذه العلاقة الطردية والقوية بان الطلبة الذين لديهم مستوى طموح عال منظمون ذاتيا فهم يقومون بالاعتماد على أنفسهم وايجابيون في عملية تعلمهم،

يحسنون توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق ما يسهل عليهم اكتساب المعارف وتوظيفها.

فالطالب الطموح الذي يمتلك ينظر للمستقبل بعين التفاؤل والنجاح يوقن بان حياته المستقبلية مرتبطة بمدى جودة تعلمه وأدائه الحالي فيكون احرص على التخطيط والتنظيم لعملية تعلمه، كذلك فان الطالب الطموح هو الذي يعتمد على نفسه ويتحمل مسؤولية تعمله فبالإضافة إلى انه يقوم بحضور جميع محاضراته دون كلل أو ملل للاستفادة من ما يتم عرضه في الشرح فانه يقوم بتلخيص وتنظيم دروسه وإعادتها بأسلوبه الخاص لترسيخ فهمه، كذلك فان الطالب الطموح الذي يتميز بالسعي نحو التفوق على زملائه واقرانه والمثابر الذي يبذل قصار جهده لحل المشكلات التي قد تعوقه للوصول لأهدافه والاستمرار حتى بعد مواقف الفشل، فانه دائم البحث عن معارف حديثة إضافية من مصادر متنوعة فلا يكتفي بما يقدم له أثناء المحاضرات أو الحصص التطبيقية بل يسعى لتعميق فهمه وإثراء رصيده ليتمكن من مناقشة ونقد ما يقدم له في الجامعة، كل هذا العمل ليس منفصلا عن الضبط والمراقبة المستمرة والتقويم الذاتي لضمان بقاء الأداء التعلُّمي بنفس الوتيرة وفي طريق تحقيق الهدف المنشود والتي تدل على استخدامه للعديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وحتى استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق التعلُّمي.

وفي نفس السياق يتبين أن لمستوى الطموح علاقة ارتباطية طردية بالتعلم المنظم ذاتيا حيث تنعكس المقاصد السلوكية المستقبلية للطالب الجامعي على عملية تعلمه فبدلا من أن يبقى مكتفيا على المعارف التي توفرها الجامعة، فانه يصبح مشاركا فعالا في المواقف التعلُّمية وصانعا لمعارفه وباحثا لها، خصوصا وان مستوى طموحه يعمل على تحديد الأفضل له انطلاقا من مجموعة من الدعائم النفسية الممهدة له كالدافعية العالية

للانجاز الأكاديمي، بما يحقق مستوى الطموح للطالب الجامعي والمؤكدة للاستقلالية والحرية في التعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية، مع الرغبة الملحة في الاستمرار بالمحاولة، خاصة بالنظر لطبيعة الدراسة في الجامعات الجزائرية في أنها تترك الحرية للطالب الجامعي بالالتزام بالحضور وبالمبادرة بالتعلم والبحث العلمي كانجاز البحوث والمناقشات العلمية كل حسب طموحه وقدراته. **(مسعودي لويزة ، 2010، 116)**

وتضيف **رمزية الغريب (1990)** بان مستوى الطموح يتوقف على قدرات الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في مقدوره القيام بتحقيق أهداف أصعب على المدى البعيد، كما يرى **ر اجح عزت (1973)** أن الذكي الذي يتحكم في تعلمه المنظم ذاتيا أقدر على فهم نفسه، والحكم على قدراته وميوله وما تتطلبه الأعمال المختلفة من قدرات وصفات لذا لا يكون مستوى طموحه مسرفا في البعد عن الواقع أي لا يكون بعيدا عن مستوى قدراته، فالأفراد الأذكياء ذوو التعلم المنظم ذاتيا، يحددون غالبا مستويات طموح تتفق مع قدراتهم كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم. **(زيادة أمينة، 2017، 156)**

فكلما حدد الطالب مستوى طموح واقعي بحسب قدراته كلما تمكن من تنظيم تعلمه بشكل أفضل من تخطيط ومراقبة وتقويم أدائه، وكلما أحسن اختيار الاستراتيجيات المعرفية والدافعية المناسبة وأمكنه من تنظيم سلوكه والسياق الذي يتم فيه التعلم حسب احتياجاته.

ويوضح تعريف الهدف العلاقة بين مستوى الطموح والأداء حيث يرى **بينتريش** (pintrich) بان نظرية الأهداف تفترض أن الأهداف عبارة عن تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد انجازه، وكذلك أغراضهم وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم، ويضيف أن مفهوم أهداف الانجاز لا يقدم نمطا متكاملا ومنظما من المعتقدات عن الأغراض أو

الأسباب العامة للانجاز، بل ويقدم أيضا المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضا. (بن غذفة شريفة، 2014 ، 435)

ولمزيد من التدقيق في نتيجة هذه الفرضية فانه يمكن القول أن العلاقة الطردية والقوية بين مستوى الطموح والتنظيم الذاتي للمعرفة تدل على أن الطالب ذو المستوى العال او حتى المقبول من الطموح يستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة (تنظيم ذاتي معرفي، وتنظيم ذاتي ما وراء معرفي)، فالطالب الطموح يلجأ إلى ضبط وتنظيم واستخدام الاستراتيجيات المعرفية من (التسميع، التفصيل، التنظيم) والاستراتيجيات ما وراء المعرفية من (تخطيط، ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية) وليس فقط استخدامها بل يحسن اختيار أي واحدة مناسبة للموقف التعلُّمي والأهداف المسطرة.

فلتحقيق مستوى الطموح المرغوب لابد من أن يكافح الطالب ويبادر في مشواره الدراسي، فهو يخطط ويبحث عن المعرفة ويعيد ترتيبها وتنظيمها والتعمق فيها، ويراقب معارفه المكتسبة وجهوده المبذولة.

فالطالب الطموح يقوم في تعلمه بتنظيم وتلخيص وإعادة صياغة معارفه بأسلوبه الخاص مما يضمن اكتسابها وترسيخها، إضافة إلى اعتماده على الاستراتيجيات ماوراء المعرفية كالتخطيط لعملية التعلم ومراقبة تنظيم المعارف المكتسبة.

فالتخطيط وهو كأول استراتيجية يعتمد عليها الطالب بتحديد أهدافه، والمستويات التي يرغب في الوصول إليها، وتوضيح امكانياته وقدراته وما يحتاجه من جهد ووقت لتحقيق طموحاته شرط ان يحقق ذلك اكبر قدر ممكن من المكاسب واقل قدر ممكن من الخسائر.

أما المراقبة الذاتية فهي التي تظهر في انتباه الطالب المستمر إلى سلوكاته وتقييم أدائه والاستراتيجيات المطبقة ومدى فعاليتها في تحقيق ونجاح عملية التعلم ومدى تحسن مستواه واقترابه من تحقيق أهدافه خاصة الدراسية.

وفي هذا السياق يوضح **كيرت ليفين** (Kurt Levin) بان الفرد يسعى إلى الاستزادة من الشعور بالاعتزاز والثقة بنفسه ومواصلة تنظيم ذاته عقب كل نجاح يحققه، مما يجعله يطمح لتحقيق أهداف ابعد وأصعب، فمستوى الطموح يخلق أهدافا جديدة مكملة للفرد.

فكلما حقق جزءا منها فانه يطمح لتحقيق هدفا آخر يكون أصعب وأبعد منالا وبالتالي فإنَّه يلجأ لتنظيم ذاته من جديد ويظهر ذلك في اعتماده على الاستراتيجية المناسبة (من استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي ماوراء المعرفة) بالكيفية المناسبة للموقف وفي الوقت المناسب لها، فيخطط، ويضع الأهداف، وينظم، ويفصل، ويكرر معارفه، ويحلل المهام ويقدر الإمكانيات المتاحة له من معطيات ومعارف سابقة وخبرات لعملية حدوث التعلم (زيادة أمينة ، 2017، 158)

كما تدل العلاقة الارتباطية الطردية والقوية بين مستوى الطموح والتنظيم الذاتي للدافعية على أن استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية يزداد ويظهر بشكل جلي بارتفاع مستوى طموحه والعكس صحيح.

فالطالب الطموح يلجأ إلى استخدام الأفكار الايجابية والحديث إلى الذات للتذكير والتأكيد على أسبابه لإكمال المهمة حتى النهاية، والطالب هنا لا يهتم بإكمال المهمة إلى النهاية فقط، بل يحرص أيضا أن يذكر نفسه باستمرار بان هدفه هو الأداء المتقن واكتساب معارف جديدة مفيدة لتحسين مستواه.

ومن فترة لأخرى يخصص لنفسه مكافأة أو حوافز نتيجة لنجاحه في انجاز بعض المهام أو تحقيقه لشطر مهم من أهدافه، وهذا لما للمكافأة من فائدة في ضمان الاستمرارية والتخفيف من الضغوط المصاحبة لأداء المهمة المطلوبة.

فالطالب المثابر الذي يعتمد على نفسه ويتحمل مسؤولية تعلمه ويتحمل نتيجة أفعاله يكون مدفوعا من ذاته لا من غيره فهو مقتنع بقدرته على النجاح أن استمر في تحسين أدائه، فهو يقوم باستمرار بتنشيط اهتمامه وتذكير نفسه بأهمية مواصلة العمل بنفس الحرص والجدية والإتقان للتغلب على مشاعر الملل والقلق .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه **ميسون مشرف (2009)** في دراسته على أن الشخص الذي يتميز بتحمل المسؤولية يستطيع إنهاء الأعمال والمهام التي توكل إليه بصورة صحيحة ودقيقة ويتحمل نتائج هذه الأعمال، ويمكن الاعتماد عليه في شتى المهام كما انه أكثر احتراما إتباعا لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها.

وكما تدل العلاقة الارتباطية الطردية القوية التي تربط مستوى الطموح بالتنظيم الذاتي للسلوك والسياق على أن استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق يزداد ويظهر بشكل جلي بارتفاع مستوى طموحه والعكس صحيح.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه **زيادة أمينة (2017)**، والتي تدل على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة المصادر ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضيات.

فالطالب الطموح الذي لديه أهداف يخطط لها ويتحمل مسؤولية أفعاله ويعتمد على نفسه في التعلم ويتحمل الصعاب لأجل النجاح والتفوق فانه يلجأ إلى تنظيم وضبط سلوكه والسياق الذي يتم فيه التعلم إدارة بيئة ووقت الدراسة وطلب العون الأكاديمي

والتعاون مع الأقران تقويم السلوك في البحث عن المعلومات والاحتفاظ بالسجلات والكراسات والوثائق المهمة.....

والطالب الطموح يدرك أهمية استغلال الوقت قبل فواته فالوقت لا يمكن تخزينه أو استعارته أو تعويض خسارته، ولهذا فان استخدام الطالب لهذه الاستراتيجية (استراتيجية إدارة الوقت) كعمل جدول زمني على المدى الطويل للدراسة أو المراجعة أو التحضير ليلا، وهذا ضمانا لاستدامة تطبيق هذه الاستراتيجية.

ونظرا لما تمثله بيئة التعلم من أهمية في تحسين أو عرقلة عملية التعلم فانه على الطالب المنظم ذاتيا أن يعدل فيها ويضبطها لتتلاءم وأهدافه وتساعده على التفوق، فالطالب الطموح يعطي أهمية كبيرة لمكان تعلمه فيختار المكان الهادئ الذي يساعده على التركيز في المهمة فلا يلتهي بالمشتتات **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 189)**

كما تدل أيضا هذه العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكي والسياقي على أن الطالب الذي يتميز بمستوى طموح عال فانه يبحث عن المعرفة بنفسه ولكن في حالة ما تعذر عليه ذلك أو صعب فانه يلجأ إلى طلب المساعدة الأكاديمية، فالطالب المنظم ذاتيا يعرف متى لا يعرف شيئا ومتى هو بحاجة للمساعدة ويعرف متى ولماذا أو ممن يطلب المساعدة وتتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين الزملاء والرفاق الأكفاء الموثوقين ومن الأساتذة.

ولا تقل استراتيجية تعلم الأقران أهمية كون عملية التعلم عملية اجتماعية فالتفاعل بين المتعلمين فيما بينهم عن طريق المشاركة الفعالة في المناقشات ومشاركة المعارف والخبرات والنصائح مع الآخرين سواء داخل الجامعة أو خارجها تساهم في الاستفادة من خبرات الآخرين واستثمار قدراته وإمكانياته في أداء المهام وإتقانها والإبداع فيها.

وهذا ما يضمن الاستمرار في المهمة واكتساب المهارات وإتقانها لتفادي الفشل المحتمل أو لزيادة فرص التفوق. **(السيد وليد شوقي شفيق ، 2009، 191)**

فالطالب الطموح يحسن إدارة والتحكم في سلوكاته والسياقات المكانية والزمانية والاجتماعية التي ترتبط بالتعلم من بيئة مكانية واجتماعية.

وبناءً على ما تقدم من نتائج فإننا نقبل الفرضية الخامسة التي تنص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة".

1_6_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة". وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل الارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة على الدافعية للانجاز الدراسي، وبين الدرجات التي تحصلوا عليها على مقياس مستوى الطموح، حيث تحصلنا على النتائج الآتية:

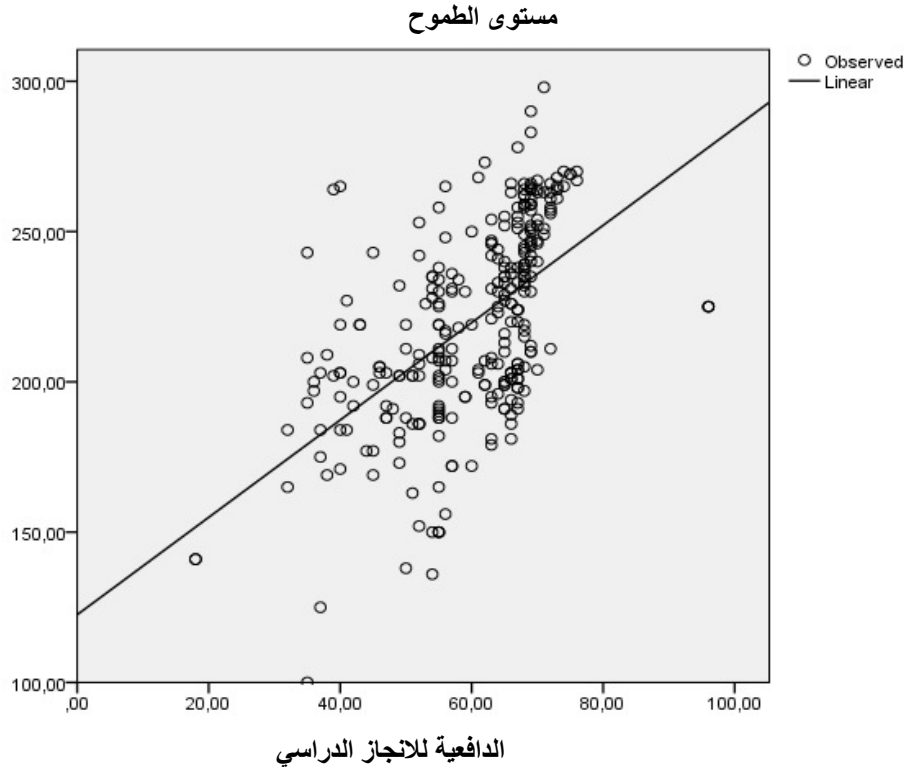
الجدول رقم (40): معامل الارتباط بين الدافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

متغيرات الدراسة	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون	R square	Adjusted r square	الدلالة الاحصائية
الدافعية للانجاز الدراسي	291	0.562	0.316	0.314	0.01
مستوى الطموح					

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم **(40)**، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ **(0.562)** وهي قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة طردية ومتوسطة بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، ومنه نقبل فرضية الدراسة التي تنص على "وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى أفراد العينة".

إنَّ الدراسة الحالية لم تكتف بدراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح فقط، بل تعددت ذلك إلى حساب القدرة التنبؤية، فبعد حساب معامل الانحدار البسيط نلاحظ أن **31.60 %**من التغير الذي يحدث في الدافعية للانجاز الدراسي يفسره مستوى الطموح.

ونوضح العلاقة الإرتباطية بيانيا بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح في الشكل التالي:



شكل رقم (14): لوحة انتشار العلاقة الارتباطية بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح.

من خلال لوحة الانتشار، نلاحظ تشكل سحابة ضيقة ذات شكل طولي في المستوى وهذا يدل على قوة العلاقة الارتباطية بين درجات الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح، والتي قدرت بـ **(r= +0.562)**

وهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرضية السادسة، وهذا يعني انه كلما ارتفعت الدافعية للانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين ارتفع مستوى الطموح، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسات كل من **محمود عبد القادر (1977)، قشقوش (1979)، كلارك و آخرون** (Clark et al) **وبلكر و آخرون** (plucker, 1996)، **وحسن** (1998) حيث إشارت نتائجهم إلى انه توجد علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الطموح لدى الشباب الجامعي ودافعيتهم للانجاز، كما تتفق مع نتائج دراسة **شيندر (1969)** التي اهتمت بدراسة حول إدراك الذات والتحصيل ومستوى الطموح المهني، ومن النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة موجبة ودالة بين التحصيل ومستوى الطموح المهني، ودراسة **أكونيل اكنز (1978)** والذي قام بدراسة حول تأثير الطموح والقلق على الأداء، من النتائج التي توصل إليها هي وجود علاقة موجبة بين الطموح والأداء، ودراسة **بار** (Bar. Et al, 1980) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز التحكم والتحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح ومن نتائجها، وجود علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، ودراسة **ابراهيم جيد جبرة عبد المالك (1981)** التي هدفت إلى دراسة علاقة مستوى الطموح بالتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، والتي أسفرت عن أن معاملات الارتباط بين درجات مستوى الطموح والدرجات التحصيلية لمجموعة المتفوقين والمتفوقات جميعها دالة عند مستوى **0.01**، ماعدا بعد (تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس) فهو غير دال، ودراسة **ماهر أبو هلال (1990)** عن اثر الطموح الأكاديمي والمادة الدراسية والجنس على التحصيل المدرسي التي أسفرت على أن لمستوى الطموح الأكاديمي والاتجاهات نحو الدراسة تأثيرا على التحصيل لدى الطلبة

(شتوان حاج، بوقصارة منصور،2017، 23)، كما تتفق مع نتائج دراسة **جنـــاد عبـــد الـوهـاب** (2014) وهي وجود علاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ودراسة **محمود فتحي عكاشة** (1991) حيث توصل إلى أن مستوى الطموح يرتبط ارتباطا دالا بكل من الدافعية الدراسية وتقدير الذات، وارتباط الدافعية الدراسية بكل من المثابرة والثقة بالنفس بالإضافة إلى مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وهذا يدل على أن الدافعية للتعلم تتمثل في الرغبة القوية في النجاح والتفوق لتحقيق مستوى معين من التطلعات الايجابية نحو المستقبل الدراسي، مما يعني أن هناك مستوى معين يرغب الطالب في تحقيقه.

كما لا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من **شتوان حاج و بوقصارة منصور** (2017)، حول علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي حيث توصلا إلى انه لا توجد علاقة بين مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي وقد ارجعا ذلك إلى صغر عمر التلاميذ (مرحلة المراهقة) وما ينتابهم في هذه المرحلة من تغيرات في النمو بجوانبه المختلفة وتذبذب وعدم الاستقرار في الاتجاهات والميول لدى الأفراد ، كما يمكن أن يكون لديهم القدرة على مجابهة العقبات بهدف الوصول إلى الهدف المطلوب والقدرة على بناء علاقات اجتماعية جيدة إلا نهم لا يستثمرون هذا الطموح في الجانب الدراسي أو بالأحرى لا يهتمون بالجانب الدراسي والتحصيلي. (شتوان حاج، بوقصارة منصور، 2017، 23)

ويمكن تفسير نتيجة دراستنا الحالية إلى أن بذل الجهد في القيام بالأعمال والواجبات تجعله يحدد الأهداف والمهام الموكلة إليه بدقة، كما أن المثابرة تجعل الطالب يواجه العقبات التي تعترضه في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته، حيث يشير **عبد العال حامد عبد العال عجوة** (1993) أن مستوى الطموح يتعلق بتوقعات الفرد حول استطاعته أو رغبته في تحقيق أو بلوغ مستوى معين، تضيف **كاميليا عبد**

الـفـتـــــا ح (1995) أن الشخص الطموح يميل إلى الكفاح ولديه القدرة على تحمل المسؤولية. **(جناد عبد الوهاب، 2014، 191)**

كما انه كثيرا ما نجد الطلبة الجامعيين لديهم تفاؤل بالمستقبل ورغبة شديدة في التغيير نحو الأفضل ويخططون لأهدافهم ويتحملون الصعاب والعقبات ويتحملون نتيجة قراراتهم وأفعالهم وهذا ما يتميز به الشخص الطموح، ويظهرون هذا الطموح في أدائهم الدراسي بصفة كبيرة، فالطلبة الذين يتميزون بالقدرة على التفكير الايجابي الواقعي والقدرة على التنظيم والاستقلالية والعمل الإبداعي والمرونة النفسية في التعامل مع الصعاب" هم أكثر من يكون عندهم الحافز والدافعية نحو الأداء الدراسي أو التعليمي.

وبالرجوع للنتائج المتوصل إليها نقبل الفرضية السادسة التي تنص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة".

1_7_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة:

تـنص الفرضـية السـابعة بأنـه: توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باستخدام الأسلوب الاحصائي المتمثل في: معامل الارتباط المتعدد من أجل الكشف عن العلاقة الارتباطية المتعددة بين متغيرات الدراسة الثلاثة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح)، وتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (41): نتائج الارتباط المتعدد بين متغيرات الدراسة الثلاثة

معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الدلالة الاحصائية
0.73	0.54	0.53	0.01

من خلال هذا الجدول نجد أن معامل الارتباط المتعدد بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح قد بلغ: **0.73** في حين أن معامل التحديد الذي يعبر عن حجم التباين المشترك بين هذه المتغيرات الثلاثة قد بلغ: **0.54** وهي قيمة مرتفعة، أما فيما يخص قيمة معامل التحديد المعدل بين المتغيرات الثلاثة والذي يعبر عن حجم التباين المشترك بينها في المجتمع الاحصائي قد بلغ: **0.53** وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى **0.01.**

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة **99%** بأنه توجد علاقة ارتباطية متعددة مرتفعة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

تُشير الباحثة إلى أنَّه بعد التأكد من العلاقات الثنائية وقوة الارتباط بين المتغيرات تم حساب معامل الارتباط المتعدد الذي يعكس لنا طبيعة العلاقة المتعددة بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وعليه، فإنَّ النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية جدٌّ منطقية، فهي تُعبر في جوهرها عن مدى الارتباط الوثيق بين هذه المتغيرات التي تحتاج كل واحدة منها إلى الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطلبة الجامعيين الذين يمتلكون مستوى عال من الطموح والذي يظهر في (النظرة الايجابية للحياة، والسعي نحو التفوق، وتحديد الأهداف والخطة، والميل للكفاح، الاعتماد على النفس، المثابرة وتحمل الصعاب، وتفهم الطالب لقدراته والعمل بجد دون إرجاع النتائج للحظ) نجد لديهم ارتفاع في الدافعية للانجاز الدراسي والتي تظهر في (التخطيط، وإتقان العمل، الجد والمثابرة، المنافسة وتحمل المسؤولية) ويعتمدون بشكل اكبر في تعلمهم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (كاستراتيجيات التنظيم الذاتي لكل من المعرفة، والدافعية ، وللسلوك والسياق)

فالطموح لدى الطالب يستثير دافعية عالية للانجاز الدراسي تمكنه من السعي إلى القيام بواجباته الدراسية باهتمام وبحرص ويعيد المحاولة رغم أخطائه ولا يستسلم، وينجز بحوثه ويعرضها بشكل مفهوم ومتقن، وينجز أعمالا إضافية عما هو مطلوب منه، ويبذل جهدا كبيرا ليكون متميزا ومتفوقا على زملائه.

وللمحافظة على المستوى المقبول والمناسب للطموح يجب أن يؤمن الطالب بان الهدف الذي يطمح إليه مهم وذا قيمة ما يجعله يجند كل ما لديه في سبيل تحقيق هدفه ولا يستسلم لمواقف الفشل حيوي يستغرق في مهمته دون ملل أو تأفف بل برغبة منه وبسرور بكل خطوة للأمام وبكل معرفة جديدة اكتسبها أو مشكلة تخطاها ولا ينقاد خلف المتشائمين المثبطين للمعنويات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع نتيجة دراسة **جنا د عبد الو ها ب (2014)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى طموح التلميذ والتزامه بالواجبات المدرسية والمشاركة الايجابية خلال الأنشطة التربوية، والعلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للتعلم، حيث فسر ذلك بان الدافعية للتعلم تتمثل في الرغبة القوية للنجاح والتفوق لتحقيق مستوى معين من التطلعات الايجابية نحو المستقبل الدراسي، مما يعني أن هناك مستوى معين يرغب المتعلم في تحقيقه هذا المستوى الذي يوصف في ضوئه طموح المتعلم الدراسي.

وتؤكد دراسة **اشرف احمد عبد القا در السيد (1998)** أن هناك فروق بين الطلاب في أبعاد عزو النجاح للقدرة القدرة والجهد، والمواد الدراسية، الاستذكار، الثقة بالنفس لصالح الطلبة معتدلي مستوى الطموح في مقابل الطلبة مرتفعي ومنخفضي الطموح، يضيف **جنا د عبد الو ها ب** أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للتعلم التي تظهر في استمرارهم ومثابرتهم وبذلهم للجهد لتحقيق الأهداف، والذين يتحملون المسؤولية

ويعطون أهمية لكل نشاط تربوي لديهم طموح في مواصلة دراساتهم الجامعية ويسعون للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة والتطلع لتعلم أشياء جديدة، ويبذلون جهدا للوصول إلى مكانة تصعب على زملائهم أو أقرانهم. (جناد عبد الوهاب، 2014)

وتتفق نتيجتنا مع ما توصلت إليه **بن يوسف أمال** (2015) حول الارتباط بين استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ودراسة **بيرس** (Peirce) حيث اقر بوجود علاقة ارتباطية قوية بين أسلوب التفكير والتعلم والدافعية، فيرى أن المتعلمين عندما يعزون نجاحهم إلى مزيج من القدرات العالية واستراتيجيات التعلم الفعالة والعوامل الذاتية القابلة للضبط، فان ذلك يمكنهم من التفكير في تفكيرهم واختيار العمليات المعرفية والاستراتيجيات التعلمية التي تمكنهم من انجاز المهام المطلوبة بنجاح (بن يوسف أمال، 2015، 369)

كما تتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة **حسين غريب** (2014) التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات الأداء الدراسي ودرجات التحصيل الجامعي ودرجات الدافعية للانجاز، وفسر ذلك بان الطالب الذي يقوم ببذل الجهد والتخطيط الدراسي ويتصف بالجدية في الدراسة والإدراك لأهمية الوقت، نجد لديه ارتفاع في مستوى الأداء الدراسي، ويضيف بان ارتفاع الدافعية للانجاز الدراسي تسهل على الطالب تجاوز صعوبات الدراسة وبالتالي ارتفاع مستوى الأداء الدراسي. (حسين غريب ، 2014، 220)

واعتمادا على ما تقدم من نتائج نقبل الفرضية السابعة التي تنص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ".

1_8_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة بأنه: يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الأسلوب الاحصائي المتمثل في: تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression Analysis من أجل الكشف عن مدى مساهمة كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (42): يوضح القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار البسيط المتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

معامل الانحدار	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الدلالة الاحصائية
0.83	0.68	0.68	0.01

من خلال هذا الجدول نجد أن معامل الانحدار قد بلغ: **0.83** في حين أن معامل التحديد الذي يعبر عن حجم التباين المشترك بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قد بلغ: **0.68** وهي قيمة مرتفعة.

كما نلاحظ أيضا من خلال الجدول أن معامل التحديد المعدل الذي يعكس حجم التباين المشترك لنموذج الإنحدار على مستوى المجتمع الاحصائي الذي اختيرت منه العينة قد قدر بـ: **0.68** وهي قيمة مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى **0.01**، وهذا يعني أن المتغيران المنبئان (مستوى الطموح والدافعية للإنجاز الدراسي) تفسر **68%** من التغيرات التي تحدث في المتغير المحك (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) والباقي (32%) يرجع إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة **99%** بأنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي.

الجدول رقم (43): يوضح المعنوية الجزئية لنموذج الانحدار البسيط المتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

معاملات الانحدار	قيمة معاملات الانحدار	مستوى الدلالة الاحصائية
الدافعية للإنجاز الدراسي	**0.46**	**0.01**
مستوى الطموح	**0.47**	**0.01**

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الانحدار المتعلق بالدافعية للإنجاز الدراسي قد بلغت: **0.46** وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى **0.01** ومنه يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة **99%** بأن الدافعية للإنجاز الدراسي تسهم في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بنسبة **46%**.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الانحدار المتعلق بمستوى الطموح قد بلغت: **0.47** وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى **0.01** ومنه يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة **99%** بأن مستوى الطموح يسهم في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بنسبة **47%**.

وتؤكد هذه النتيجة الفرضية المتعلقة بإمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

مما يعني أن مستوى الطموح والدافعية للانجاز يقودان الطالب للانخراط والتحكم وتنظيم تعلمه معرفيا ووجدانيا وسلوكيا والاعتماد على نفسه في ذلك.

كما يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بان الطالب الذي يتميز بمستوى طموح مقبول مناسب لإمكانياته يكون قادر على التحكم وتنظيم تعلمه طواعية لفرض نفسه بين زملائه وأساتذته خاصة وانه في مرحلة التعليم الجامعي حيث أن النجاح في هذه المرحلة يعتمد على الطالب ومجهوده بالدرجة الأولى.

كما أن الطلبة الجامعيين ذوي الدافعية العالية للانجاز يتميزون على زملائهم منخفضي الدافعية أو كما يوصفون باللامبالين يتميزون عنهم بسعة أفقهم وتطلعاتهم وبتفاؤلهم وسعيهم لتحسين أمورهم ومستواهم، فنجدهم يجيدون التصرف في الأزمات والمشكلات التي تعيقهم كما يعرفون بمبادرتهم وإقدامهم بغية تحقيق النجاح وتعلم الجديد مما يزيد من قدرتهم على تنويع وحسن اختيار استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم بما يتوافق مع الموقف.

وتأتي هذه الدراسة لتتفق جزئيا مع نتائج دراسة **جنا د عبد الو ها ب (2014)** من خلال دراسته حول الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط حيث توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية للتعلم في ضوء متغيري الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح، مفسرا ذلك بان الطالب الطموح يكون لديه دافعية عالية للتعلم تقوده إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة والجدية في قيامه بأعماله ومواجهة الصعوبات التي تمنعه من تحقيق أهدافه في مواصلة دراسته وإثراء رصيده المعرفي بتواصله الدائم بأساتذته وزملائه والاستفادة منهم، وتفاؤله بالمستقبل.

كما تتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة **غريب حسين (2014)** حيث توصل إلى النتيجة التي مفادها إمكانية التنبؤ بدرجات الطلبة الجامعيين في الأداء الدراسي والتحصيل الجامعي بناءً على درجاتهم في الدافعية للانجاز الدراسي.

وبناءً على ما تقدم يمكننا قبول الفرضية الثامنة التي تنص على أنه: " يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة ".

1_9_ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية التاسعة:

جاء نص الفرضية التاسعة كما يلي: يوجد تفاعل ايجابي بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد الهرمي وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أدناه.

جدول رقم (44): تلخيص نتائج الانحدار المتعدد الهرمي

	وزن الانحدار (B)	النسبة التائية (t)	الدلالة
الجزء المقطوع من المحور الرأسي (المقدار الثابت)	-0.042	-1.165	0.245
الدافعية للإنجاز	0.475	12.063	0.000
مستوى الطموح	0.495	12.234	0.000
التفاعل (الدافعية للإنجاز * مستوى الطموح)	0.076	2.573	0.011

المتغير المحك هو: التعلم المنظم ذاتياً

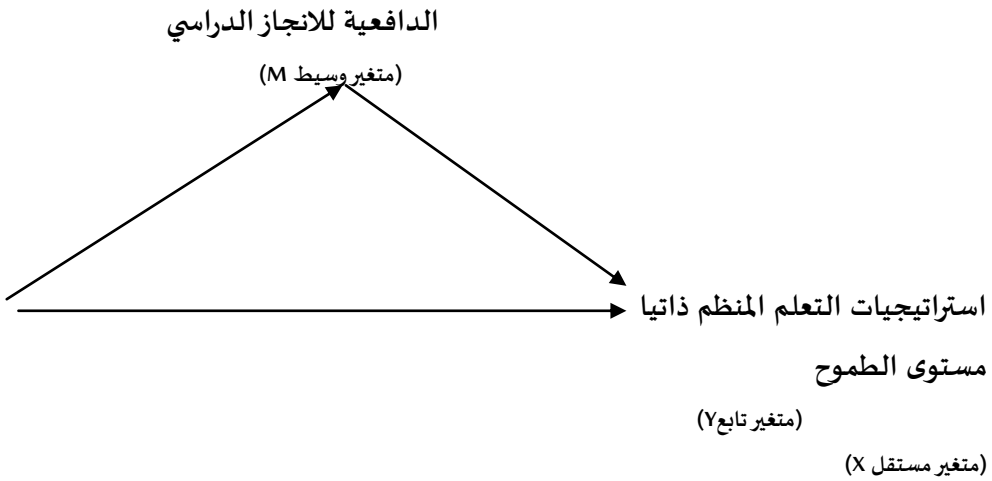
لايجاد نموذج تفسيري نوضح من خلاله التفاعل بين متغيرات الدراسة (مستوى الطموح ، والدافعية للانجاز الدراسي) وكيف يؤثران على التعلم المنظم ذاتيا قمنا بالاعتماد على ما اقترحه Baron and Kenny (1996) بأنه يمكن التحقق من التأثير المعدل أو التفاعلي بطريقة أكثر ملاءمة باستخدام الانحدار المتعدد الهرمي. ويبين ذلك التأثير في الدراسة الحالية إذا كان التفاعل بين المتغيرين المنبئين (الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح) يفسر زيادة دالة في تباين المتغير المحك (التعلم المنظم ذاتياً) بعد ضبط تأثير هذين المتغيرين. وقد أوصى West and Aiken (1991) بضرورة تحويل درجات المتغير

المحك والمتغيرين المنبئين إلى درجات معيارية. واتباعاً لهذه التوصيات، فإننا نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك نسبة دالة من التباين في التعلم المنظم ذاتياً تم تفسيرها بواسطة التفاعل بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح بعد ضبط كل من المتغيرين اللذين يشتمل عليهما التفاعل. وقدر التغير الحاصل في R^2 بـ: 0.007 ، P = 0.01

ويتضح من خلال نتيجة هذه الفرضية وجود تفاعل بين مستوى الطموح (كمتغير مستقل X) والدافعية للانجاز الدراسي (كمتغير وسيط M) في تحديد درجة التعلم المنظم ذاتيا (كمتغير تابعY)، فالطالب الذي يمتلك مستوى طموح مقبول يتوافق وإمكانياته فانه يؤثر على توظيفه للتعلم المنظم ذاتيا في اتجاهين:

اتجاه مباشر (تأثير مباشر): مستوى الطموح ⟵ توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

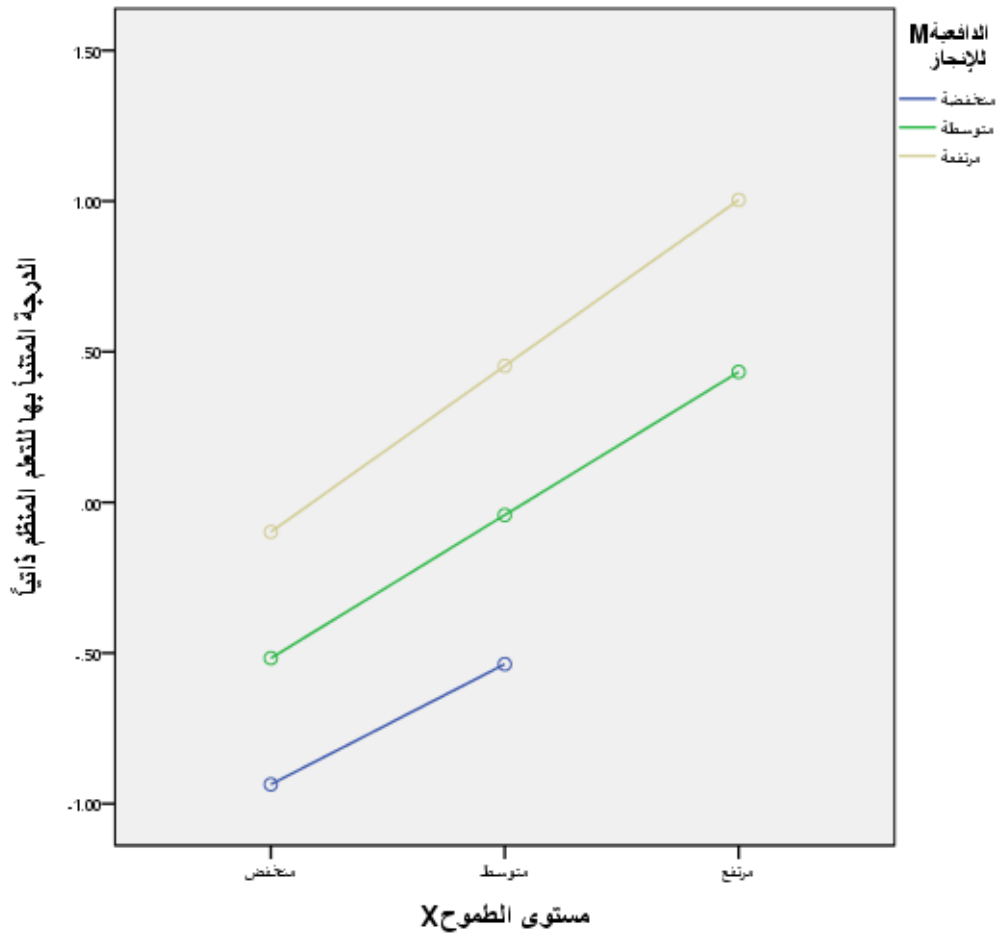
اتجاه غير مباشر (تأثير غير مباشر): مستوى الطموح ⟵ الدافعية للانجاز الدراسي⟵ توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك بتدخل متغير آخر ثالث وهو الدافعية للانجاز الدراسي (متغير وسيط)، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم(15): التفاعل بين متغيرات الدراسة.

فالتفاعل بين المتغيرين المنبئين (مستوى الطموح*الدافعية للانجاز) يمكنهما من التحكم أو التأثير على توظيف الطالب للتعلم المنظم ذاتيا (المتغير المحك).

ولتفسير التفاعل الدال تم رسم ثلاثة خطوط انحدار غير معيارية منفصلة بين الدرجات المعيارية لدافعية الإنجاز والدرجات المعيارية لمستوى الطموح، والمستوى المعياري للتعلم المنظم ذاتياً، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (16): تمثيل بياني لدرجات التعلم المنظم ذاتياً المتنبأ بها استناداً إلى مخرجات الانحدار المتعدد الهرمي

يتضح من خلال الشكل أن الخطوط الثلاثة جاءت متوازية تقريباً، حيث نلاحظ أن التفاعل الايجابي بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز يبدأ من المستويات المنخفضة لمتغير الطموح إلى غاية المستويات المتوسطة. ويبين الشكل أنه بالنسبة للأفراد الذين لديهم مستويات تفوق المستوى المتوسط من الطموح فإن مستوى دافعيتهم لإنجاز لا يحدث أي فرق بالنسبة لهم في مستويات التعلم المنظم ذاتياً، ومن جهة أخرى فإن من لديهم مستوى متوسط أو منخفض من الطموح، فإنه كلما ارتفع لديهم مستوى دافعية الإنجاز ارتفعت لديهم درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بمعنى أن العلاقة بين دافعية الإنجاز واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تكون أقوى في المستويات المنخفضة والمتوسطة لمتغير الطموح وهذا قد يعود إلى أن تبني الطالب الجامعي لمستوى طموح واقعي أو متوافق مع امكانياته وقدراته وبالرجوع إلى خبراته السابقة فان ذلك يمكنه من التحكم وتنظيم وتوجيه جهوده لتحقيق تلك الأهداف المسطرة، بالمقابل فان من يتبنى مستوى طموح أعلى من قدراته وامكانياته فانه مهما حاول لتحقيقها يفشل ويتشتت تفكيره وتذهب جهوده هباءً ويفقد السيطرة على سلوكاته وتعلمه دون الوصول لمبتغاه.

في ضوء ما سبق يمكن القول أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لفرضية البحث التي تنص بأنه يوجد تفاعل ايجابي بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة.

وتفسر الطالبة الباحثة هذا التفاعل الايجابي بين كل من مستوى الطموح ودافعية الانجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بان الطالب الجامعي سواء كان ذكرا أو أنثى، يدرس في مرحلة الليسانس ، الماستر أو الدكتوراه بمختلف التخصصات عندما يكون لديه مستوى متوسط أو مقبول من الطموح والذي يظهر في عدة مؤشرات أهمها النظرة الايجابية للحياة، السعي نحو التفوق، تحديد الأهداف والتخطيط للمستقبل، الميل للكفاح، والمثابرة وتحمل الصعاب، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، دون الرضا

بالوضع الحاضر وعدم إرجاع النتائج للحظ، فان ذلك يسمح برفع مستوى الدافعية للانجاز الدراسي التي يظهر في التخطيط، المنافسة، الجد والمثابرة، تحمل المسؤولية، وإتقان العمل وهذه بدورها تدفع الطالب إلى تبني استراتيجيات تعلمية منظمة ذاتيا تساعده على تحقيق النجاح العلمي الأكاديمي، وهذا ما يفسره أيضا التناول التجزيئي للعلاقات، وعليه فان طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث تكاد تكون عضوية حيث أن كل واحد منها بحاجة إلى الآخر في علاقة تبادلية وظيفية فالدافعية التي يمكن اعتبارها بمثابة القوى الدافعة المحركة للسلوك نحو تحقيق الأهداف المسطرة تحتاج لمستوى طموح مقبول إلى حد ما، وكذلك فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بحاجة ماسة إلى هذين المتغيرين واللذين يمكن اعتبارهما من بين الخصائص المميزة للطلبة المنظمين ذاتيا في بناء تعلماتهم، فلا يمكن للطالب أن يبذل المجهود الكبير في انتقاء أي استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المناسبة لكل موقف تعلمي وتوظيفها ووالمرونة في تعديلها إن تطلبت الحاجة لذلك من دون أن يكون أن تكون له القوة الدافعة المنشطة والموجهة للسلوك ومن دون أن يكون له هدف أو مستوى يطمح للوصول إليه.

وعلى حد علم الباحثة فانه لا توجد دراسات سابقة تطرقت للتفاعل بين هذه الثلاث متغيرات، ومنه يمكن القول أن هذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتيجة دراسة **سليمان الخضري الشيخ و أنور رياض عبد الرحيم** (1993) والتي تناولت مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم والتي استخلصت انه يوجد ارتباط قوي موجب ودال بين مهارات الدراسة والتعلم (استراتيجيات التعلم) والتحصيل الأكاديمي، وأنه كلما ترتفع درجات الدافعية للتعلم كلما تتحسن مهارات التعلم والاستذكار وكلما تحسنت مهارات الاستذكار ارتفعت الدافعية وبالتالي يرتفع التحصيل وعليه فهناك علاقة تفاعلية وعلاقة تأثر وتأثير بين كل من الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم. (**بن يوسف أمال، 2008، 180**)

وبناءً على ما تقدم يمكننا قبول الفرضية التاسعة التي تنص على أنه: " يوجد تفاعل ايجابي بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة".

2_ استنتاج عام:

انصب الاهتمام من خلال هذه الدراسة، حول موضوع جدير بالدراسة ألا وهو العلاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وذلك للتأكد من طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم وأنّ الفصل القائم بينها هو فصل نظري قصد البحث وليس فصل حقيقي. وتكتسي أهمية الدراسة، من كونها تتناول العلاقة بين ثلاث متغيرات تكاد تكون عضوية، فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يرتبط ويتفاعل بكل من الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح، فضلاً على أنّ مثل هذه الدراسات في الوسط الجامعي لم تحظ بالاهتمام اللازم، ولم تدرس دراسة مستفيضة، بل لم تستوف كافة جوانبها بالتحليل والتفسير في كافة المستويات.

ولقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة من تخصصات ومستويات مختلفة.

وقد تم معالجة الموضوع في جانبين أساسيين: جانب نظري تناولنا فيه الإطار النظري للدراسة بدءاً من فصل الإطار العام للإشكالية من خلال تحديدها وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها فضلاً عن تحديد أهداف الدراسة وأهميتها وصولاً إلى تحديد مفاهيم الدراسة تحديداً إجرائياً، بالإضافة إلى الفصول النظرية والمتمثلة في كل ما يخص استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والدافعية للانجاز الدراسي، ومستوى الطموح من أجل إقامة بناء تفسيري حول علاقة هذه المتغيرات ببعضها البعض.

في حين شمل الجانب الميداني فصلين: تمثل الفصل الخامس في إجراءات الدراسة الميدانية، حيث تم تبني المنهج الوصفي الذي يقدم لنا فهماً جيداً حول العلاقة

القائمة بين هذه المتغيرات، كما تم تحديد المجتمع الإحصائي واختيار العينة بالطريقة العرضية، فضلاً على استخدام بعض الأدوات قصد جمع البيانات، فتم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المصمم من قبل **ربيع عبده احمد رشوان**، ومقياس مستوى الطموح **لكاميليا عبد الفتاح**، ومقياس الدافعية للانجاز الدراسي المصمم من قبل الباحثة وذلك باحترام كافة الخطوات المنهجية في إعداد وتصميم المقاييس.

ورغبة من الباحثة في التأكد من صلاحية المقاييس المطبقة تم حساب خصائصها السيكوميترية من صدق وثبات، حيث توصلنا في الأخير إلى أنَّ أدوات الدراسة صالحة للتطبيق، ولمعالجة البيانات المجمعة تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لحساب معاملات الارتباط والانحدار وغيرها من التقنيات الإحصائية، وبعد المعالجة الإحصائية تم عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل السادس والأخير من خلال الاستئناس بالإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

★ أفضت النتيجة الأولى على توظيف الطلبة الجامعيين لإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

★ وخلصت النتيجة الثانية إلى أن طلبة الجامعة يتميزون بدافعية عالية للانجاز الدراسي.

★ أما النتيجة الثالثة فقد أفضت إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى طموح عالي.

★ وقد أكدت النتيجة الرابعة وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

★ وخلصت النتيجة الخامسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى طموح طلبة الجامعة.

★ كما خلصت النتيجة السادسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

★ وقد أكدت نتيجة الفرضية السابعة على وجود علاقة ارتباطية متعددة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

★ أما نتيجة الفرضية الثامنة فقد أظهرت انه يمكننا التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

★ كما تؤكد نتيجة الفرضية التاسعة على التفاعل بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

وفي الأخير ترى الباحثة أنَّ هذه الدراسة قد تفتح آفاقاً جديدة بالنسبة للباحثين المهتمين بهذا المجال لدراسة هذا الموضوع من جديد.

3_ خاتمة:

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا من أكثر استراتيجيات التعلم أهمية ونجاعة، فالطالب الذي يعتمد بالدرجة الأولى على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعلمه يتميز باعتماده على نفسه واثق ومتفائل بالنجاح، مرن في تعديل استراتيجياته لتتناسب والموقف التعلمي.

والتعلم المنظم ذاتيا يعد من أهم الاستراتيجيات التي تمكن الطلبة تحقيق خوض غمار الدراسة بكل جدية و حزم في سبيل تحقيق النجاح وذلك لما توفره لهم من فعالية ونشاط و قوة أداء وثقة بالنفس وقدرة على تعلم ما يجب تعلمه في الوقت المناسب بالطريقة المناسبة، فالتوظيف الجيد لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية وللسلوك والسياق يُمَكن الطالب من تنظيم والتحكم في تعلمه وهذا لا يحدث من فراغ بل بتبني الطالب لدافعية عالية للانجاز الدراسي أو على الأقل مقبولة والتي تسمح له بالتخطيط لما يجب أن يكون، تنظيم وقته، والمثابرة، ومنافسة الزملاء، وان يتحمل نتيجة أدائه، وعلى تجاوز العقبات التي تعترضه، وصولا إلى إتقان عمله وان يقدم أحسن ما عنده لبلوغ معايير الدقة والامتياز.

وتمثل الدافعية للانجاز الدراسي متغيرا وسيطا بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فالطالب الذي يحدد لنفسه مستوى طموح عال أو مقبول إلى حد ما يستنفر قوة دافعية للانجاز تضمن له العمل والاستمرارية في المثابرة في كل الحالات لتحقيق الهدف، ما يدفعه لانتقاء استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم، حيث أن أي طالب

يوظف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لابد أن يكون لديه الدافع والرغبة الذاتية في التعلم والانجاز وبالتالي يكون قد حدد لنفسه مستوى طموح عال لتحقيق أهدافه.

4_ مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية نطرح مجموعة من التوجيهات والاقتراحات الموضحة فيما يلي:

- إتاحة الفرصة للأفراد منذ الصغر على تكوين طموحات وتوقعات ايجابية، فانجازات الفرد ما هي إلا وليدة طموحاته، ومساعدتهم على فهم ذاتهم وقدراتهم وتحقيق طموحاتهم واعتمادهم على ذاتهم في التعلم وتحمل مسؤولية أدائهم.
- ضرورة توجيه الطلبة إلى مختلف الشعب والتخصصات حسب قدراتهم وميولهم مع مراعاة متطلبات التخصص، وهذا لاستثمار قدراتهم بشكل أوسع بما يساعدهم على الرفع من طموحاتهم.
- ضرورة الخروج من النمط التقليدي للتدريس الذي يحبط عزيمة الطالب ويؤدي به إلى خفض مستوى طموحاته وبالتالي عدم الاهتمام بالدراسة والركود، وحاجته إلى استراتيجيات حديثة وفعالة تستثير دافعيته للانجاز الدراسي.
- التركيز على التعلم من خلال التفكير ومحاولة السعي والمثابرة لتحقيق الأهداف ما يدفعه لتحسين مستواه وأدائه في كل فرصة وبذلك يكون عضوا نشطا فعالا في العملية التعليمية التعلمية.
- يتأثر البحث في موضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والدافعية للانجاز الدراسي، ومستوى الطموح بما يصرح به الأفراد في المقاييس المخصصة لهذه المتغيرات، يمكن

أن يكون هذا العمل غير كاف للحصول على كل ما يمارسه الطلبة من تقنيات وسلوكات أثناء تعلمهم، وعليه يبدو انه من الضروري الاهتمام بأدوات جديدة ومتنوعة لقياس هذه المتغيرات كالتي تتيح لنا ملاحظة متتبعة لسلوكات الأفراد في مواقف تعلمية متنوعة.

- إعادة النظر في أساليب التقويم، وعدم الاكتفاء بتقييم الرصيد المعرفي للطالب فقط بل تتعدى ذلك إلى قياس كفاءاته ومهاراته التي يبرزها أثناء تعلمه لان أداءه الدراسي لا ينعكس فقط في معارفه المجردة بل في طريقة تعلمه أيضا.
- إجراء دراسات حول العوامل الأكثر تأثيرا في رفع أو خفض مستوى الطموح.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

ـ ابن منظور (1975): لسان العرب، المجلد السابع، بيروت، دار صادر.

ـ أبو العلا سوسن إبراهيم (2000): اثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ـ أبو حطب فؤاد ، فهمي محمد سيف الدين (1984): معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

ـ أبو سلم محمود (1978): التعلم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح والدافعية للانجاز لدى تلاميذ المدرسة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية،العدد9، ص45.

ـ أبو علام رجاء محمود (1986): علم النفس التربوي، الكويت، دار القلم للنشر، دار المعرفة الجامعية.

ـ أبو علام رجاء محمود (2004): مناهج البحث النفسي والتربوية، ط4، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

ـ الأزرق عبد الرحمان صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ط1، طرابلس، ليبيا.

ـ الأسود فايز علي (2009): دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق، مجلة سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 11 العدد 1، جامعة الأزهر بغزة.

ـ الباوي علي هاشم جاوش (2010): قياس دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، العدد(17).

ـ الحجوج أكرم (2004): العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

ـ الحسينان إبراهيم بن عبد الله (2010): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ـ الحيلة محمد محمود (2004): حقيبة في الحقائب التعليمية، دار المسيرة، عمان.

ـ الدمنهوري رشا صلاح (1996): مستوى الطموح والقيم، مجلة علم النفس، السنة العاشرة، العدد 39.

ـ الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1986): مختار الصحاح، مكتبة لبنان.

ـ الزليتني محمد فتحي فرج (2008): أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الانجاز الدراسية، مجلس الثقافة العام، القاهرة.

ـ السيد وليد شوقي شفيق (2009): طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

ـ الشاعر جمال محمود (2005): أثر إستراتيجيات التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الإبتدائي بمحافظة الإحساء، جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية، العدد (109).

ـ الشـرقاوي أنـور (1981): الاسـتقلال عـن المجـال الإدراكـي وعلاقتـه بمسـتوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب بين الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (9)، العدد (4)، جامعة الكويت.

ـ العياشي بن زروق وفارس علي (2014): إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة التربية والصحة النفسية، ع (06)، جامعة الجزائر 2، ص: 08-28.

ـ الغريب رمزية (1990): التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

ـ الغزو موفق بشارة وختام (2008): مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية إستراتيجيات التعلم وممارستهم لها، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 22 (6).

ـ المشيخي غالب بن محمد علي (2009): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

ـ المصري نيفين عبد الرحمان (2011): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة.

ـ الناظور رشا (2008): مستوى الطموح وعلاقتة بتقدير الذات عند طلاب الثالث ثانوي العام، جامعة دمشق ، سوريا.

ـ النوبي علي محمد (2010): مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين، دار صفاء، عمان.

ـ باحمد جويدة (2015): علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو، رسالة ماجستير تخصص علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

ـ باظة أمال عبد السميع (2004): مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

ـ باهي مصطفى حسين، وشلبي أمينة إبراهيم (1999): الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة.

ـ برهومي سمية محمد الصالح (2006): تأثير الذكاء الوجداني على مستوى الطموح وبعض سمات الشخصية لدى الطالب الكفيف، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر.

ـ بشرى حسن علي ووجدان عناد صاحب (2010): أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال، كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الثالث والستون.

ـ بلعربي مليكة ، وبوفاتح محمد (2016): العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالأغواط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد26، سبتمبر

ـ بن بريكة عبد الرحمان (2007): العلاقة بين: الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر2.

ـ بن زاين حفيظة (2008): استراتيجيات التعلم واثرها على التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2.

ـ بن شعلال عبد الوهاب (2010): اثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

ـ بن عطية نصيرة (2000): مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.

ـ بن غذفة شريفة (2014): اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية– دراسة ميدانية بولاية سطيف–، اطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المعرفي، جامعة سطيف 2.

ـ بن يوسف أمال (2008): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة، مذكرة ماجستير علوم التربية، جامعة الجزائر2.

ـ بو فاتح محمد (2005): الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بولاية الأغواط، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر.

ـ بوجملين حياة (2013): العلاقة بين الدافع للانجاز، نمط الأهداف التعلمية واستراتيجيات التعلم (المعرفية والميتامعرفية)–دراسة ميدانية على طلبة جامعيين–، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2.

ـ بودالي حميدة (2013): مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج ،ماستر، ماجستير، دكتوراه، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ابو القاسم سعد الله، الجزائر.

ـ بوزرزور حمزة (2011): دور التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر.

ـ بوسنة محمود (2007): علم النفس القياسي– المبادئ الأساسية–، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، بن عكنون، الجزائر.

ـ بوعلي وسيلة (2007): تصور تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للجامعة وعلاقته بالثقافة المرجعية، رسالة ماجستير، جامعة سعد دحلب.

ـ بوناب رضوان إبراهيم (2013): الضغط النفسي لدى عمال قطاع المحروقات وعلاقته بالدافعية نحو الانجاز – عمال مركب تكرير البترول بسكيكدة–، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف.

ـ جرجس ميشال جرجس (2005): معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط1، لبنان.

ـ جناد عبد الوهاب (2014): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط، اطروحة دكتوراه علوم في علم النفس، جامعة وهران.

ـ حجازي احمد ابراهيم موسى (2009): فعاليات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاسلوب المعرفي (الاندفاع/ التأمل)، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، الاسكندرية.

ـ خطيب رجاء (1990): الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى، دراسة مقارنة، مجلة علم النفس، السنة الرابعة، العدد16، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

ـ خليفة عبد اللطيف محمد (2000): الدافعية للانجاز، دار غريب، القاهرة، بدون طبعة.

ـ خليفة عبد اللطيف محمد (2006): مقياس الدافعية للانجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

ـ درقاوي ليندة (2008): تأثير الوراثة والمحيط على الدافعية للانجاز عند التلاميذ في المستوى المتوسط والثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.

ـ ذكي إيمان ، الشريف موسى ، إبراهيم وفاء صلاح الدين (2010): أثر البناء المتنامى لملف الإنجاز الإلكترونى على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية

ـ رافع محمد (2016): العلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة البليدة 2 لونيسي علي، الجزائر.

ـ رشوان ربيع عبده احمد (2006): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز نماذج ودراسات معاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

ـ زهرة فاطمة الزهراء (2017): إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح وتحقيق الذات لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة البليدة 2.

ـ زيادة أمينة (2013): علاقة استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم بالدافعية للانجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضية"، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

ـ زيادة أمينة (2017): التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، اطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

ـ سرحان نظيمة (1993): العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس، السنة (7)، العدد (28).

ـ سعادة أحمد جودت (2003): تدريس مهارات التفكير"، ط1، دار الشروق، عمان الأردن.

ـ سلامة سهيل فهد (1984): دوافع الانجاز والنجاح الإداري، مجلة الإداري، العدد 18، سبتمبر.

ـ سهير كامل أحمد (1999): أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية.

ـ سهير كامل أحمد (2000): التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، الازريطة.

ـ سهير كامل أحمد (2003): أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

ـ سي محمد سعدية (2014): نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص علوم التربية، جامعة الجزائر 2.

ـ شبير توفيق محمد توفيق (2005): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ـ شتوان حاج (2014): علاقة التوافق النفسي الاجتماعي ومستوى الطموح الدراسي بالانجاز الأكاديمي–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الثانوي–، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس التربوي، جامعة وهران.

ـ شتوان حاج ، بوقصارة منصور (2017): علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي، مجلة التنمية البشرية، العدد (08)، نوفمبر.

ـ شكور جليل وديع (1989): أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميـة الجماعـة، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع،طرابلس، لبنان.

ـ شوشان عمار (2009): النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الأساتذة، رسالة ماجستير علوم التربية جامعة الحاج لخضر باتنة.

ـ شـويخي أمـال (2013): نمـط التوجيـه الجـامعي وعلاقتـه بالدافعيـة للانجـاز – دراسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان، رسالة ماجستير، جامعة أبـي بكر بلقايد، تلمسان.

ـ صـالحي هنـاء (2013): علاقـة الضـغط النفسـي بمسـتوى الطمـوح لـدى طلبـة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة–دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، مذكرة ماستر، تخصص ارشاد وتوجيه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

ـ صرداوي نزيم ، عمور ربيحة (2017): الفروق في مستوى الدافعية للانجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد الرابع، مارس، ص: 174–193)

ـ عبد الباري محمد عبد الباري داود (1996): القدوة الصالحة وأثرها في تنشئة الطفل، دار النهضة العربية، القاهرة.

ـ عبد الحميد حسن شاهين (2011): إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

ـ عبد العال نجاة (2004): الذات غير المرغوبة وعلاقتها بالتنشئة الوالدية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

ـ عبد اللطيف بن حسين (2007): تحفيز التعلم، دار الحامد، ط1، الأردن.

ـ عبـد الله مجـدي أحمـد محمـد (1991): الـدافع للانجـاز وعلاقتـه بسـمات الشخصية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الاسكندرية، مصر.

ـ عبد ربه صفوت احمد (1995): دراسة مقارنة لمستوى الطموح وعلاقته بالانجاز الاكاديمي على عينة من طلبة المدارس الثانوية من بدو جنوب سيناء والحضر، معهد الدراسات العليا للطفولة، علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

ـ عثمان مريم (2010): الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية، دراسة ميدانية على أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية بسكرة، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.

ـ عزت راجح احمد (1968): أصول علم النفس، ط7، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

ـ عزت عبد الحميد (بدون سنة): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (33)، من ص 101 إلى- ص152 .

ـ عشا انتصار وآخرون (2012): أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد الأول.

ـ عطار سعيدة (2013): الدافعية للانجاز مقابل اللادافعية: مقاربة وصفية تحليلية وفق نظرية ريان وديسي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 39، جوان.

ـ علام محمود صلاح الدين (2004): التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)، دار الفكر العربي ط1.

ـ عـلاوي محمـد حسـن (1998): مـدخل فـي علـم الـنفس الرياضـي، ط1، مركـز الكتاب للنشر، القاهرة.

ـ علـي بن محمد مرعـي مجممـي (2006): دافعيـة الانجـاز الدراسـي وقلق الاختبـار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.

ـ علـي عمـاد احمـد حسـن، الحـاروني مصـطفى محمـد علـي (2004): مـا وراء المعرفـة واسـتراتيجيات التـذكر والدافعيـة للـتعلم كمتغيـرات تنبؤيـة للتحصـيل الأكـاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، المجلة العلمية، 20(2). ص 1-54.

ـ عنصـر يوسـف (2010): مشـكلات الشـباب الجزائـري: الواقـع و التطلعـات المستقبلية، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 10، جامعة منتوري قسنطينة.

ـ غبـاري أحمـد ثـائر (2008): الدافعيـة: النظريـة والتطبيـق، عمـان: دار المسـيرة للنشر والتوزيع.

ـ غبـاري ثـائر أحمـد (2007): الدافعيـة – النظريـة والتطبيـق-، دار المسـيرة للنشـر والتوزيع، الطبعة 1، عمان، الأردن.

ـ غريب أيمن عواد: المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة الثقافة والتنمية، العدد37، أكتوبر، الأردن.

ـ غريب حسين (2009): دراسة سيكولوجية وصفية لأثر مفهوم الذات على الدافعية للانجاز لدى الطلبة في مرحلة الرشد، دراسة ميدانية ببوزريعة، رسالة ماجستير.

ـ غريـب حسـين (2014): نحـو قيـاس سـيكولوجي معرفـي لأبعـاد الأداء الدراسـي (المهـارات الأكاديميـة-التفاعـل الدراسـي-المسـتويات المعرفيـة) وعلاقتهـا بالتحصـيل

الدراسي والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية، رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر2.

ـ غزال نعيمة، منصور بن زاهي (2014): علاقة قلق الاختبار بالدافعية للانجاز، دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 16، سبتمبر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

ـ غنيمات خولة عبد الرحيم عودة ، عليمات عبير راشد (2012): أثر استخدام برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20) العدد الثاني، ص: 23-51.

ـ فارس علي (2016): العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثـــانوية –دراسة ميدانية–، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس التربوي، جامعة الجزائر2.

ـ فرحات يوسف شكري (2001): معجم الطلاب، لبنان: دار الكتب العلمية، ط2.

ـ فطيم لطفي محمد ، وأبو العزايم عبد المنعم الجمال (1988): نظرية التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1.

ـ قدوري خليفة (2012): الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي – دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي_، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

ـ قشقوش إبراهيم ، منصور طلعت (1979): دافعية الانجاز وقياسها، مجلد(2)، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية.

ـ قطـامي يوسـف ، وقطـامي نايفـة (1998): نمـاذج التـدريس الصـفي، ط2، دار الشروق.

ـ كامل أميمة مصطفى (1988): التغير الإجتماعي كما تدركه فئات من الشباب المصري في المستويات الإجتماعية والإقتصادية المختلفة، وعلاقته بكل من مستوى الطموح والقلق، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

ـ كاميليا عبد الفتاح (1984): مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت.

ـ لعزيرو سميرة (2014): تأثير التعليم المكيف على الدافعية للانجاز ومستوى الطموح لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالعاديين، رسالة دكتوراه، تخصص تربية خاصة، جامعة الجزائر 2.

ـ محمد عبد الحميد هبة (2005): معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، ط1، الأردن.

ـ مختار حمزة جمال (2004): تأثير مستوى الطموح وفقا لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب، العلوم التربوية، مصر، مجلد (12)، العدد(1)، ص53-83.

ـ مدحت عبد اللطيف (1990): الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية، بيروت.

ـ مرحاب صلاح (1989): سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح، دار الأمان، الرباط.

ـ مركون هبة (2004): التوافق النفسي وعلاقته باستثارة دافع الانجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

ـ مزوز عبد الحليم (2012): اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية وعلاقتها بدافعية الانجاز– دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية ورقلة، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

ـ مسعودي لويزة (2010): اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنيت في تحقيق التعلم الذاتي، دراسة ميدانية بجامعة باتنة، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

ـ مهداوي سامية (2015): مستوى الطموح وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة السنة أولى جامعي–دراسة ميدانية بولاية البليدة)–، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة البليدة2.

ـ موسى فاروق عبد الفتاح (1987): اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

ـ ميسون مشرف(2009): التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات ، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

ـ نايف إبراهيم نظال سمير (2003): الأمن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات ووزارات السلطة الوطنية الفلسطينية وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية عليهما، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ـ نجار فريد (2003): المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، ، مكتبة لبنان، ط1، لبنان.

ـ نعمة انطوان وآخرون (200): المنجد في اللغة العربية المعاصرة، الطبعة الاولى، دار المشرق، بيروت.

ـ نمر محمد السيد محمد علي (2007): أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق، مصر.

ـ يعقوب فتيحة (2011): علاقة بعض الخصائص النفسية السلوكية بمستوى الطموح لدى التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2.

المراجع باللغة الأجنبية:

_Arkes,H.R & Graske,J,P : Psychological Theories of Motivation, Monterey, California : Books-Cole pub.Company. 1977.

_Atkinson, J.W : Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960.

_Brophy, J.E (1998).Motivating students to learn.New York :McGraw-Hill.

_Deci,E.L and Ryan,R.M : Human outonomy : the basis for true self-estem. In M.Kernis (ed), Efficacy, agency, and self-esteem, 1995, pp 3149, New York, plenum.

_Eysenck, H.J.(1955) : Dimension of Personality Routledge and kegam paul Limited, London.

_Frank, J. D.(1938) : Level of aspiration test. In H.A.Murray (Edit) Exploration in personality, york.Oxford University press, p 416.

_Gardner,J.W(1940) : The use of teem level of Aspiration, Psychol. Rov. 47, p 67

_Huang, M. (2008). Factors influencing self-directed learning readiness amongst Taiwanese nursing students. (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Australia.

_Hudson, T., and Ramamoorthy, N. (2009). Self-directed learning readiness, individualism-collectivism and adult student learning in online environment: Development and test of a causal model. In D.

_Judd, T., and Kennedy, G. (2007). Improving access to and use of digital resources in a self directed learning context. Proceedings ascilite Singapore 2007: Concise paper.478-482

_Murray, H. (2010). Goal achievement through selfdirected learning and self-regulation in young adulthood. Master Thesis, Regis University.

_Norbert Sillamy : dictionnaire de psy chologielarousse, Edition France loisirs,paris, 1980.

_Oxford,R,J , 1990 : Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle.

_Petri, H, and Govern, J : Motivation : Theory, Research and Applications. Thomson-Wadsworth, Australia.2004.

_Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.

_Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego,CA: Academic Press.

_Plucker,& others (1996).Aspirations of students attending science and math in Residential Magnet School. Educational Resources Information(Eric).Web Site.

_Schunk, D.H.(1989). Social congnitive theory and self-regulated learning .In B.J.Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), Self-regulated learning and academic achievement : Theory, research, and practice (pp.83-110).New York: Springer-Verlag

_Zimmerman B.J (2008) Investigating Self –Regulation and Motivation: Historical Bachground Methodological Development, and Future Prospects American Educational Research Journal 45(1) .166-184.

_https:// :ar.Wikipedia.org

الملاحق

ملحق رقم (01): مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبارات	تنطبق علي				لا تنطبق علي ابدا
		دائما	كثيرا	احيانا	قليلا	
01	عندما اقرأ موضوع ما افهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة					
02	أفكر جيدا فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم					
03	أسجل سلبيات وايجابيات أدائي في العام الماضي لاسترشد بها في العام الحالي					
04	أنظم وقتي بدقة حتى استطيع تحقيق أهدافي					
05	عندما اعرف شيئا جديدا أقوم بشرحه لزملائي					
06	أذاكر في مكان هادئ خالي من المشتتات حتى أتمكن من التركيز					
07	أحاول البحث في المكتبة أو الانترنيت عن أي معلومات تفيدني في فهم الموضوعات الغامضة					
08	عندما يصعب علي فهم موضوع معين أقوم بعمل بعض الملخصات التوضيحية لتساعدني على الفهم					
09	عندما اشعر بالملل اقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم المقررات الدراسية لتنمية كفاءتي العلمية					
10	عندما يطلب منا القيام بعمل معين أتعاون مع بعض الزملاء حتى نغطي كل جوانب الموضوع					
11	احدد لنفسي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعيا					
12	عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها					
13	لا اكتفي بالمعلومات الواردة في المقرر ولكن ابحث في المكتبة عن المزيد من المعلومات المفيدة لي					
14	أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما اشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به					
15	عند الاستعداد للامتحان احدد الأسئلة المتوقعة في المقرر وأتدرب على إجاباتها النموذجية					
16	أقوم بأداء الأعمال المطلوب القيام بها في وقتها ولا اؤجلها لوقت أخر					
17	اربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهها في المقررات الأخرى					
18	ارتب الأفكار الواردة في الكتاب والمحاضرة وما اجمعه من المكتبة حتى تتضح لي الفكرة					
19	أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم أفضل لما ندرسه					
20	عندما اشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي أفكر في أهميته بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية					

21	لي مكان مفضل لجلس فيه للمذاكرة					
22	عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيرا حتى لا أنساها					
23	قبل المذاكرة أضع لنفسي أهدافا محددة حتى تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار					
24	عند دراسة موضوع جديد أتصفحه أولا بصورة سريعة حتى اعرف مضمونه					
25	عندما اشعر بعدم الرغبة في المذاكرة اذكر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى اكتسب معلومات جديدة لم أكن اعرفها من قبل					
26	عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا اطلب من زملائي شرحه لي					
27	عندما يذكر المحاضر مصطلحا جديدا لا اعرفه أحاول تكراره مرات عديدة حتى أتمكن من حفظه					
28	ابدأ مذاكرتي قبل امتحانات نهاية العام بمدة كافية وانظم نفسي خلال تلك الفترة					
29	عند المذاكرة اقرأ الموضوع أولا ثم أكرره مع نفسي مرات عديدة بصوت مسموع					
30	أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر وأحاول تذكرها قبل المذاكرة					
31	أغير الطريقة التي أذاكر بها حتى تتوافق مع متطلبات المقرر وأسلوب المحاضر					
32	عندما اشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه					
33	ادفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين					
34	عندما أتوصل لحل مشكلة ما أسجل ملاحظاتي على الطريقة التي اتبعتها في الحل للاستفادة منها فيما بعد في حل المشكلات المشابهة					
35	قبل البدء في المذاكرة احدد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام					
36	عندما أذاكر موضوع ما واجده غامضا وغير مفهوم اجري عليه بعض التعديلات والإضافات حتى اجعله في صورة مفصلة سهلة الفهم					
37	عندما اشعر بالملل وعدم الرغبة في المذاكرة أتحاور مع نفسي حتى اقتنع بضرورة إكمال ما أقوم به لتحقيق الفهم والإتقان					
38	عندما يطلب مني قراءة موضوع معين احدد لنفسي خطوات معينة أسير عليها حتى انتهي في الوقت المناسب					
39	عند دراسة مقرر ما اهتم بتحديد النقاط التي لا افهمها					
40	أفضل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية					
41	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين انسحب ولا أشارك معهم					
42	عندما اشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة اذكر نفسي بتأثير ذلك على درجتي في المادة					
43	عندما اشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية فهم ما أقوم به لتحقيق التميز في حياتي العملية					
44	عندما اشعر بالملل وعدم الرغبة في مذاكرة شيء ما أحاول ربط الموضوع بشيء					

	جذاب وممتع حتى استمر في المذاكرة					
45	عندما أذاكر مادة ما اكافئ نفسي عندما انهي جزء منها بصورة جيدة					
46	عندما أذاكر احدد النقاط ذات الأهمية واكتبها في صورة منظمة مألوفة لي					
47	عندما انتهي من المذاكرة أفكر في مدى مناسبة طريقتي في المذاكرة واجري أي تعديلات مطلوبة					
48	اخصص وقت معين اذهب فيه إلى المكتبة وأحاول الاطلاع على ما يفيدني في تنمية كفاءتي العلمية والمهنية					
49	عندما اشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين لأخر وامشي في المكان وأنا أذاكر					
50	انظم وقتي وأوزعه على المقررات المختلفة بما يتناسب مع طبيعة المقررات الدراسية المختلفة					
51	عند المذاكرة أتوقف من حين لآخر واحدد الأسئلة المتوقعة على ما ذاكرته وأفكر في إجاباتها في ذهني					
52	أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى ارجع إليها فيما بعد واحدد مدى تغلبي عليها					
53	عندما انجح في أداء عمل ما فاني اعزز نفسي (اكافئ نفسي)					
54	أتاكد من أن كل ما احتاجه متوافر في مكان المذاكرة حتى استطيع التركيز فيما أذاكر					
55	عندما اشعر بالملل من مذاكرة موضوع ما تحدثني نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة للفهم والتزود بالمعلومات					
56	اسأل زملائي عن المعلومات التي لا افهمها حتى تتضح لي					
57	عندما تواجهني صعوبة في إتمام العمل المطلوب اقنع نفسي بأنني استطيع القيام به أفضل من زملائي					
58	عندما استعد لأداء الامتحان في مادة ما أحاول تكرار المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات					
59	الخص المقررات الدراسية في صورة أسئلة وأجوبة وعند المراجعة أحاول الإجابة عن الأسئلة أولا					
60	عندما اشعر بالملل أغير من وضع المكتب الذي أذاكر عليه					
61	اكافئ نفسي عندما استمر في مذاكرة موضوع ما وافهمه جيدا برغم الملل الذي اشعر به أثناء مذاكرته					
62	أحاول إقناع نفسي بان المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة					
63	عندما تصادفني بعض الأسئلة الصعبة التي لا استطيع الإجابة عنها اطلب من زملائي شرح الإجابة لي					

64	أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي قمت بها حتى أتجنب الوقوع فيها مرة أخرى					
65	أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقرأه حتى تساعدني على الفهم					
66	عندما أذاكر أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته					
67	أجهز المكان الذي أذاكر فيه قبل المذاكرة بصورة تساعدني على الانجاز					
68	أثناء المذاكرة أضع لنفسي مجموعة من الأسئلة وأحاول الإجابة عنها في النهاية حتى اتاكد من إلمامي بكل محتوى المقرر					
69	أحاول تحديد أهمية الموضوع الذي سوف أذاكره حتى لا اشعر بالملل وعدم الرغبة في إكماله					
70	اشعر بالحرج عندما اطلب من زملائي المساعدة في حل مشكلة معينة					
71	اعقد اتفاق مع نفسي: إذا أديت العمل المطلوب مني بصورة جيدة في الوقت المناسب سوف أقوم ببعض الأعمال الترويحية التي استمتع بها					
72	أسأل أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر وابحث عنها في المكتبة					
73	عندما اسرح وانشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة معاودة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح					
74	عندما اشعر بالملل من المذاكرة أفكر في الطريقة التي اجعل بها الدراسة أكثر متعة وجاذبية					

ملحق رقم (02): مقياس الدافعية للانجاز الدراسي

الرقم	العبارات	تنطبق علي				لا تنطبق علي ابدا
		دائما	كثيرا	احيانا	قليلا	
01	أحاول الاستفادة من توجيهات الأساتذة لتجنب نفس الأخطاء مستقبلا					
02	الجد عنصر ضروري لإتقان الأعمال					
03	لا أرتاح حتى انهي واجباتي أو تحضيري للدروس الموالية على أكمل وجه					
04	أؤمن أن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل للنجاح					
05	أنزعج إن قمت بعرض بحث ما بطريقة رديئة					
06	لا يهمني الجهد المبذول في التعلم مادام يتكلل بالنجاح					
07	احرص دائما على التخطيط ووضع برامج للنشاطات التي سأقوم بها لاحقا					
08	أسعى جاهدا لأتميز في واجباتي وبحوثي					
09	لا يمكنني الاستمرار في عمل يحتاج مجهودا ووقتا طويلا					
10	لا أترك وقت فراغ دون أن أستغله في زيادة تحصيلي العلمي					
11	أركز على المعارف والمقاييس التي ستفيدني في دراستي وعملي مستقبلا					
12	أهتم بالدروس التي تتطلب البحث والتفكير					
13	لا اعزوا نجاحي أو فشلي الدراسي للحظ بل لمجهودي.					
14	أحسن مستواي لأكون ضمن الطلبة المتفوقين دائما					
15	أنا دائم البحث عن أي جديد أو تطور علمي في تخصصي					
16	لا اكتفي بما يقدمه لنا الأساتذة في المحاضرات بل ابحث في المراجع لأثري رصيدي أكثر					
17	اشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا استطيع تحملها					
18	أشعر بالثقة عندما أحضر للمحاضرات وأحدد النقاط التي لم أفهمها مسبقا لأستفسر عنها في الحصة					

19	أسعى للقيام بالواجبات الدراسية على أكمل وجه					
20	يصيبني الملل والضجر والتعب في أوقات الدراسة					
21	ليست لدي الرغبة في أن أتنافس مع زملائي					
22	اعتمد على نفسي في القيام بالوظائف والبحوث الموكلة الي					
23	بمجرد ما انجح في قيامي بعمل ما فاني اطمح لأعمال أخرى أكثر صعوبة وتعقيد					
24	أجد صعوبة في محاولة إتمام واجباتي					
25	في اغلب الأحيان أقوم بالتحضير المسبق للدرس حتى تترسخ لي المعلومة أثناء شرح الأستاذ					
26	اشعر بالضيق عند تأخري على المحاضرات					
27	يكفيني أن انتقل في نهاية السنة فقط					
28	أحاسب نفسي دائما عما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في المستقبل					
29	إذا لم أصل إلى تحسين مستواي الدراسي فاني أضاعف في جهدي المبذول					
30	أختار البحوث السهلة التي لا تتعبني كثيرا					
31	أوفر الكثير من الوقت والجهد عندما احدد أهدافي مسبقا					
32	أقوم بإنهاء أعمالي بدقة من البداية إلى النهاية مهما كانت صعبة					
33	لا أتهاون في القيام بواجباتي الدراسية مهما طالت مدتها					
34	أفضل الاستمتاع بوقتي مع الأصدقاء على أن اقضيه في الدراسة					
35	اغلب الأحيان أتغيب عمدا عن المحاضرات حتى ولو كنت داخل الحرم الجامعي					
36	أعتمد على زملائي في الإجابة على أسئلة الامتحانات					
37	أسعى لأكون الأول في دفعتي					
38	أؤمن بأن النجاح في الحياة المهنية والخاصة لا يكون إلا بالدراسة بجد					
39	أعود نفسي على تنظيم وقت دراستي منذ بداية الموسم الدراسي					
40	ليس مهما أن يكون أدائي متقنا					

41	أبدأ التحضير للامتحان قبل مدة طويلة لأحقق نجاحا أفضل					
42	أستمتع في الأعمال والوضعيات التي تتطلب مناقشات أو ابتكار أفكار وحلول جديدة					
43	أُقبل على الدراسة من تلقاء نفسي بدون أي ضغط خارجي					
44	أعطي كل اهتمامي وتركيزي للأعمال الموكلة إلي					
45	أقوم بإعداد برنامج مراجعة للتحضير للامتحانات					
46	أتوقف عن الأعمال الصعبة بسرعة عند أول مشكلة					
47	أركز اهتمامي على شرح الأستاذ والمناقشات العلمية أثناء المحاضرة					
48	لدي أهداف بعيدة المدى واضحة تماما في ذهني أسعى لتحقيقها					
49	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي سواء أثناء الدراسة أو في الامتحانات					
50	كثيرا ما اشعر بالإحباط والاستسلام عند الصعاب					
51	ادرس خوفا من الفشل وليس لتحقيق النجاح					
52	تستهويني الأعمال التي يكون فيها تنافس بين زملائي					
53	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى النقاط					
54	الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت					

ملحق رقم (03): مقياس مستوى الطموح

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	هل أنت ممن مؤمنون بالحظ؟		
02	هل تعتقد أن مستقبل الفرد محدد؟		
03	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية؟		
04	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يقلل العقبات مهما عظمت؟		
05	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة؟		
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 فكرت في الانتحار؟		
11	هل يسرك مجرد النجاح في العمل؟		
12	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك الامتياز؟		
13	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك؟		
14	هل لك أهداف واضحة في الحياة؟		
15	هل ترى أن دراستك الحالية اقل من مستوى أمانيك؟		
16	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام؟		
17	هل تخشى القيام بأعمال لا يعاونك فيها احد؟		
18	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي؟		
19	هل تخشى المغامرات دوما خوفا من الفشل؟		
20	هل حاولت كثيرا التغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا فيها؟		
21	هل تعتبر نفسك سريع التعب؟		
22	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية؟		
23	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد ولمدة طويلة؟		
24	هل تفكر كثيرا في مستقبلك؟		
25	هل تشعر كثيرا بأنك اقل حماسا في العمل من المحيطين بك؟		
26	هل يسرك مجرد النجاح في العمل؟		

27	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان؟		
28	هل تميل إلى الدخول في المنافسات والمسابقات؟		
29	هل يحدث أحيانا أن تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له؟		
30	هل كثيرا ما تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه؟		
31	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا؟		
32	هل تشعر أن معلوماتك الحالية اقل مما كان يجب أن تكون عليه؟		
33	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية؟		
34	هل يضايقك أن تلقى عليك مسؤوليات عائلية؟		
35	هل تجهد نفسك كثيرا للوصول لمستوى لم يصل إليه إلا القليل؟		
36	هل تتنازل على رأيك بسهولة عند أول معارضة له؟		
37	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول؟		
38	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا؟		
39	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال؟		
40	هل تخشى الفشل دائما؟		
41	هل تشعر أحيانا أن الأفراد الممتازين من عينة تختلف عنك؟		
42	هل تحب أن يكون رصيدك من المعلومات كبير؟		
43	هل تهتم كثيرا بان تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به؟		
44	هل كثيرا ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها؟		
45	هل يحدث كثيرا أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه؟		
46	هل تميل إلى الاستزادة من المعلومات؟		
47	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل غالبا؟		
48	هل كثيرا ما تترك أمورك للأقدار؟		
49	هل تقبل القيام بالمسؤوليات المطلوبة منك عن رضا؟		
50	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك؟		
51	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا؟		
52	هل تراودك كثيرا فكرة انك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل؟		
53	هل تشعر أن معلوماتك الحالية اقل مما يجب أن تكون عليه؟		
54	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا، فهل تتركه إلى عمل آخر؟		

55	إذا لم يقنعك رأي غيرك هل تواصل المناقشة لإثبات رأيك؟		
56	هل تشعر كثيرا باليأس؟		
57	هل تشعر أن الناس لا يقدرونك حق قدرك؟		
58	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة ولم توفق؟		
59	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها؟		
60	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى مثلا؟		
61	هل توافق القول السائد" دع الأمور تجري في مجراها"؟		
62	هل كثيرا ما تكون نتائج الخطة التي تضعها مطابقة لتصرفاتك؟		
63	هل تشعر أن وضعك الحالي هو أحسن ما يمكن أن تصل إليه؟		
64	هل ترى أن الأصلح الانتظار دائما حتى تأتيك الفرصة؟		
65	هل تميل دائما إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة؟		
66	هل تميل كثيرا أن تقوم بالقسط الأكبر في عمل جماعي؟		
67	هل كثيرا ما تعمل حسابا لنقد الآخرين؟		
68	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى الهدف؟		
69	هل تخشى الفشل دائما؟		
70	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة؟		
71	هل تقدم على عمل وأنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة؟		
72	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تصل إليها؟		
73	هل تشعر أحيانا باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه؟		
74	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا، فهل تتركه إلى عمل آخر؟		
75	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحوى الكمال؟		
76	هل تطمح دائما في الوصول إلى مستوى ممتاز؟		
77	هل تلاحظ أن أهدافك دائما يمكن تحقيقها ولو مع جهد؟		
78	هل تجد أن كثيرا من أهدافك مستحيلة التحقيق؟		
79	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل دائما؟		

ملحق رقم (04): استمارة طلب تحكيم مقياس الدافعية للانجاز الدراسي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

اعداد الطالبة: بودالي حميدة

الموضوع: طلب تحكيم مقياس الدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة

سعادة الأستاذ(ة)/ الدكتور(ة):..... المحترم

معلومات خاصة بالأستاذ (ة) الخبير(ة):

الاسم الكامل للأستاذ (ة) الخبير(ة):.....

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

الجامعة:.....الكلية:.....

تحية طيبة وبعد:

يشرفني أن أتقدم إليكم بطلب تحكيم مقياس الدافعية للانجاز الدراسي الخاص ببحث رسالة الدكتوراه التي تحمل عنوان: **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالدافعية للانجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي –دراسة ميدانية–**

إشكالية الدراسة: تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول العلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند الطلبة الجامعيين.

والتي جاءت تساؤلاتها كالتالي:

1_ ما مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

2_ ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

3_ ما طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة؟

4_ هل توجد علاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟

5_ هل تختلف دافعية الانجاز الدراسي عند طلبة الجامعة باختلاف الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا (المرتفع – المنخفض)؟

6_ هل يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي ؟

7_ هل يوجد تفاعل كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

2_فرضيات الدراسة:

1_ يتميز طلبة الجامعة بدافعية عالية للانجاز الدراسي.

2_ توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.

3_ توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

4_ توجد علاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

5_ توجد فروق في الدافعية للانجاز الدراسي عند طلبة الجامعة باختلاف الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا (المرتفع – المنخفض).

6_ يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي.

7_ يوجد تفاعل ايجابي بين كل من مستوى الطموح والدافعية للانجاز الدراسي في تحديد درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة.

_تحديد مفهوم الدافعية للانجاز الدراسي إجرائيا:

-تعرف الباحثة دافعية الانجاز الدراسي بأنها نوع أو شكل من أشكال دافعية الانجاز، يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط الدراسي، والتي تتضمن مجموعة القوى التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، والرغبة الملحة في أداء العمل الدراسي بصورة جيدة، والنزوع لمواصلة بذل الجهد من اجل تحقيق النجاح الدراسي والتفوق على الزملاء على الرغم من العوائق والصعوبات التي تواجهه.

-الرغبة والعمل بالأسباب والشروع في انجاز الواجبات الدراسية مهما كانت صعبة وإتقانها وفي اقل مدة ممكنة، والاعتماد على النفس قدر الإمكان، مع التغلب على العوائق للوصول إلى مستوى ممتاز من التفوق على الآخرين.

وتتكون في هذه الدراسة من خمسة دوافع مركبة، وهي:

- **اتقان العمل:** حرص الطالب على تقديم أحسن ما عنده وان يقوم بواجباته على أكمل وجه لبلوغ معايير الامتياز والدقة.
- **الجد والمثابرة:** يشير إلى الجهد المتواصل الدؤوب لتخطي العقبات والمصاعب التي تعترضه في تحقيق أهدافه مهما كانت، دون الشعور بالملل أو الضجر أو الاستسلام.
- **المنافسة:** أي بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في التفوق على الآخرين والدخول في مواقف تتسم بالتنافس والتحدي.
- **تحمل المسؤولية:** يشير إلى روح الاعتماد على النفس والالتزام والجدية في أداء ما يقوم به الطالب من أعمال وواجبات دراسية، وان يكون نشاطه نابع من ذاته وإرادته، وان يتحمل نتيجة أفعاله.
- **التخطيط:** يشير إلى تحديده للأهداف المراد تحقيقها وللخطط والخطوات المتسلسلة ليلتزم بها في انجاز أعماله وواجباته الدراسية.
- ويعبر عنها في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للانجاز الدراسي المستخدم المصمم من قبل الباحثة.
- وللتوضيح فان(عبد الرحمان بن بريكة ، 2007، ص:32) يشير إلى ملاحظة بالغة الأهمية يختلط عليها بعض الباحثين وهي أن دافع الانجاز الدراسي ليس المقصود به الانجازات أو الأعمال نفسها أو النتائج الدراسية الجيدة، وإنما يشير إلى التخطيط والرغبة والنزوع إلى تحقيق مستوى معين من التفوق والانجاز وليس الانجاز في حد ذاته.

التعليمة:

نضع بين أيديكم أيها الأساتذة الخبراء الصياغة الأولية لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي الموجه للطلبة الجامعيين، حيث قمنا بصياغة عباراته بناءا على مقاييس ودراسات سابقة.

ونرجـو مـن حضـرتكم الـتمعن فـي مختلـف جوانـب المقيـاس، ثـم إبـداء ملاحظـاتكم حـول النقاط التالية:

_هل تقيس الأبعاد السابقة الذكر حقا الدافعية للانجاز الدراسي؟

_ هل تقيس عبارات المقياس حقا الأبعاد التي تنتمي لها؟

_ هل العبارات واضحة ومفهومة؟

وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة، مع تقديم تعديلات أو ملاحظات.

(الصورة الأولية)

مقياس الدافعية للانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

تعليمة المقياس:

فـي إطـار انجـاز رسـالة دكتـوراه، أضـع أمامـك عزيـزي الطالـب مجموعـة مـن العبـارات والتي تشير إلى سلوكك أو تفكيرك نحو الدراسة والمطلوب أن تعبر

بصراحة عن مدى انطباقها عليك، بوضع إشارة (×) أمام الاختيار المطابق لك،

وللعلم فان معلوماتكم ستكون سرية. وشكرا لتعاونكم.

بدائل الإجابة : حسب سلم ليكرت تنطبق علي (دائما– غالبا– أحيانا–نادرا– أبدا)

الأبعاد	الرقم		قرار التحكيم		
		العبارات	تقيس	لا تقيس	تعديل
بعد1: إتقان العمل والعبارات هي 1-5-8-12-19-23-32-40.	**01**	أحاول الاستفادة من توجيهات الاساتذة لتجنب نفس الاخطاء مستقبلا			
	02	أنزعج إن قمت بعرض بحث ما بطريقة رديئة			
	03	أسعى جاهدا لأتميز في واجباتي وبحوثي			
	04	أسعى للقيام بالواجبات الدراسية على أكمل وجه			
	05	أهتم بالدروس التي تتطلب البحث والتفكير			
	06	بمجرد ما انجح في قيامي بعمل ما فاني أطمح لأعمال أخرى أكثر صعوبة وتعقيد			
	07	أقوم بإنهاء أعمالي بدقة من البداية إلى النهاية مهما كانت صعبة			
	08	ليس مهما أن يكون أدائي متقنا			
بعد2: الجد و المثابرة والعبارات هي 2-6-9-20-24-25-26-29-33-46-50-54.	**09**	الجد عنصر ضروري لاتقان الأعمال			
	10	لا يهمني الجهد المبذول في التعلم مادام يتكلل بالنجاح			
	11	لا يمكنني الاستمرار في عمل يحتاج مجهودا ووقتا طويلا			
	12	يصيبني الملل والضجر والتعب في أوقات الدراسة			
	13	أجد صعوبة في محاولة إتمام واجباتي			
	14	في اغلب الأحيان اقوم بالتحضير المسبق للدرس حتى تترسخ لي المعلومة أثناء شرح الأستاذ			
	15	أشعر بالضيق عند تأخري على المحاضرات			
	16	إذا لم أصل إلى تحسين مستواي الدراسي فاني أضاعف في جهدي المبذول			
	17	لا أتهاون في القيام بواجباتي الدراسية مهما طالت مدتها			

		18	انسحب من الأعمال الصعبة بسرعة			
		19	كثيرا ما اشعر بالإحباط والاستسلام عند الصعاب			
		20	الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت			
	بعد3: المنافسة والعبارات هي 14-15-16-21-27-30-37-42-47-49-51-52-53.	21	أحسن مستواي لأكون ضمن الطلبة المتفوقين دائما			
		22	أنا دائم البحث عن أي جديد أو تطور علمي في تخصصي			
		23	لا اكتفي بما يقدمه لنا الأساتذة في المحاضرات بل ابحث في المراجع لأثري رصيدي أكثر			
		24	ليست لدي الرغبة في أن أتنافس مع زملائي			
		25	يكفيني أن أنتقل في نهاية السنة فقط			
		26	أختار البحوث السهلة التي لا تتعبني كثيرا			
		27	أسعى لأكون الأول في دفعتي			
		28	أستمتع في الأعمال والوضعيات التي تتطلب مناقشات أو ابتكار أفكار وحلول جديدة			
		29	أركز اهتمامي على شرح الأستاذ والمناقشات العلمية أثناء المحاضرة			
		30	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي سواء اثناء الدراسة او في الامتحانات			
		31	أدرس خوفا من الفشل وليس لتحقيق النجاح			
		32	تستهويني الأعمال التي يكون فيها تنافس بين زملائي			
		33	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى النقاط			
	بعد4: تحمل المسؤولية والعبارات	34	لا أرتاح حتى انهي واجباتي أو تحضيري للدروس الموالية على أكمل وجه			
		35	لا أترك وقت فراغ دون أن أستغله في زيادة تحصيلي العلمي			

	هي 3-	**36**	اشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها			
	10-17-	**37**	اعتمد على نفسي في القيام بالوظائف والبحوث الموكلة الي			
	22-28-					
	34-35-	**38**	أحاسب نفسي دائما عما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في المستقبل			
	36-39-					
	43-44.	**39**	أفضل الاستمتاع بوقتي مع الأصدقاء على أن اقضيه في الدراسة			
		40	اغلب الأحيان أتغيب عمدا عن المحاضرات حتى ولو كنت داخل الحرم الجامعي			
		41	أعتمد على زملائي في الإجابة على أسئلة الامتحانات			
		42	أعود نفسي على تنظيم وقت دراستي منذ بداية الموسم الدراسي			
		43	أُقبل على الدراسة من تلقاء نفسي بدون أي ضغط خارجي			
		44	أعطي كل اهتمامي وتركيزي للأعمال الموكلة إلي			
	بعد5: التخطيط	**45**	أؤمن أن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل للنجاح			
	والعبارات	**46**	أحرص دائما على التخطيط ووضع برامج للنشاطات التي سأقوم بها لاحقا			
	هي 4-7-	**47**	أركز على المعارف والمقاييس التي ستفيدني في دراستي وعملي مستقبلا			
	11-13-					
	18-31-	**48**	لا اعزوا نجاحي أو فشلي الدراسي للحظ بل لمجهودي.			
	38-41-					
	45-48.	**49**	أشعر بالثقة عندما أحضر للمحاضرات وأحدد النقاط التي لم أفهمها مسبقا لأستفسر عنها في الحصة			
		50	اوفر الكثير من الوقت والجهد عندما احدد أهدافي مسبقا			

		51	أؤمن بأن النجاح في الحياة المهنية والخاصة لا يكون إلا بالدراسة بجد			
		52	أبدأ التحضير للامتحان قبل مدة طويلة لأحقق نجاحا أفضل			
		53	أقوم بإعداد برنامج مراجعة للتحضير للامتحانات			
		54	لدي أهداف بعيدة المدى واضحة تماما في ذهني أسعى لتحقيقها			

ملحـــق رقـــم (05): قائمـــة الأســـاتذة المحكمـــين لمقيـــاس الدافعيـــة للانجـــاز الدراسي:

	اسم ولقب المحكم	رتبته العلمية	مؤسسته الأصلية
01	علي فارس	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
02	ستر الرحمان نعيمة	أستاذ محاضر ب	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
03	أحميد حسينة	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
04	يزيد شويعل	أستاذ محاضر ب	جامعة الدكتور يحي فارس المدية
05	هوادف رابح	أستاذ مساعد أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
06	مزور عبد الحليم	أستاذ مساعد ب	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
07	عبد الحميد معوش	أستاذ محاضر	جامعة برج بوعريريج محمد البشير الابراهيمي
08	خالد شنون	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله
09	زيادة أمينة	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

ملحق رقم (06): نتائج (spss) لمستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم ذاتيا

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التعلم المنظم	*291*	*253,06*	*37,796*	*2,216*

Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التعلم المنظم	*,048*	*291*	*.200*[*]	*,986*	*291*	*,006*
الدافعية للانجاز	*,059*	*291*	*,015*	*,980*	*291*	*,000*
مستوى الطموح	*,156*	*291*	*,000*	*,924*	*291*	*,000*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

One-Sample Test

	Test Value = 222					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التعلم المنظم	*14,018*	*290*	*,000*	*31,058*	*26,70*	*35,42*

NPar Tests

Friedman Test

Ranks

	Mean Rank
بعد 1التنظيم الذاتي للمعرفة	*1,55*
بعد 2 التنظيم الذاتي للدافعية	*1,47*
بعد 3 التنظيم الذاتي للسياق والسلوك	*2,98*

Test Statistics[a]

N	*291*
Chi-Square	*423,838*
df	*2*
Asymp. Sig.	*,000*

a. Friedman Test

ملحق رقم (07): نتائج (spss) لمستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية للانجاز	*291*	*219,43*	*32,710*	*1,917*

One-Sample Test

	Test Value = 162					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الدافعية للانجاز	*29,950*	*290*	*,000*	*57,430*	*53,66*	*61,20*

ملحق رقم (08): نتائج (spss) لدرجة امتلاك الطلبة الجامعيين لمستوى الطموح

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مستوى الطموح	*291*	*59,84*	*11,358*	*,666*

One-Sample Test

	Test Value = 39.5					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
مستوى الطموح	*30,553*	*290*	*,000*	*20,342*	*19,03*	*21,65*

ملحق رقم (09): نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=learning motivation
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		learning	motivation
learning	Pearson Correlation	1	,733**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
motivation	Pearson Correlation	,733**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT motivation
  /METHOD=ENTER learning.
```

Regression

```
[DataSet0]
```

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	learning[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: motivation

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,733[a]	,538	,536	22,27234

a. Predictors: (Constant), learning

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	166920,823	1	166920,823	336,495	,000[b]
	Residual	143360,483	289	496,057		
	Total	310281,306	290			

a. Dependent Variable: motivation

b. Predictors: (Constant), learning

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	58,798	8,854		6,641	,000
	learning	,635	,035	,733	18,344	,000

a. Dependent Variable: motivation

```
* Curve Estimation.
TSET NEWVAR=NONE.
CURVEFIT
  /VARIABLES=motivation WITH learning
  /CONSTANT
  /MODEL=LINEAR
  /PLOT FIT.
```

Curve Fit

```
[DataSet0]
```

Model Description

Model Name		MOD_1
Dependent Variable	1	motivation
Equation	1	Linear
Independent Variable		learning
Constant		Included
Variable Whose Values Label Observations in Plots		Unspecified

Case Processing Summary

	N
Total Cases	291
Excluded Cases[a]	0
Forecasted Cases	0
Newly Created Cases	0

a. Cases with a missing value in any variable are excluded from the analysis.

Variable Processing Summary

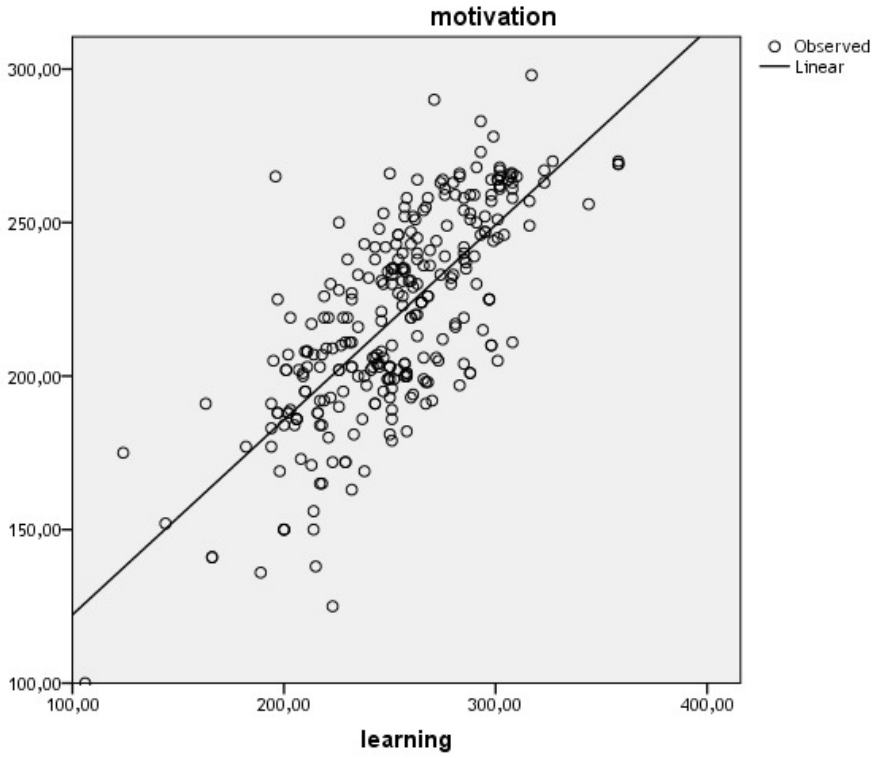
		Variables	
		Dependent	Independent
		motivation	learning
Number of Positive Values		291	291
Number of Zeros		0	0
Number of Negative Values		0	0
Number of Missing Values	User-Missing	0	0
	System-Missing	0	0

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: motivation

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	,538	336,495	1	289	,000	58,798	,635

The independent variable is learning.



ملحق رقم (10): نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين ابعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي.

_ معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية للانجاز الدراسي:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00002 VAR00004
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		VAR00002	VAR00004
الدافعية 2	Pearson Correlation	1	,643**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
التنظيم الذاتي	Pearson Correlation	,643**	1
للمعرفة 4	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT VAR00004
  /METHOD=ENTER VAR00002.
```

Regression

Variables Entered/Removed[b]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	VAR00002[a]	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: VAR00004

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,643[a]	,413	,411	9,09647

a. Predictors: (Constant), VAR00002

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16827,035	1	16827,035	203,358	,000[a]
	Residual	23913,522	289	82,746		
	Total	40740,557	290			

a. Predictors: (Constant), VAR00002

b. Dependent Variable: VAR00004

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	25,426	3,623		7,018	,000
	VAR00002	,233	,016	,643	14,260	,000

a. Dependent Variable: VAR00004

_ معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي للدافعية والدافعية للانجاز الدراسي:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00002 VAR00005
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		VAR00002	VAR00005
2 الدافعية	Pearson Correlation	1	,609**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
التنظيم الذاتي للدافعية 5	Pearson Correlation	,609**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT VAR00005
  /METHOD=ENTER VAR00002.
```

Regression

```
[DataSet0]
```

Variables Entered/Removed[b]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	VAR00002[a]	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: VAR00005

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,609[a]	,371	,368	10,99882

a. Predictors: (Constant), VAR00002

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	20578,034	1	20578,034	170,103	,000[a]
	Residual	34961,519	289	120,974		
	Total	55539,553	290			

a. Predictors: (Constant), VAR00002

b. Dependent Variable: VAR00005

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	19,762	4,380		4,511	,000
	VAR00002	,258	,020	,609	13,042	,000

a. Dependent Variable: VAR00005

_ معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي للسلوك والسياق والدافعية للانجاز الدراسي:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00002 VAR00006
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		VAR00002	VAR00006
2 الدافعية	Pearson Correlation	1	,651**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
6 التنظيم الذاتي للسلوك والسياق	Pearson Correlation	,651**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT VAR00006
  /METHOD=ENTER VAR00002.
```

Regression

[DataSet0]

Variables Entered/Removed[b]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	VAR00002[a]	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: VAR00006

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,651[a]	,424	,422	11,41879

a. Predictors: (Constant), VAR00002

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	27747,513	1	27747,513	212,806	,000[a]
	Residual	37682,363	289	130,389		
	Total	65429,876	290			

a. Predictors: (Constant), VAR00002

b. Dependent Variable: VAR00006

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	36,360	4,548		7,995	,000
	VAR00002	,299	,020	,651	14,588	,000

a. Dependent Variable: VAR00006

ملحق رقم (11): نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=learning aspiration
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		learning	aspiration
learning	Pearson Correlation	1	,734**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
aspiration	Pearson Correlation	,734**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT aspiration
  /METHOD=ENTER learning.
```

Regression

```
[DataSet0]
```

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	learning[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: aspiration

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,734[a]	,539	,537	7,72450

a. Predictors: (Constant), learning

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	20164,722	1	20164,722	337,950	,000[b]
	Residual	17244,007	289	59,668		
	Total	37408,729	290			

a. Dependent Variable: aspiration

b. Predictors: (Constant), learning

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,011	3,071		1,306	,192
	learning	,221	,012	,734	18,383	,000

a. Dependent Variable: aspiration

```
* Curve Estimation.
TSET NEWVAR=NONE.
CURVEFIT
  /VARIABLES=aspiration WITH learning
  /CONSTANT
  /MODEL=LINEAR
  /PLOT FIT.
```

Curve Fit

```
[DataSet0]
```

Model Description

Model Name		MOD_2
Dependent Variable	1	aspiration
Equation	1	Linear
Independent Variable		learning
Constant		Included
Variable Whose Values Label Observations in Plots		Unspecified

Case Processing Summary

	N
Total Cases	291
Excluded Cases[a]	0
Forecasted Cases	0
Newly Created Cases	0

a. Cases with a missing value in any variable are excluded from the analysis.

Variable Processing Summary

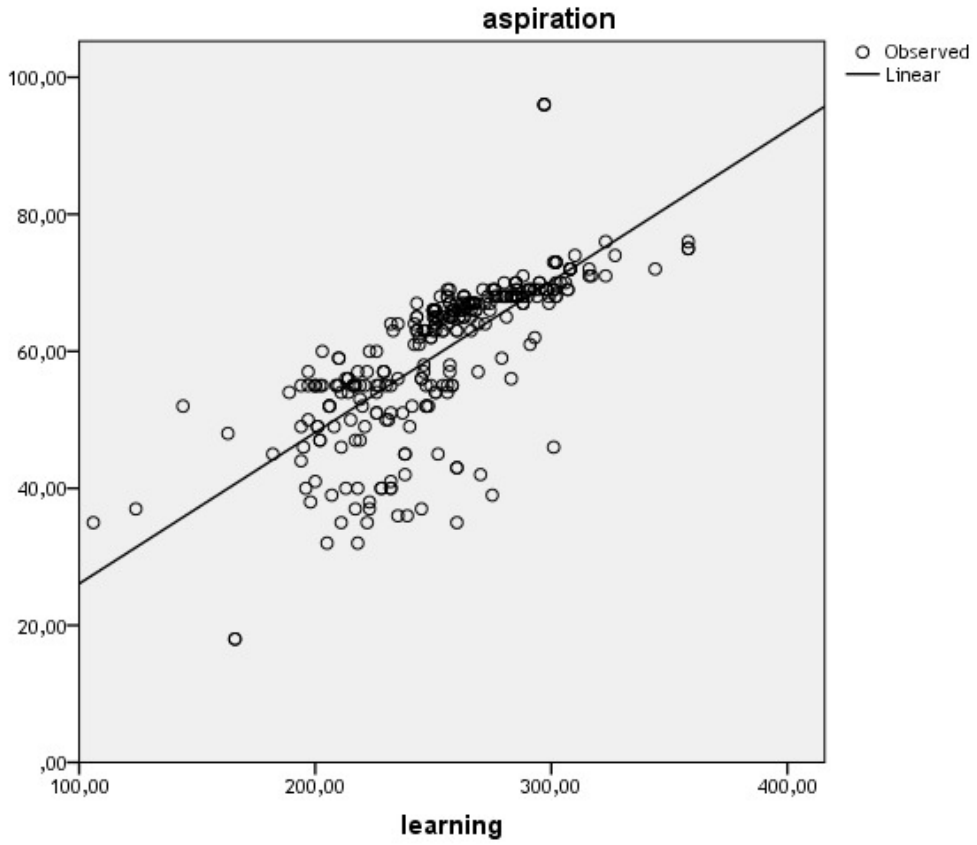
		Variables	
		Dependent	Independent
		aspiration	learning
Number of Positive Values		291	291
Number of Zeros		0	0
Number of Negative Values		0	0
Number of Missing Values	User-Missing	0	0
	System-Missing	0	0

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: aspiration

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	,539	337,950	1	289	,000	4,011	,221

The independent variable is learning.


aspiration
Observed
Linear
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
,00
100,00
200,00
300,00
400,00
learning

ملحق رقم (12): نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين ابعاد التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.

_معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي للمعرفة ومستوى الطموح:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00003 VAR00004
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		VAR00003	VAR00004
مستوى الطموح 3	Pearson Correlation	1	,646**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
التنظيم الذاتي للمعرفة 4	Pearson Correlation	,646**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT VAR00004
  /METHOD=ENTER VAR00003.
```

Regression

```
[DataSet0]
```

Variables Entered/Removed[b]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	VAR00003[a]	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: VAR00004

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,646[a]	,417	,415	9,06270

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,646[a]	,417	,415	9,06270

a. Predictors: (Constant), VAR00003

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17004,272	1	17004,272	207,035	,000[a]
	Residual	23736,285	289	82,132		
	Total	40740,557	290			

a. Predictors: (Constant), VAR00003

b. Dependent Variable: VAR00004

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	36,180	2,854		12,677	,000
	VAR00003	,674	,047	,646	14,389	,000

a. Dependent Variable: VAR00004

_معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي للدافعية ومستوى الطموح:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00003 VAR00005
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

[DataSet0]

Correlations

		VAR00003	VAR00005
مستوى الطموح 3	Pearson Correlation	1	,632**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
التنظيم الذاتى للدافعية 5	Pearson Correlation	,632**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT VAR00005
  /METHOD=ENTER VAR00003.
```

Regression

[DataSet0]

Variables Entered/Removed[b]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	VAR00003[a]	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: VAR00005

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,632[a]	,399	,397	10,74549

a. Predictors: (Constant), VAR00003

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	22170,037	1	22170,037	192,006	,000[a]
	Residual	33369,516	289	115,465		
	Total	55539,553	290			

a. Predictors: (Constant), VAR00003

b. Dependent Variable: VAR00005

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	30,203	3,384		8,926	,000
	VAR00003	,770	,056	,632	13,857	,000

a. Dependent Variable: VAR00005

_معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي للسلوك والسياق وبين مستوى الطموح:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00003 VAR00006
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		VAR00003	VAR00006
مستوى الطموح 3	Pearson Correlation	1	,610**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
التنظيم الذاتي للسلوك والسياق 6	Pearson Correlation	,610**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT VAR00006
  /METHOD=ENTER VAR00003.
```

Regression

```
[DataSet0]
```

Variables Entered/Removed[b]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	VAR00003[a]	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: VAR00006

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,610[a]	,372	,369	11,92786

a. Predictors: (Constant), VAR00003

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	24312,724	1	24312,724	170,887	,000[a]
	Residual	41117,153	289	142,274		
	Total	65429,876	290			

a. Predictors: (Constant), VAR00003

b. Dependent Variable: VAR00006

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	53,736	3,756		14,306	,000
	VAR00003	,806	,062	,610	13,072	,000

a. Dependent Variable: VAR00006

ملحق رقم (13): نتائج (spss) لمعامل الارتباط بين الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح.

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=motivation aspiration
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		motivation	aspiration
motivation	Pearson Correlation	1	,562**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	291	291
aspiration	Pearson Correlation	,562**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	291	291

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT motivation
  /METHOD=ENTER aspiration.
```

Regression

```
[DataSet0]
```

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	aspiration[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: motivation

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,562[a]	,316	,314	27,09640

a. Predictors: (Constant), aspiration

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	98093,251	1	98093,251	133,603	,000[b]
	Residual	212188,055	289	734,215		
	Total	310281,306	290			

a. Dependent Variable: motivation

b. Predictors: (Constant), aspiration

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	122,526	8,533		14,360	,000
	aspiration	1,619	,140	,562	11,559	,000

a. Dependent Variable: motivation

```
* Curve Estimation.
TSET NEWVAR=NONE.
CURVEFIT
  /VARIABLES=motivation WITH aspiration
  /CONSTANT
  /MODEL=LINEAR
  /PLOT FIT.
```

Curve Fit

```
[DataSet0]
```

Model Description

Model Name		MOD_3
Dependent Variable	1	motivation
Equation	1	Linear
Independent Variable		aspiration
Constant		Included
Variable Whose Values Label Observations in Plots		Unspecified

Case Processing Summary

	N
Total Cases	291
Excluded Cases[a]	0
Forecasted Cases	0
Newly Created Cases	0

a. Cases with a missing value in any variable are excluded from the analysis.

Variable Processing Summary

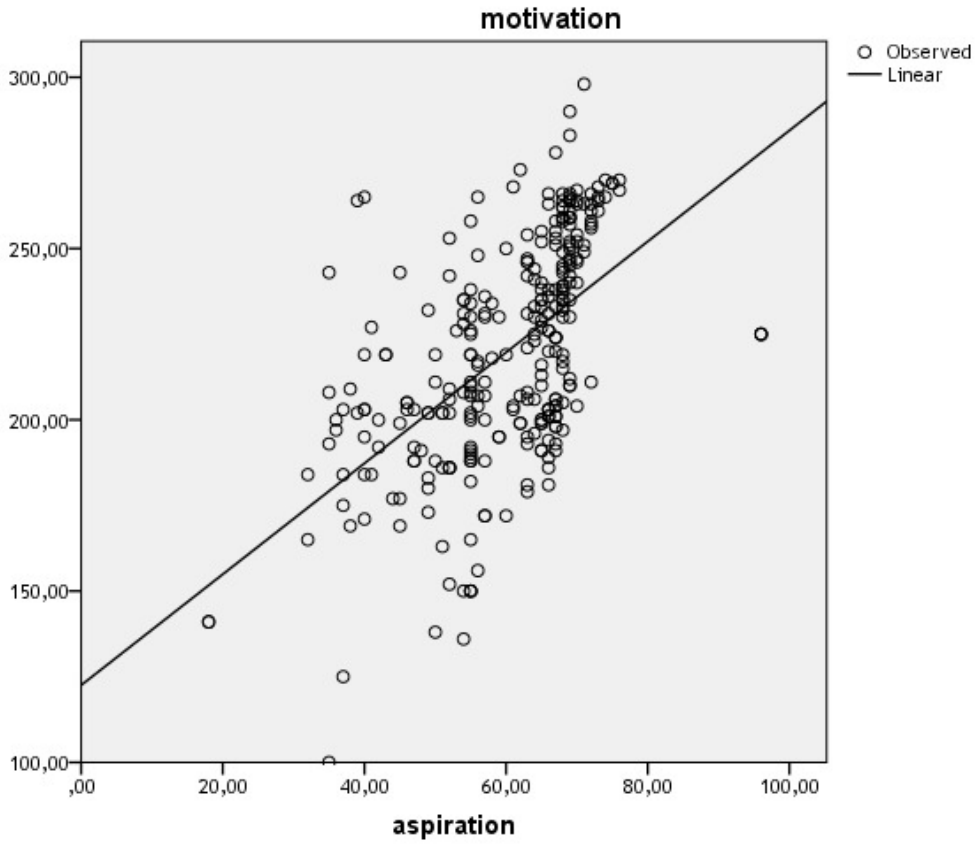
		Variables	
		Dependent	Independent
		motivation	aspiration
Number of Positive Values		291	291
Number of Zeros		0	0
Number of Negative Values		0	0
Number of Missing Values	User-Missing	0	0
	System-Missing	0	0

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: motivation

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	,316	133,603	1	289	,000	122,526	1,619

The independent variable is aspiration.



ملحق رقم (14): نتائج (spss) للعلاقة الارتباطية المتعددة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح

Regressin

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.735[a]	,540	,537	7,728

a. Predictors: (Constant), الدافعية للانجاز, التعلم المنظم

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	20210,446	2	10105,223	169,221	.000[b]
	Residual	17198,283	288	59,716		
	Total	37408,729	290			

a. Dependent Variable: مستوى الطموح

b. Predictors: (Constant), الدافعية للانجاز, التعلم المنظم

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,961	3,298		,898	,370
	التعلم المنظم	,209	,018	,696	11,849	,000
	الدافعية للانجاز	,018	,020	,051	,875	,382

a. Dependent Variable: مستوى الطموح

ملحق رقم (15): نتائج (spss) للتنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال الدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح

Regression

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.830[a]	,689	,687	21,138

a. Predictors: (Constant), مستوى الطموح, الدافعية للانجاز

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	285594,809	2	142797,404	319,598	.000[b]
	Residual	128679,198	288	446,803		
	Total	414274,007	290			

a. Dependent Variable: التعلم المنظم

b. Predictors: (Constant), مستوى الطموح, الدافعية للانجاز

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	40,466	8,713		4,644	,000
	الدافعية للانجاز	,542	,046	,469	11,807	,000
	مستوى الطموح	1,566	,132	,471	11,849	,000

a. Dependent Variable: التعلم المنظم

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
التعلم المنظم	*291*	*106*	*358*	*253,06*	*37,796*
الدافعية للانجاز	*291*	*100*	*298*	*219,43*	*32,710*
مستوى الطموح	*291*	*18*	*96*	*59,84*	*11,358*
Valid N (listwise)	*291*				

ملحق رقم (16): نتائج (spss) للتفاعل بين باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للانجاز الدراسي ومستوى الطموح

Regression

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.830[a]	,689	,687	,55925913	,689	319,598	2	288	,000
2	.834[b]	,696	,693	,55388226	,007	6,619	1	287	,011

a. Predictors: (Constant), Zscore: مستوى الطموح, Zscore: الدافعية للانجاز

b. Predictors: (Constant), Zscore: مستوى الطموح, Zscore: الدافعية للانجاز, التفاعل

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	199,922	2	99,961	319,598	.000[b]
	Residual	90,078	288	,313		
	Total	290,000	290			
2	Regression	201,953	3	67,318	219,429	.000[c]
	Residual	88,047	287	,307		
	Total	290,000	290			

a. Dependent Variable: Zscore: التعلم المنظم

b. Predictors: (Constant), Zscore: مستوى الطموح, Zscore: الدافعية للانجاز

c. Predictors: (Constant), Zscore: مستوى الطموح, Zscore: الدافعية للانجاز, التفاعل

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-1,951E-15	,033		,000	1,000	-,065	,065					
	Zscore: الدافعية للانجاز	,469	,040	,469	11,807	,000	,391	,547	,733	,571	,388	,684	1,462
	Zscore: مستوى الطموح	,471	,040	,471	11,849	,000	,392	,549	,734	,572	,389	,684	1,462
2	(Constant)	-,042	,036		-1,165	,245	-,114	,029					
	Zscore: الدافعية للانجاز	,475	,039	,475	12,063	,000	,398	,553	,733	,580	,392	,681	1,468
	Zscore: مستوى الطموح	,495	,040	,495	12,234	,000	,415	,575	,734	,585	,398	,646	1,547
	التفاعل	,076	,029	,088	2,573	,011	,018	,134	-,178	,150	,084	,895	1,117

a. Dependent Variable: Zscore: التعلم المنظم

Profile Plots