الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علوم التربية ارشاد و توجيه

علاقة مستوى الطموح وتوجهات أهداف الانجاز(أهداف الإتقان/ أهداف الأداء) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علوم التربية ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين :

* أمينة رماح
* لقصاص نسرين

اشراف الأستاذة :

* أحمدي خولة .

اعضاء لجنة المناقشة:

* الاستاذة لعزالي صليحة
* الاستاذة لحول فايزة

السنة الجامعية 2018/2017

شكر وعرفان

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، نحمد الله تعالى ونشكره و نستعينه على توفيقه لنا في إعداد هذه المذكرة، فلولا فضل الله وهداه لما وصلنا إلى هذا العمل، فالحمد لله رب العالمين .

شكرنا في المقام الأول لمن كان لهم الفضل في تربيتنا وتعليمنا إلى من نعتز بهما ونفتخر الى من رسما لنا درب العلم والدينا.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل، بداية بالأستاذة المشرفة التي لا تسعني الكلمات لشكرها ،الأستاذة "احمدي خولة " التي تابعت و حسنت و أرشدت إنجاز هذا العمل إلى أن تم إنجازه بحول الله و قوته وعونه، فجازها الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر لأستاذتي الذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم ونصائحهم فبارك الله لهم، ونسأل الله أن يرفع درجاتهم في الدنيا والأخرى.

كما يدعونا واجب الوفاء والعرفان بالجميل أن نتقدم بالشكر العميق إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا البحث المتواضع.

اهداء

الحمد لله رب العالمين على نعمته وفضله في اتمام هذا البحث المتواضع و الذي أهدي ثمرته

إلى منبع العطف والرحمة ومسكن الطمأنينة والأمان أمي الغالية

إلى من رباني فأحسن تربيتي ولم يبخل بفضله وكرمه أبي حفظه الله

إلى اخوتي الذين دعموني في دراستي

إلى كل الأساتذة والمعلمين الذين ساهموا في تكويني

إلى كل الطلبة وزملائي خاصة قسم علم النفس تخصص التربية إرشادية وتوجيه.

إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد ولم يسعهم بالذكر قلبي

ملخص الدراسة:

تهدف الدراســة الحالية إلى التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطيه بين مســتوى الطموح و توجهات أهداف الانجاز(أهداف الإتقان –أهداف الأداء) باسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . و لتحقق من ذلك اعتمدنا المنهج الوصـفي ألارتباطي ، وبتطبيق المقاييس التالية :مقياس مسـتوى الطموح ، ومقيـاس توجهـات أهـداف الانجـاز (أهـداف الإتقـان –أهـداف الأداء) ، و مقيـاس اســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ،على عينة قوامها 100 طالب ،و باســـتخدام معامل ارتباط برسون و معامل الارتباط المتعدد تواصلنا إلى:

وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح وأهداف الإتقان .

وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح وأهداف الأداء .

وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وجود علاقة ارتباطيه متعددة بين كل من مسـتوى الطموح وأهداف الإتقان واسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وجود علاقة ارتباطيه متعددة بين كل مستوى الطموح وأهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

انطلاقا مما ســـبق تتضـــح أهمية المتغيرات وأثرها الايجابي في عملية تعلم المتعلم من خلال ارتباط كل من مسـتوى الطموح بتوجهات أهداف الانجاز باسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وهو الأمر الذي يبين ضـــرورة الاعتناء بالمتعلم ورفع معنوياته ومســـتوى طموحه من اجل إتقانه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

Study Summary:
The present study aims at identifying the extent of the correlation between the level of ambition and the goals of achievement (objectives of perfection-performance goals) with self-organized learning strategies.To achieve this we rilied on the associative descriptive approach and applying the following measures :the scale of the level of ambition and the scale of the direction of achievement goals (goals of perfection-performance objectives) , and the self-organized learning strategies measure on a sample of 100 students , and using pearson correlation coefficient and multiple correlation , we
oblained :
*there is a correlation between the level of ambition and the goals of mastery
* There is a correlation between the level of ambition and performance goals
* There is a correlation between the level of ambition and self-organized learning strategies
* There is a correlation between the goals of mastery and self-organized learning strategies
* There is a correlation between performance objectives and self-organized learning strategies
* There is a multiple correlation between the level of ambition and goals of mastery and self-organized learning strategies
*there is a multiple correlation between each level of ambition, performance goals and self-organized learning strategies
Based on the above , the importance of the variables and their positive impact on the learning process of the learner are illustrated by the correlation between the level of ambition and the goals of the achievement with self-organized learning strategies .this indicates the need to take care of the learner and raise his morale and level of ambition in order to master the self-organizing learning strategies .

قائمة الجداول :

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	جدول أهم الفروق بين متعلمي ذوي توجه أهداف الاتقان وأهداف الأداء.	50
02	توزيع الفقرات في مقياس مستوى الطموح.	70
03	سلم تنقيط الاجابة في مقياس مستوى الطموح.	70
04	درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح.	71
05	سلم تنقيط الاجابة في مقياس توجهات أهداف الانجاز (أهداف الاتقان- أهداف الأداء).	73
06	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس أهداف الاتقان.	73
07	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس أهداف الأداء.	74
08	توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد المختلفة.	76
09	سلم تنقيط الاجابة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	77
10	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	78
11	قيمة و دلالة الارتباط بين مستوى الطموح و اهداف الاتقان	82
12	قيمة ودلالة الارتباط بين مستوى الطموح واهداف الأداء.	83
13	قيمة و دلالة الارتباط بين مستوى الطموح و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	83
14	قيمة و دلالة الارتباط بين اهداف الاتقان و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	84
15	قيمة و دلالة الارتباط بين اهداف الاداء و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	85
16	قيمة و دلالة الارتباط بين مستوى الطموح و اهداف الاتقان و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	85
17	قيمة و دلالة الارتباط بين مستوى الطموح و اهداف الاداء و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	86

مقدمة

مقدمة:

أكد العديد من الباحثين والعلماء على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها 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، والبيئة بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كل من العوامل المعرفية والدافعية، لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتياً بنية رئيسية في التعلم الأكاديمي الفعّال، والتي تنطلق من فرضية أن فعالية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته، بالرغم من ذلك فإن هناك تباينا في نتائج الدراسات فيما يتعلق بارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالدافعية والتي تعتبر من المتغيرات التي لها تأثير مباشر في أداء الطالب, وهذا ما يمكننا من تفسير مظاهر سلوكه من خلال معتقداته ودافعيته اتجاه أداء مهمة معينة. وفي ظل نظرية التعلم المعرفي بدأت الأبحاث في احداث نوع من التكامل بين مكونات الدافعية والوجدانية للسلوك, مما نتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجه الهدف كاطار يحاول احداث التكامل بين الهدف والعرض الذي يدركه الطالب من انجازه لمهمة ما. وفي اطار هذه النظرية حدد المنظرين نوعين من الأهداف أهداف ترتكز على استعراض القدرات بالنسبة للآخرين وتسمى بأهداف الأداء، والنوع الثاني يرتكز على نمو القدرات واتقان المهارات وتسمى بأهداف الاتقان. Ames(et Archet، (19: nicholls :1986 dwech :1988

فهذا ما يفسر تباين الأهداف لدى الطلاب، فالبعض يظهر اهتماما كبيرا وصادقا بعملية تعلمه والبعض الاخر يظهر اهتماما كبيرا بالسعي نحو الحصول على درجات مرتفعة.(أبو هشام 1999. 220وسليمون 2019ص 10.11)

ويتصف الطالب ذو توجه الاتقان بإعطاء أهمية للجهد المبذول في النجاح والفشل، أما الطالب ذو توجه الأداء يتصفون بانشغالهم بمخاوفهم حول قدراتهم واعتقادهم أن القدرة هي سبب النجاح أو الفشل.(أبو غزال 2007 ص92) وهذا ما يعرف بالنموذج الثنائي لنظرية توجه الهدف. فوضوح نوعية اتجاه الأهداف التي يختارها الطالب يسمح لهم بالوصول للنجاح أو الفشل، وذلك

يعد من العوامل التي تساعده في بناء شخصيته، وتشكيل مستوى الطموح الذي يعبر عن الدافع وراء انجاز مهمة ما.حيث يلعب مستوى الطموح دوراً هاما في حياة الإنسان فعلى أساسه يتحدد مستقبل الإنسان وآماله ولا تكمن الأهمية في وجود مستوى الطموح فقط، ولكن في كيفية استغلاله، وفي مدى مناسبته لقدرات الفرد وإمكانياته.

وقد تناولت دراسة "علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز(أهداف الاتقان، أهداف الأداء) بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة خميس مليانة" أربعة فصول.

وخصص الفصل الأول منها لعرض الإطار العام للدراسة (الإشكالية، الفرضيات أهمية الدراسة، أهداف الدراسة التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة، مجالات وحدود الدراسة.)

وفي الفصل الثاني فقد اطلعنا من خلاله على مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من حيث (تعريفها، تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)

وتناولنا فيه أيضا (مفهوم توجهات أهداف الانجاز، لمحة من تطور دراسة الدافعية، النظرية الاجتماعية المعرفية للدافعية، نماذج توجهات أهداف الانجاز، بعض النتائج البحثية في اطار ثنائية الهدف، خصائص المتعلمين ذوي توجهات أهداف الاتقان وتوجهات أهداف الأداء.)

وتطرقنا إلى مستوى الطموح ويحتوي على (مفهوم مستوى الطموح، النظريات المفسرة لمستوى الطموح نمو مستوى الطموح، أنواع مستوى الطموح، سمات الشخص الطموح العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.)

وتناول الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته التي يتم إتباعها لإتمام الدراسة، وذلك من خلال عرض(المنهج المستخدم، ميدان الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة والعينة التي أجريت عليها، خصائص العينة أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ،أسلوب التحليل والمعالجة الاحصائية للنتائج.)

وفي الأخير خصص الفصل الرابع لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

الفصل الاول الاطار

العام لدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

1- إشكالية الدراسة.

2- فروض الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد المفاهيم.

1.1. إشكالية الدراسة:

شهدت التطورات السريعة في شتى الفروع والمجالات خاصة في مجال التعليم وتزايد الأعداد المقبلة على التعلم،تغير في النظرة الى المتعلم على انه العنصر المستقبل ومحور تنظيم المادة المتعلمة مما جعله يعيش وسط أمواج من التحديات النفسية والاجتماعية وفق فلسفات جديدة، وذلك من المطالب اللازمة سواء للمتعلمين أنفسهم أو من قبل محيطهم. وهو ما دفع التربويون والباحثون للبحث عن الطرق والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق عملية التعلم، وذلك بالاهتمام بالمتغيرات التي قد تؤثر في عملية التعلم، سواء كانت متغيرات ذاتية أو دافعية أو بيئية أو أساليب واستراتيجيات التدريس.

لذا جاءت الضرورة الملحة في التركيز على استراتيجيات التعلم، وذلك باعتبار المتعلم هو المسئول عن المعرفة بتنظيم أفكاره ومعارفه وجعلها أكثر مرونة وفعالية، والسعي إلى التعلم الجيد من اجل الوصول الى الأهداف وتحقيق الطموحات. ومن اجل ذلك لابد من توفر الرغبة في اكتساب التعلم ووجود الحافز الذي يعد الدافع اتجاه المتعلم مع امتلاكه للاستراتيجيات الأساسية والمناسبة لذلك في جميع مراحل تعلمه خاصة مرحلة التعليم العالي، التي تفترض عليه مجهود ذاتي من اجل تحسين وتطوير معارفه ومهاراته وتكوين بنية أكثر استقرارا.

كما أن الفشل الأكاديمي الذي يتلقاه المتعلم في بداية تعلمه يرجع إلى مشكلات في انخفاض الدافعية مما أدى إلى البحث في إيجاد التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة الخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفة، وهو ما يتمثل في الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيا.

والذي يعد عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه و دافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من اجل تحقيق تلك الأهداف، كاكتساب معلومات معينة،او تطوير خبرة او تحسين الذات.(ربيع عبده رشوان،2006،ص06). وبذلك يتيح استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للفرد ضبط

وتنظيم الأبعاد المختلفة لبناء المشروع، حيث يؤكد بنترش (garcia et pentrich) ان التعلم المنظم ذاتيا الذي يطبق في سياق معين يتغير مع كل موقف تعلم، اذ يرى ديكارت (dockaerts) في هذا الإطار أن التعلم المنظم ذاتيا يمثل قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين الى أخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات الى مواقف العمل. (السيد سامي عبد السلام،2009،117)

وبالتالي يكون الفرد طرفا فاعلا في تحديد اختياراته و أهدافه المستقبلية ويسعى لتجسيدها من خلال سعيه لان يبني بنفسه المعلومة، ويطور استراتيجياته في البحث عليها والتعامل معها وتوظيفها في الوقت المناسب، مما يسهم في تحقيق مبدأ التوجيه الذاتي، الى جانب المساعدات التي تقدمها له مختلف الأطراف خلال مسيرة تعلمه وتعليمه.

ومن اجل أن يكون المتعلم ناجحا ملما باستراتيجيات تعلمه خاصة عند بلوغه مرحلة التعليم العالي لابد من أن يكون متزنا انفعاليا واثقا بنفسه يمتلك مستوى عالي من الدافعية مع تفاؤله في الحياة والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف، تحمل المسؤولية، الاعتماد على النفس،المثابرة وعدم الإيمان بالحظ.(نظمية سرحان، 1993،ص114) كل ذلك يتمثل في الشخصية الطموحة.

ويعتبر الطموح الطاقة الروحية في حياة المتعلم والخطة العقلية التي تهدف لتنظيم حياته الاجتماعية و التعليمية وتدفعه للقيام بسلوكيات معينة، لبلوغ النجاح من اجل تحقيق مستقبل أفضل، فهذا ما أوضحه (حسانين محمد ، 2009 ، ص117) إن الشاب الطموح يتميز بالاتزان الانفعالي السوي لذلك فهو أكثر استبصارا بذاته وقدراته على مواجهة المواقف التي تواجهه في تحقيق أهدافه لذلك هو أكثر ثقة بالمستقبل.

كما دلت الدراسات السيكولوجية للطموح بأنه مبني على مستويات ودرجات،فقد يكون مجرد رغبة في القيام بتحقيق هدف ما أو قد يكون على درجة من القوة،بحيث يحدد الهدف ويهيئ قوى الجسم لتحصيله،وفي هذه الحال يقال أن مستوى الطموح عند المتعلم عال و راق.(رمزية الغريب، 1990، ص328).

أما من ناحية النمط او النوع الطموح اتضح من خلال هذه الدراسة انه على انواع، فكل يختلف عن الأخر من حيث نمط الطموح الذي يسعى إليه، فإذا كان البعض له طموحات اقتصادية فالآخر له طموحات اجتماعية والآخر طموحات ثقافية وغيرهم مهنية.

كما اعتبر الباحثين أن الطموح ينقسم الى طموح داخلي وخارجي فاستدلوا على الطموح الداخلي بارتباطه بشكل وثيق باشباع الحاجات الأساسية للمتعلم من استقلال وكفاءة ، في مقابل ذلك يكون الطموح الخارجي اقل ارتباطا بالحاجات الأساسية.(deci et ryan2000) 24 وهذه الاختلافات الموجودة في مستوى الطموح يعد الهدف منها إحداث حالة من التوازن، وذلك باعتبار انه ناتج عن تفاعل بين وعي الفرد لذاته والتعامل معها على أنها ذاتا وموضوعا في نفس الوقت، وقدرته على تحقيق ما يضعه لنفسه من أهداف. (زياد بركان،2008،223)

فالطموح بمثابة حافز يدفع المتعلم للقيام بسلوكات معينة تمثل اتجاه الوصول لأهداف معينة معتمدا بذلك مجموعة من الاستراتيجيات تحدد وفق نظريات من بينها نظرية توجهات الدافعية للانجاز التي تعد من أهم النظريات المعاصرة في مجال الدافعية وذلك لاعتمادها على الكيفية التي يفسر بها المتعلمون معا في خبراتهم وتجاربهم في مجال التعلم.

فقد بين سيجرس توجهات أهداف الانجاز تؤثر في طريقة التصرف مما تخلق للفرد بيئة عمل تمكنه من تقيم السلوك الانجازي، و وضع الأهداف المناسبة من اجل بذل الجهد المناسب حتى تتحقق الأهداف المسطرة لها مؤديا بذلك الى اختلاف في توجه هدف انجاز المهمة الأكاديمية.(ربيع عبده احمد رشوان،120،2006) وفي ظل ذلك من المنظرون بين نوعين رئيسيين من الأهداف هما:

توجه هدف الإتقان ويهدف الفرد فيه لزيادة كفاءته لتعلم شيئ جديد.

وتوجه هدف الأداء يهدف فيه الفرد لإظهار الكفاءة في ضوء كفاءة الآخرين.

(Ames.1992.Dweck1989.Nickolls.1986)

فذلك يعد التصنيف الثنائي لنظرية توجهات أهداف الانجاز في الإطار المعرفي ، والذي يعد نقطة ظهور وبداية التوسع للنظرية. فقد أعطت نظرة عن التوجهات الهدفية و أسباب تبنيها من قبل المتعلم سواء بهدف الأداء أو الإتقان وأثرها على الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في عملية التعلم ومعتقدات المتعلم حول قدراته ، فقد أكدت دراسة دويك و ليجيه Dweck et leggett ان الطلاب الذين يعتمدون او يتبنون أهداف الإتقان يظهر عليهم الاعتماد على استراتيجيات الضبط الذاتي في عملية تعلمهم لضمان نجاحهم الدراسي والعمل على تطوير إدراكهم ايجابيا اذا ما قورنوا مع من يتبنون أهداف الأداء.

بالإضافة الى ذلك دراسة يونغ اربترون و ميدجلي1992 عن وجود علاقة ايجابية بين هدف الإتقان والاستراتيجيات المستعملة من طرف المتعلم مما يسمح له التعلم بعمق كما ذكرت (زينب بدوي 2002) فيما يخص توجهات الهدف ان ثمة علاقة منطقية بين دافعية وأساليب التعلم، فالدافعية تتضمن تفعيل نشاط عن أخر وهو ما يؤدي الى توجيه الاهتمام بنشاط عن الأخر فعلا وسلوكا ليتم تحقيق الهدف المنشود لانجازه.

وباعتبار التعلم أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها الى تحقيق أهدافه باختيار الأسلوب المناسب لتعلمه معتمدا بذلك على توجهات الدافعية نحو هذا الأسلوب، مما تولدت نظرية توجهات الهدف في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية التي تفترض وجود علاقة سببية بين توجهات الأفراد والاستجابة للمواقف الاجتماعية .

ومن هذا المنطلق ومما تم تناوله سابقا من أهمية التعلم المنظم ذاتيا ودوره في عملية التعلم لتحسين الاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة ورفع مستوى الطموح وفق تحديد اتجاهات نحو أداء المهمات. وقد جاءت هذه الدراسة استكمالا للجهود التي بذلت سابقا في هذا المجال والتي

تتمثل في معرفة مدى وجود علاقة بين مستوى الطموح وتوجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان – أهداف الأداء) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة ، وتبيان طبيعتها ، وذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية :

1) هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الإتقان ؟

2) هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الأداء ؟

3) هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ؟

4) هل توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ؟

5) هل توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ؟

6) هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من مستوى الطموح و أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم ؟

7) هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من مستوى الطموح وأهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ؟

2.1. فرضيات الدراسة:

بناء على إشكالية الدراسة والتساؤلات التي تطرحها وبناء على الاطلاع على الدراسات السابقة، والتراث النظري تم الاعتماد على مجموعة من الفرضيات المباشرة كحلول مؤقتة للتساؤلات المطروحة وتتمثل هذه الفرضيات في:

1- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الإتقان .

2- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الأداء .

3- توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

4- توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

5- توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

6- توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من مستوى الطموح و أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

7- توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل مستوى الطموح و أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

3.1. أهداف الدراسة:

تكمن أهداف هذه الدراسة في:

-التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الأداء_ أهداف الإتقان) و مستوى الطموح.

- التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم .

- التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الإتقان .

– التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الأداء .

– التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

– التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.– التحقق من وجود علاقة ارتباطية متعددة بين كل من مستوى الطموح و أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

– التحقق من وجود علاقة ارتباطية متعددة بين كل من مستوى الطموح و أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

4.1. أهمية الدراسة:

– تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي ، فالنتائج التي ستتوصل اليها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى .

– توجيه أنظار المختصين الى ضرورة الاهتمام بتدريب تلاميذ المراحل المبكرة من التعليم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي . – تستمد الدراسة اهميتها من كونها تنسجم مع خطة التطوير التربوي المعمول بها حاليا ، حيث نادت العديد من المؤتمرات المعاصرة بالحرص على رفع كفاءة التعليم ليكون قادرا على تنمية القدرات العقلية الى اقصى مدى لها ، بحيث يكون التعليم الاداة الفعالة لاعداد الاجيال الصاعدة لمواجهة تحديات المستقبل .

5.1. تحديد مفاهيم الدراسة:

إن للتعريف الإجرائي أهمية كبيرة في أي بحث علمي، وذلك انه يمكن الباحث من تحويل مفاهيم بحثه إلى متغيرات قابلة للإجراء، الأمر الذي يساعد على قياسها.

1.5.1. مفهوم مستوى الطموح:

جاء وفقاً لموسوعة (encarta 2008) أن مستوى الطموح هو: " الدافع القوي أو الرغبة في الوصول إلى المثالية أو إلى هدف معين " و جاء أيضاً في نفس الموسوعة بأن الطموح يعد الهدف الثابت لدى المتعلمين في حياتهم ، يسعون من خلاله لتحقيق أهدافهم المستقبلية " (جناد عبد الوهاب،2013 ،ص75)

ونعرفه إجرائياً بأنه قدرة المتعلم في تحديد أهدافه، وسعيه نحو التقدم للوصول إلى مراتب أعلى في تحقيق أهدافه الدراسية، ونحدد مستوى الطموح في بحثنا بالدرجة التي يتحصل عليها المتعلم في مقياس مستوى الطموح الذي اعد من طرف الباحث جناد عبد الوهاب،2013 ،حيث تكون اكبر او تساوي من **84**.

2.5.3 مفهوم توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الاتقان – أهداف الاداء):

تعرف امس ames: توجهات أهداف الإنجاز بانها نماذج متكاملة من المعتقدات الدافعية التي تمثل عددا من مختلف السبل، للاقتراب من الأنشطة المرتبطة بالتحصيل الدراسي ،و الاشتراك بها و الاستجابة لها .(in albaiali.2003 p 109).

3-5-1-1 مفهوم أهداف الإتقان:

فقد عرفت **دويك هدف الاتقان:** هو العمل على تنمية كفاءة الفرد عن طريق اكتساب مهارات جديدة و اجاد التعامل مع مواقف جديدة.

ونعرفه اجرائيا بأنه رغبة الفرد في العمل على تنمية وتطوير قدراته عن طريق تعلم مهرات وأساليب جديدة،و إظهار القدر الكافي من الفهم و تحسين الأداء .حيث يظهر دلك من خلال تحصيل المتعلم على درجة اكبر من او تساوي 30 درجة في مقياس توجهات أهداف الإتقان، الذي اعد من طرف الباحثة خولة احمدي، 2012 .

3-5-1-2 مفهوم أهداف الأداء:

أما توجه **هدف الأداء عرفته دويك** بأنه: استعراض الكفاءة واثبات قيمة الذات من خلال السعي للحصول على أحكام محببة وتجنب الأحكام السلبية.

و نعرفه اجرائيا بانه ما يظهر على الفرد من رغبة الحصول على درجات و أحكام تقيم الأداء امام الاخرين و الحصول على مكافئات ملموسة ،ويتضح ذلك في تحصل الطاب على درجة 36 فما فوق في مقياس توجه أهداف الأداء، الذي اعد من طرف الباحثة خولة احمدي، 2012

3.5.1. مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يذكر زيمرمان و مارتنز أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يقصد بها الأفعال الموجهة لاكتساب المعلومات أو المهارة فهي التي تمكن الطلاب من تنظيم سلوكهم و بيئتهم ووظيفتهم الواضحة بطريقة ذاتية، و يشير زيمارمان و مارتنز (Zimmerman & Martinez ،1990:51) أما بنتريك (Pintrich 1999)، فعرف التعلم المنظم ذاتيا على أنها الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معارفتهم ،كاستخدام استراتيجيات معرفية و ماوراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية. (مصطفى قسيم هيلات، 2015، ص361)

إلى أن اختيار الطلاب للاستراتيجيات و استخدامهم لها مباشرة يعتمد على إدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية و على التغذية الراجعة.

والمقصود باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في هذه الدراسة، مجموعة الطرق و الإجراءات والخطط التي يقرر أفراد عينة الدراسة على أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ، و الوصول إلى إدراك المعرفة لتسهيل عملية التعلم في أقل وقت ممكن وبجهد أقل ، والتي تعكس استجاباتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا.و ذلك بتحصيل المتعلم على درجة اكبر من أو تساوي 222 درجة في مقياس باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الفصل الثاني

اولا :مستوى الطموح

تمهيد

1- مفهوم مستوى الطموح.

3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.

4- انواع مستوى الطموح.

5- نمو مستوى الطموح.

6- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

7- سمات الشخص الطموح.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر الطموح من المواضيع الأساسية التي اهتم بها الباحثون والعلماء كسمة شخصية يتسم بها كل فرد وتختلف بين الأفراد حسب الأهداف والظروف المحيطة بهم.وهي دليل على اختلاف الأمم والشعوب وتصنيفهم إلى مستويات مختلفة حسب ما وصلوا إليه من تقدم ورقي وازدهار.

لذا سنحاول في هذا الفصل التطرق لبعض التعريفات، حيث سيتم تناول تعريفات مستوى الطموح، النظريات المفسرة لمستوى الطموح، نمو مستوى الطموح، أنواع الطموح، سمات الشخص الطموح بالإضافة إلى العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

1.3. مفهوم مستوى الطموح:

تعريف مستوى الطموح يختلف من باحث لآخر كلٌ حسب اتجاهاته ونظرياته الذاتية أو غاياته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة. (سهير كامل أحمد، 1999، ص321)

حيث يعرفه "**دامبو**"(dambo1930،) بأنه: "مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه الإنسان." (جليل وديع شكور،1989،ص321)

كما عرفت "**كاميلياعبد الفتاح**"1984 مستوى الطموح بأنه: "سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدّد حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها الفرد." (كاميليا عبد الفتاح، 1984،ص14)

أما الزيادي (1961) فانه يعرف مستوى الطموح بأنه: " المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل اليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وامكانياته ".(مرحاب صالح أحمد، 1984، ص94).

ويعرفه ابراهيم قشقوش (1975) بأنه: " هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد تحقيقه في جانب معين من حياته وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف

جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الاطار المرجعي للفرد." (أبو زايد، 1999، ص14)

من خلال هذه التعريفات يتضح أن هناك من عرف مستوى الطموح على أنه اتجاهات ونظريات الفرد الذاتية وغاياته، وهناك من رأى بأنه مستوى نجاح يسعى الفرد للوصول إليه وهناك من قال بأنه سمة ثابتة ثباتاً نسبياُ.

ومن هنا يمكن القول بأن مستوى الطموح هو قدرة الطالب واستطاعته، وسعيه نحو التقدم للوصول إلى مراتب أعلى في تحقيق أهدافه الدراسية والمهنية والمستقبلية.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات المفسرة لمفهوم مستوى الطموح وتتمثل فيما يلي:

1) **نظرية ادلر(adler):**حيث يعتبر ادلر الانسان كائن اجتماعي تحركه دوافع اجتماعية في الحياة،فهو له اهداف في حياتهيسعى الى تحقيقها،واضعا في اعتباره تقدير المجتمعات واختياراته المختلفة،وتعتبر تلك الاعتبارات الاجتماعية بمثابة حوافز تحرك سلوكه،وتحدد الأهداف التي يحاول ان يحققها من خلال قدرته وتخطيطه لأعماله وتوجهاته لها،وقد استخدم (ادلر) عدة مفاهيم منها :

1)الذات الخلاقة: وتعني ذات الفرد التي تدفعه الى البناء والابتكار وتوظيف المعطيات لتصنع منها شيئا يطمح اليه الفرد.

2) **الكفاح في سبيل التفوق.**

3) **أسلوب الحياة:** ويتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.

4) **الأهداف النهائية:** حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق

والأهداف الوهمية والتي لايضع الفرد فيها اعتبارا لحدود امكاناته وقدراته لتحقيقها،يرجع ذلك الى سوء تقدير الفرد لذاته.(أحمد سهير كامل،2003،ص185).

2) **نظرية القيمة الذاتية للهدف:** قدمت(اسكالونا) نظرية القيمة الذاتية للهدف وتمت دراسة هذه النظرية بعد ذلك على يد(فستنجر) ثم أدخل عليها (جولد وليفين) تعديلات حيث ربطا هذه الدراسة بفكرة الاطارات المرجعية وذلك على نطاق واسع،وترى (اسكالونا)أنهعلى اساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار. والاختيار لايعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح، والفرد يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته.

وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.كما ان لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه الى حدود معينة.الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا.

وهناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل أهمها :

ا)**الخبرة السابقة:**عند وجود خبرة سابقة لدى الفرد فانه سيعرف جيدا المستوى الذي يتوقع أن يصل اليه،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 محدد باعتماده سلوك للمحاولة.

ب) **بناء هدف النشاط:** اذا كانت الأهداف محددة بحد أدنى فليس من المحتمل الوصول الى أعلى أداء.

ج) **الرغبة والخوف والتوقع:**ان الحكم على احتمال النجاح والفشل بالنسبة لمستوى معين لايتقرر فحسب بواسطة الاختبارت الواقعية ولكنه يتقرر أيضا متأثرا بالرغبات والمخاوف،بالقيمة الذاتية للنجاح أو فشل المستقبل،فمعرفة مستويات الجماعة تؤثر على

مستوياتنا في التوقع،وأن بناء الماضي النفسي يؤثر على بناء المستقبل النفسي.(حمزة جمال مختار ،2004،ص53-83).

3) **نظرية كيرت ليفين:** حيث يشير" ليفن" الى وجود عوامل عديدة من شأنها ان تعمل كدافع للتعلم في المدرسة أجملها جميعا فيما أسماه(مستوى الطموح)،حيث أن شعور الفرد بالرضا والاعتزاز بالذات يجعله يسعى الى مزيد من هذا الشعور،ويجعله يطمح في تحقيق أهداف أبعد،ومستوى الطموح يخلق أهدافا جديدة للفرد،وأهداف الفرد تترتب بعضها على الاخر، وكلما حقق منها شيئا طمح الى تحقيق اخر والتي تكون الغالب أصعب وأبعد مثالا، وتسمى الحالة العقلية هنا بمستوى الطموح،وهناك العديد من الدراسات السيكولوجية التي دلت على أن الطموح درجات،فرغبة الفرد في تحقيق هدف تجعله يعمل على تحديد هدفه ويهيئ كل قواه لتحصيله، مما يجعلنا نطلق على الفرد هنا أن طموحه عال أو راق.(الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستر، جامعة الازهر بغزة فلسطين،2011،ص46) ويشير " ليفن"الذي يعتبر من اهم دعاة هذه النظرية الى ان هناك العديد من القوى التي تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح منها:

1) **عامل النضج:**حيث أن الفرد كلما كان ناضجا كان تحقيق أهدافه وطموحه أسهل نظرا لكونه قادرا على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.

2) **القدرة العقلية:** حيث أن الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية يساعده ذلك في تحقيق أهداف وطموحات أكثر صعوبة.

3) **النجاح والفشل:** لهما دور مهم أيضا في مستوى الطموح نظرا لأن النجاح يساعده في رفع مستوى الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا عكس الفشل الذي يعرقل التقدم ويؤدي للاحباط . 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 المثابرة،كما قام (مولتون،1965) بدراسة اختيار العمل الذي يعقب النجاحأو الفشل، ويفترض الباحثون في مثل هذه الدراسات أن النجاح والفشل يؤثران على الأداء اللاحق بواسطة التأثير في احتمال النجاح.(نظمية سرحان، 1993،ص07).

4) **الثواب والعقاب:**الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى طموح الفرد،ويجعله يعمل على تنظيم نشاطه وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.

5) **القوى الانفعالية:** وهي طبيعة الجو الذي يمارس فيه العمل، حيث يشعر الفرد بتقبل الاخرين له،وتقديرهم واعجابهم بنشاطه وانتاجه،وعلاقته الجيدة بالزملاء والمسؤولين يعمل على رفع مستوى طموح الفرد، وعكس ذلك صحيح.

6) **القوى الاجتماعية والمنافسة:** حيث أن المنافسة بين الزملاء تؤدي الى رفع مستوى طموح الفرد،ولكن هنا لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن لا تنقلب هذه المنافسة الى أنانية أو تنازع.

7) **مستوى الزملاء:** حيث أن معرفة الفرد لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

8) **نظرة الفرد الى المستقبل:** حيث أن ما يتوقع الفرد تحقيقه مستقبلا من أهداف يكون له أثر على أهدافه الحاضرة،حيث أن نظرته المستقبلية تجعله يحدد أهداف حاضره بشكل يساعده على الوصول لأهدافه المستقبلية وتحقيقها.(كاميليا عبد الفتاح، 1986ص47.48)

2.3.أنواع الطموح:

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف على حسب نوعية هذا الطموح والفرد والجماعة التي تسعى لتحقيقه ومن بين أنواعه ما يلي:

1.2.3. الطموح الاجتماعي:

لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافاً جذرياً عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المتخلفة، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميز بمزيد كم الرفاهية والرقي، وهذا ما يراه "أنجافيلAnge vil" منأن " ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة." (جليل وديع شكور،1989،ص327)

بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدم المجتمع و ازدهر نشأت طموحات جديدة تتلائم مع الواقع الجديد،ولا يختلف الحال كثيراً داخل المجتمع الواحد، فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى أخر ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريس والتعليم والمحاماة والطب ولكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة، فلا شك أن طموحات أفراد المجتمع تغيرت لظهور مهن جديدة، وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم ونستطيع القول أن طموحات أبنائنا وهكذا دواليك. (يوسف ميخائيل أسعد، 1992، ص67)

فإذا كانت الشعوب في حالة من الاستقرار فهي تطمح إلى تحقيق الأفضل دائماً، ففي المجتمعات النامية تطمح للحصول على مداخيل وموارد مالية، وعلى الاكتفاء الذاتي والقضاء على العديد من المشاكل الاجتماعية التي تنهك كيان المجتمع، بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الاطمئنان النفسي، وعلى الترف الثقافي والعلمي والتكنولوجي، فمن أهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي "زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له." (حامد عبد السلام زهران، 1998،ص39)

نلاحظ مما سبق أن نوع ومستوى الطموح يختلف بين المجتمعات حسب درجة التقدم أو التخلف الموجودة في كل مجتمع، بينما تسعى المجتمعات المتخلفة لتحقيق ضروريات الحياة فقط،

ونوضح أن مستوى الطموح الذي يراه أبناء دولة متقدمة أنه منخفض في دولتهم، قد يبدو مرتفع بالنسبة لأبناء دولة متخلفة.

2.2.3الطموح الفردي:

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواء كان الطموح مدرسياً أو سياسياً أو مهنياً أو علمياً أو رياضياً، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسباً من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان فترى الشخص الذي يطمح في عمله مستقر، وآخر يطمح في حياة سعيدة والثالث يطمح في نجاح دراسي أو مهني أو علمي، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية أو رياضية أو حزبية أو سياسية أو عسكرية أو اجتماعية وثقافية أو تجارية وهكذا دواليك. وهذا ما يذهب إليه (young،1961) "أن وصول أيّ فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر الطموح." (إرشاد علي العزيز،1983 ص201)

كما تختلف أشكاله باختلاف المرحلة العمرية للفرد، وعلى حسب المجال الذي يهتم به كل فرد داخل المجتمع، فهناك الطموح السياسي والاقتصادي والمهني والدراسي ويمثل هذا الأخير شكلا مهما جداً من أشكال الطموح لما له من تأثير كبير في حياة الطالب فهو كما يعتبر "جليل وديع شكور" بأنه الطموح الذي يتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل، حيث يطمح في الانتقال من مستولى لآخر، حتى يلحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاماً وجذاباً ويعمل على النجاح فيه، في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة، ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته، واجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية.

"هذا الطموح الذي ينمو ويرقى مع ارتقاء سن التلميذ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته. (جليل وديع شكور، 1989، ص38)

ومن خلال كل هذا فإن الطموح الفردي هو الطموح الخاص بالفرد الواحد مهما كان نوعه وينمو ويزيد كلما نما وارتقى الفرد.

3.3. نمو مستوى الطموح: يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الإخصاب حتى الممات فيمر بمرحلة الرضاعة، ثم الطفولة المبكرة، ثم الطفولة المتأخرة والمراهقة، ثم مرحلة الرشد والشيخوخة وفي كل مرحلة من هذه المراحل تتسع مدركاته، وتزداد خبراته وتنمو قدراته، ويصبح ينظر إلى الأمور بنظرة مختلفة عن ذي قبل. كما ينمو عقلياً ينمو كذلك جسدياً وعاطفياً واجتماعياً ونفسياً، هذا النمو الذي يساعده على امتلاك القدرة على مواجهة الصعاب وتحديها. ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى أخرى فالطفل يطمح في أشياء، لكن هل طموح الفرد نفسها عند المراهق أو الشيخ؟ أكيد لا، فلكل منهم طموحه الذي يناسب مستواه و مرحلته العمرية، "فكلما كان الفرد أكثر نضجاً، كان في متناول يده وسائل تحقق أهداف الطموح، وكان أقدر على التفكير في الوسائل و الغايات" (رمزية الغريب، 1990، ص328)

"مستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر وهذا النمو قد يكون عرضةً لتغيرات إذا أعاقته الظروف، كما يكون عرضةً للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنه أيضاً عرضةً للنكوص والارتداد إذا ما دعى الموقف لذلك" (محمد يوسف، 1980، ص28)

من هذا يمكن القول أن نمو مستوى الطموح يسير جنباً إلى جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي إذا ما توفرت الظروف المناسبة والمشجعة أو المهيأة لنمو الطموح، لذلك فإن مستوى الطموح لا يقف عند حدّ معين وإنما هو دائم النمو بنمو الإنسان، إذا يمكن القول بأن هناك

علاقة بين النمو ومستوى الطموح، لكن يبقى هذا الطموح كامناً في أعماق النفس إذا لم تكن هناك ظروف مساعدة.

4.3. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:تتعدد وتختلف العوامل التي قد تؤثر في مستوى الطموح ونذكر من بينها:

العوامل الذاتية

العوامل الأسرية

العوامل المدرسية

1.4. العوامل الذاتية: وتشمل على مايلي

1.1.4. الثواب والعقاب :

الثوابهوالأثر الذي يتبع الأداء أو الاستجابات، ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح وتتمثل حالة الرضا و الارتياح في سعي المتعلم للحصول على المثير أو الاحتفاظ به. (عبد القادر كراجة، 1997، ص297)

فالاستجابة التي نثاب عليها ونكافأ عليها نميل إلى تكرارها لأنها مقبولة للفرد والجماعة ومريحة للشخصية، أما الاستجابة التي نعاقب عليها نعمل على تفاديها، لأنها غير مقبولة من طرف الفرد والجماعة ومضرة للشخصية.

إن التلميذ الذي يطمح إلى الحصول على معدل جيد، ويحقق أدائه ذلك ولكنه لا يتلقى أي دعم أو ثواب أو مدح من المحيطين به سواء كانوا أولياء أو مدرسين، قد ينخفض مستوى طموحه كرد فعل على الإهمال الذي حصل له فالتلاميذ يتعلمون بسرعة وبفعالية من الثواب أكثر من العقاب، فمجهوداتهم تزداد إذا ما كفئوا هذا ما يخلق عندهم الاطمئنان. وقد يؤدي العقاب إلى ظهور مشاكل سلوكية تعيق عملية التعلم. "فقد تزيد المبالغة في استخدام العقاب فمن مستوى

الطموح لدى الطفل بشكل اصطناعي لا يناسب قدراته، ويدفعه إلى مواقف حرجة، وربما يؤدي إلى المزيد من الإحساس بالفشل وأن يصبح الفشل كبعد من أبعاد الشخصية ، وبالتالي تكون الشخصية غير الكفء."(عبد المنعم الحنفي، 1998، ص176)

يتبين لنا أن الثواب يعتبر محفز للفرد لتحقيق انجاز عالي وتكرار السلوك الناجح، والتطلع الى الأداء الأفضل من السابق وبالتالي يرتفع مستوى الطموح لدى الفرد، ومن هنا نفهم أن العقاب يعمل على تثبيط وايقاف السلوك، وبالتالي فهو يؤدي الى خفض مستوى الطموح لدى الفرد، ويكون العقاب مفيدا عندما يكون بعد السلوكات الخاطئة للحد منها، بينما العقاب بعد السلوكات الناجحة غير مفيد ويؤدي الى اخفائها.

2.1.4. خبرات النجاح والفشل:

"النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى، كما أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعاً لازدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعاً لازدياد حجم الفشل."(سهير كامل أحمد، 1999، ص191)

فالتلميذ الذي ينجح في امتحان البكالوريا يرتفع مستوى طموحه عن التلميذ الذي أخفق فيها، وهذا ما بينته دراسات جاكناتJucknatt 1937 على ثلاثين طفلاً حيث توصلت إلى أنه "كلما كان النجاح كبيراً كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح، وكلما كان الفشل كبيراً كبرت النسبة المئوية لتخفيض مستوى الطموح." (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص19)

فالتلميذ عندما ينجح ويدرك مقدار نجاحه (مرتفعاً أو متوسطاً أو ضعيفاً)، يدفع به إلى الأمام ويعطيه ثقة أكبر بنفسه، بل يعطيه تعزيزاً أكبر لمواصلة العمل و الجهد والمثابرة وهذا كله يؤدي إلى رفع مستوى الطموح. إذاً "لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح، لأن الطموح يلعب دوراً في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والامتياز والتفرد." (مدحت عبد الحميد اللطيف، 1998، ص116)

أما عندما يخفق سيشعر بالبأس من الوصول إلى تحقيق أهدافه بالتالي يخلق لديه نوع من النقص والشك في قدراته مما يؤثر بلا شك على شخصيته ويتولد تشويه في طموحه، فكلما زاد الفشل انخفض مستوى الطموح.

يتضح لنا من هنا أن خبرة النجاح تعني للفرد أنه حقق مستوى معين من الطموح، وبالتالي يستطيع الرفع من مستوى طموحه الى الأفضل، أما خبرة الفشل تعني للفرد أنه عجز عن تحقيق طموح معين، وبالتالي محاولته مرة أخرى لتحقيق ذلك الطموح والأهداف المسطرة، أو التخلي عنها في حالة الفشل من جديد، ومنه يبقى منخفض الطموح.

3.1.4. مفهوم الذات:

يعتقد وليام جيمس(W.James) "أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل عديدة منها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أو تحصيله مع طموحه." (محمد عبد المؤمن حسين، ص119)

ويتمثل مفهوم الذات عند جيمس ذلك التقدير الذي يحصل عليه الفرد من تلقاء نفسه عندما يشعر أن النجاح الذي حققه يتعادل مع مستوى طموحه.

وباعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك فإنها تدفع بمستوى الطموح للارتقاء بالفرد للشعور بكيانه ووجوده، وهذا يكون في حالة الإدراك الإيجابي للذات أما إذا كان الإدراك للذات سلبي فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه."فكثيراً ما تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة أو غير صحيحة، وذلك لميل الإنسان إلى أن يعمى عن رؤية عيوبه، فنحن نرى أنفسنا كما نحب لا كما هي عليها في الواقع، لكنها عامل بالغ الأثر في توجيه سلوكه ورسم مستوى طموحه." (أحمد عزت راجح، 1976، ص121)

ومن هنا يمكننا القول أن الذات الايجابية التي لاتعاني من ادراك سلبي، يمكنها وضع أهدافها بطريقة جيدة ومدروسة ويمكنها التحكم فيها، كما يمكنها اتخاذ قراراتها بطريقة واعية وواقعية.

4.1.4. القدرات العقلية:

يؤكد مصطفى نظمي (1990) أن "كلما ارتفع مستوى الذكاء ارتفع مستوى الطموح، وكلما انخفض مستوى الذكاء انخفض مستوى طموحه نتيجة لفشله، لأنه يضع لنفسه أهدافاً غير واقعية." (فايزة الأسود، 2003، ص97)

وترى رمزية الغريب أن "مستوى الطموح ودرجته يتوقف على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان بمقدوره القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة، ولما كانت قدرة الطفل العقلية تزداد بازدياده في العمر حتى يصل إلى مستوى معين، فإن مستوى طموح الطفل يتغير بتغير عمره الزمني." (رمزية الغريب، 1990، ص329)

يتضح من خلال ذلك أن الذكي هو الذي يحسن التخمين في كيفية الوصول الى الهدف وفي امكانية تحقيقه أم لا، وبالتالي تكون طموحاته مبنية على قواعد صحيحة، وتكون في الغالب واقعية ويستطيع تحقيقها، أما الأقل ذكاءا تكون طموحاته عشوائية، قد ينجح في تحقيقها وقد يفشل في ذلك، كما يتضح من هنا أن طموحات الفرد الذكي التي تكون في الغالب واقعية ويتمكن من تحقيقها، هي التي تجعله ذو مستوى طموح مرتفع، عكس الأقل ذكاء الذي غالبا ما يفشل في تحقيق طموحه.

5.1.4. التوافق النفسي:

الإنسان السوي هو لشخص الأكثراستبصاراً بذاته وقدراته والعوائق التي تواجهه في تحقيق أهدافه، وأكثر تقبلاً لحدود إمكانياته، وذلك بسبب إدراكه الموضوعي لذاته وللعالم، مما يساعده على وضع مستوى طموح أكاديمي واقعي يتناسب مع إمكانياته وقدراته.

وترى هيرلوك (Hurlock) 1967أن المضطربين انفعالياً يميلون إلى وضع مستويات طموح مرتفعة جداً –غير واقعية– في حين أن المتوافقين انفعالياً يضعون مستويات طموح واقعية تتفق مع إمكانياتهم وقدراتهم وتبين أيضاً أن الشخص الذي يعاني قلقاً بسيطاً يميل إلى وضع مستويات طموح عالية أكثر من الشخص مرتفع القلق وقليل الثقة بخبراته وقدراته.

إذاً الشخص الواثق من نفسه والمتوافق معها يرفع من مستوى طموحاته بعد النجاح ويخفضه بعد الفشل، على عكس غيره من الأشخاص المضطربين، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات الإكلينيكية من النواحي الانفعالية للشخصية تؤثر في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد. (مرحاب صلاح أحمد، 1984، ص109)

ومن هنا يتضح أن الشخصية السوية المتزنة التي لا تعاني أي اضطراب نفسي يمكنها تحديد أهدافها بدقة، كما يمكنها اتخاذ القرار بطريقة واعية وصحيحة.

2.4. العوامل الأسرية:

1.2.4. التربية الأسرية:

تعتبر الأسرة الخلية الأولى التي عرفها المجتمع الإنساني والتي مرت بعدة مراحل وأشكال، ولقد عرفتلأسرة على أنها "جماعة أولية تقوم العلاقات بين أفرادها على أساس الوجه للوجه. ومن هنا أتت خطورة تأثيرها في تنشئة الطفل." (عبد الرحمان سيد سليمان، 1998، ص528)

فأسلوب التربية عند الأسرة المتضمن للقسوة والعقاب والحرمان من إشباع الحاجات النفسية والإهمال وسوء المعاملة ولا تسمح بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية سيؤدي حتماً إلى انخفاض مستوى طموحهم، هذا ما توصلت إليه دراسة صابر حجازي المولى (1984) حيث أكدت على " وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتسليط والتدليل المفرط." (علاء كفافي، 1999، ص102)

من هنا يتضح لنا أن للأسرة دور كبير في بناء مستوى طموح الفرد، فأسلوب التربية والتنشئة الذي يعتمد على العقاب وعدم اشياع الحاجات والهمال وسوء المعاملة، يؤدي حتما الى خفض أو انعدام مستوى الطموح، أما أسلوب التربية المبني على الاحترام داخل الأسرة وتبادل الاراء وحرية التعبير عن النفس واشباع الحاجات الضرورية يؤدي حتما الى رفع مستوى طموح الأفراد، وبالتالي الأسرة هي من ترفع أو تهدم مستوى طموح الفرد.

2.2.4. المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة :

"يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مستويات وأنماط الطموح بأن يكون ذو المستويات العليا على قدر عالي من الطموح، لتوفير كل ما يريده بين يديه. كما أن مستوى الطموح الاقتصادي الاجتماعي المنخفض قد يكون دافعاً إلى درجة أعلى من الطموح لأنه يشحن من عزيمة الشخص للتحدي وتجاوز الظروف بالتغلب عليها وإثبات قدراته." (أسماء التويجري، 2002، ص198)

من خلال هذا العامل يتضح لنا أن للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة أهمية كبيرة في تحديد مستوى طموح الفرد،فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي قد يكون دافعا بالفرد الى رفع مستوى طموحه نظرا للامكانيات والتي القدرات التي تتوفر له، كما قد يكون مؤديا الى انخفاض مستوى الطموح نظرا لتحقيق مستوى لابأس به والرضا عنه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن مستوى الطموح المتدني قد يكون دافعا بالفرد الى رفع مستوى طموحه لمحاولة تجاوز الظروف الاقتصادية والاجتماعية الموجود فيها، وبالتالي التطلع الى أفضل ما هو عليه، كما قد يكون المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني مؤديا الى انخفاض مستوى الطموح نظرا لعدم توفر الامكانيات والقدرات اللازمة لتحقيق تلك الطموح.

3.2.4. طموح الوالدين أو الأهل:

يؤكد جليل وديع شكور من أن الآباء في تعاملهم مع أبنائهم يركزون على هذه الأمور ويثيرون ذلك في نفوس أبنائهم بالتشجيع والتركيز ويقول في هذا :"يكفي الأب مثلاً أن يقول لولده منذ الصغر إنه سيصبح في المستقبل طبيباً، وأن يحبب إليه هذه المهنة عند زيارتهما لعيادة الطبيب، فيبين مركزه الاجتماعي، وحاجة الناس إليه، ويبين له أثاث مكتبه الفخم، ومدخوله ويوضح له كل تبعيات هذه المهنة، أو أية مهنة تشابهها، ويكفي ذلك في لترتسم في مخيلة الطفل معالم الطموح." (جليل وديع شكور، 1997، ص79)

كما ترى هيرلوك(Hulack 1967)"أن طموح الوالدين له دور مهم في تحديد مستوى طموح الأبناء، فالوالدين ذو الطموح المنخفض قد يدفعان أبنائهما إلى خفض طموحهم خوفاً من تعرضهم للفشل، وخوفاً من مشاكل هم في غنى عنها" (محمد عبد المؤمن حسن،ص152)

فطموح الوالدين والأهل عنصر هام وأساسي لتشكيل شخصية الطفل ومن ثم على مستوى طموحه، والذي يرتفع وينخفض تبعاً لهذا الأثر الصادر من الوالدين "لأن الأب أو الأم أو الاثنين معاً يرفعان مستوى الطموح عنده ويزكيان فيه ما يريدانه."(عبد المنعم الحنفي،1995، ص211)

يتضح لنا أن المستوى الثقافي أو التعليمي للأسرة يجعل الوالدين في حالة من الوعي الثقافي للدفع بأبنائها الى التفكير في المستقبل وتوضيح المعالم المستقبلية من خلال، ارشادها وتوجيهها لأبنائها وايضاح طرف النجاح والفشل، مما يساعد أبنائها على التخطيط الجيد، واتخاذ القرارات الصائبة، وبالتالي الرفع من مستوى طموحهم للوصول الى أهدافهم المنشودة.

3.4. العوامل المدرسية:

1.3.4. البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة مصدرا لتعليم وتثقيف التلميذ حيث تهدف إلى" العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيها، فالتربية الناجحة في الوقت الحاضر لا تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل هي مسؤولة كل المسؤولية على أن تحقق للتلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي، بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي." (محمد مصطفى زيدان،ص150)

فهي اليوم تقوم مقام الوالدين نظراً لعدم "تواجد الآباء أمام أبنائهم طوال اليوم حيث أخذتهم أعمالهم بعيداً عن منازلهم" (سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، 2003، ص130)

لتنجح المدرسة في تحقيق أهدافها ومهامها لابد لها من تكوين بيئة تعليمية تربوية واسعة المجال لتدريب التلاميذ على ممارسة التفكير والحرية في اختيار ما يرونه مناسباً لهم مما تقع عليه عيونهم من خبرات، وأن لا يجبروهم على القصر فيشعروا بالاغتراب بدل الطموح." (أمال أحمد يعقوب، 1989،ص93)

ولا بد لها أيضاً"الموازنة بين ما تعطيه من قرارات وواجبات وتحصيل، وبين ما يطيق التلاميذ تقبله، وتمثله آرائهم أي الموازنة بين المقررات والقدرات وبين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، فعدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه يؤدي إلى الفشل." (كمال دسوقي،1984،ص345)

تعتبر المدرسة الأسرة الثانية للفرد من خلال ما تقدمه له من تربية حسنة وتكوين شخصية قوية وناجحة من جميع الجوانب، حيث أصبحت تعمل على مساعدة الأفراد على تحقيق أهدافهم في الحياة من خلال اعطائهم حرية التعبير والتفكير والتخطيط لمستقبلهم فيما يرونه مناسبا لهم، وارشادهم وتوجيههم الى ما يتلائم مع قدراتهم ورغباتهم الشخصية، وبالتالي العمل بناء ثقة في

أنفسهم ورفع لمستوى طموحهم، وعدم ترك مجال للشعور بالنقص أو العجز ما يؤدي لانخفاض مستوى الطموح.

2.3.4.شخصية المدرس:

يعتبرالمعلم أحدالشخصيات التي لها تأثيرعلى التلميذ،فهو صاحب التغيير والتشكيل والتأثيرعلى شخصية المتعلم بما يتصف به من صفات،وبناء على ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ بين الارتفاع والانخفاض حسب مميزات المعلم أو المدرس"،فالمدرس هو النموذج والمصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلفية التي تساعده على أن يسلك سلوكا سويا."(محمد مصطفى زيدان،ص149) "وهومن العوامل الهامة التي تؤثر في شخصية التلميذ داخل القسم وخارجه،فهو الشخص الثاني المهم بعد الأب الذي يكون له التأثير البالغ في شخصية الطفل،كما أن الطفل يحاول أن يتواجد لا شعوريا مع المدرس،ويتفق الجميع تقريبا على قبول فكرة أن المدرس بسلوكه يعتبر نموذجا يقتدي به الطفل."(يوسف ميخائيل أسعد،ص142)

من هنا يتبين لنا أن دور المدرس يلعب دورا هام في في بناء مستوى الطموح عند التلميذ من خلال شخصيته الناجحة في عمله وطريقة نقل المعلومة والاستماع لاراء التلاميذ وأفكارهم والعمل على تصحيحها، فهو هنا يحل محل الأب في المدرسة، وهذا ما يعمل على بناء ورفع مستوى الطموح لدى التلميذ نحو النجاح والتعلم وتحقيق الأهداف، واذا كان المدرس غير مهتم لما يريد التلاميذ ايصاله من أفكار وتعبير عن أنفسهم من أجل تلقي يد المساعدة منه، فهو هنا يخفض من مستوى طموحهم.

3.3.4.جماعة الرفاق:

"وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد،بينهم تفاعل اجتماعي متبادل"(حامد عبد السلام زهران،1984،ص89)مما لا شك فيه أن البيئة المدرسية تعتمد على جماعات متعددة منها جماعة التلاميذ وجماعة النشاط وجماعة القسم،هذه الجماعة التي تؤثر على"سلوك الفرد في

عدة جوانب،فهي تؤثر على تكوين اتجاهات الفرد وكذلك على أسلوب اتجاهاته للمواقف الاجتماعية المختلفة،كما تؤثر على درجة طموح الفرد"(سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي،1999،ص191)

ومن هنا يتبين لنا أن الجماعة التي ينتمي اليها الفرد قد تؤثر على مستوى طموحه خاصة في الأهداف المشتركة كالتحصيل بالنسبة للطلاب ، فاذا كان هدف الطلاب هو الانتقال من سنة الى أخرى وفقط، هذا سيجعل مستوى الطموح عند الفرد منخفض،أما اذا كان الهدف هو التفوق فسيخلق هذا نوعا من التنافس، وبالتالي زيادة مستوى طموح الفرد،فاذا كان أعلى من أداء الفرد سيجعله يطمح لأن يصبح مستواه متقاربا معهم أو أعلى منهم، وبالتالي يرتفع طموحه، أما اذا كان مستوى أداء جماعته المرجعية متقاربا مع مستواه قد يجعله محافظا على مستوى طموحه،أما اذا كان مستوى أدائهم أقل من مستواه، فقد يتراجع مستوى طموحه.

5.3. سمات الشخص الطموح:

ذكرت حنان الحلبي بأن هناك سمات يتميز بها الشخص الطموح وهي :

1. يميل إلى الكفاح.
2. نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل.
3. لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
4. يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه.
5. المثابرة في الأعمال التي يقوم بها.
6. يميل إلى التفوق.
7. يسير وفق خطة معينة.
8. يحدد أهدافه بشكل دقيق.
9. يصيغ الخطط للوصول إلى أهدافه.
10. لا يقنع بالقليل.

11. لا يرضى بمستواه الراهن.

12. يعمل دائما للنهوض بمستواه لتحقيق الأفضل.

13. لا يؤمن بالحظ.

14. لا يعتقد أن مستقبل الفرد محدد ولا يمكن تغييره.

15. لا يترك أموره للظروف.

16. يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.

17. مبادر ويحب المنافسة.

18. دؤوب ولا يفضل الانتظار حتى تأتيه الفرصة.

19. يحيي المغامرة.

20. يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.

21. متحمس في عمله.

22. يتمتع بالصبر والثقة بالنفس.

23. يواصل الجهد حتى يصل بعمله للكمال.

24. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.

25. لا يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده.

26. محترم لذاته.

27. يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.

28. موضوعي في تفكيره.

29. متكيف اجتماعيا.

30. جريء ومستقر انفعاليا.

31. يحب الخبرات الجديدة.

32. متعاون مع الجماعة.

(الحلبي حنان خليل،مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية،دراسة ميدانية في مدينة دمشق.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة دمشق،2000،ص59)

خلاصة العنصر :

من خلال ما سبق يمكننا تلخيص أهم ما ذكر في النقاط التالية:

- يتأثر مستوى الطموح بالنجاح و الفشل، فالنجاح يعمل على الرفع من مستوى الطموح، بينما الفشل يعمل على خفضه.
- الأسرة لها دور كبير في بناء مستوى طموح الفرد من خلال تشكيل شخصيته، وكذلك المجتمع الذي يتيح له السبل حتى يتفجر و يحقق الطموح.
- يأثر تقدير الذات على مستوى الطموح، حيث توجد بينهما علاقة طردية، فتقدير الذات يسهم في رسم مستوى طموح الفرد.
- دور الثواب والعقاب وأثره سلبا أو ايجابا على مستوى الطموح للفرد، فقد يدفعه الى الخمول أو الى التحدي والى الرغبة في أن يكون شيئا مذكورا.

ثانيا توجهات اهداف الانجاز

تمهيد

1. مفهوم توجهات اهداف الانجاز (اهداف الاتقان. اهداف الاداء)
2. توجهات الهدف.
3. لمحة عن تطور دراسة الدافعية .
4. النظريات الاجتماعية لدافعية الانجاز.
5. نماذج توجهات اهداف الانجاز.
6. بعض النتائج البحثية في اطار ثنائية الهدف.
7. خصائص المتعلمين ذوي اهداف اهداف الاتقان و اهداف الاداء.

خلاصة.

تمهيد:

تعد الدافعية القوة المحركة للفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فهي من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد،وهذا ما أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهداف التي تبلور معنى الحياة لديه، وبذلك يفسر تباين سلوك الأفراد بقوة من الناحية الكمية والكيفية في موقف الواحدة، أو تباين سلوك المتعلم في مواقف مختلفة، ويعود ذلك إلى سبب أساسي وهو قوة الدافعية في اتجاه نحو المهمة.

ولهذا اهتم العلماء منذ القدم بمحاولة إعطاء تفسير لدافعية المتعلم محاولين بذلك تفسير سلوكه فتوالت نظريات التي تحاول تفسير الدافعية، وتعتبر نظريات توجهات أهداف الانجاز من أحدث هذه النظريات حيث تقوم على معرفة الهدف المدرك من وراء الدافعية للإنجاز عمل معين.(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص 121).

لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى توجهات أهداف الانجاز وكان في بادئ الأمر توضيح المفاهيم الأساسية والتي تتمثل في مفهوم الدافعية، الدافعية للإنجاز، الهدف، ثم لمحة عن تطور دراسة الدافعية من ثم سيتم تقديم نظريه توجهات أهداف الانجاز حيث تم التركيز على النماذج ثنائية لتوجهات أهداف الانجاز، وفي الأخير سنوضح خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الانجاز.

3-1 المفاهيم الأساسية: ويمكن حصرها فيما يلي:

3-1-1 مفهوم الدافعية: تأخذ الدافعية عدة تعاريف من بينها :

تعريف (هب D.O.Hebb 1949) : الدافعية عملية بمقتضاها أثاره نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيه الى هدف محدد .

ويعرفها الترتوري 2006:على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك المتعلم من أجل تحقيق حاجته وإعادته إلى توازن (ثائر أحمد غباري، 2007، ص13).

أما أحمد عزت راجح: فينظر اليها على أنها حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك وتوجيهه نحوا غاية معينه. (عويد سلطان المشعان، 1994، ص183)

ويعرفها عدس وتوق 1984: بأنها عبارة عن الحالات الداخلية والخارجية للإنســـان تحرك الســلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين وتحافظ على اســتمراريته يتحقق ذلك الهدف (على أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006، ص89).

كما يرى(تكنســـون atknson 1976) : أن الدافعية تعني اســـتعداد الكائن الحي للبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين (ثائر أحمد غباري، 2008، ص16)

بالإضــافة الى ذلك أوضــح كل من كاتل وكلين (catel et klein) أن للدافعية ثلاث جوانب تتمثل كالاتي :

الأول: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الأخر.

الثاني: إظهار الحالة الانفعالية الخاصة بالحافز ومدى تأثيره .

الثالث: الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف غاية.(سمية صالحي، 2010، ص 43) .

يتضح مما سبق أن دافعية التوجه نحو هدف معين هي عبارة عن حالة من التوتر الداخلي الذي يسير سلوك المتعلم من أجل تحقيق هدف معين، وقف وظائف أساسية تتمثل في تنشيط تحريك توجيه والمحافظة على استخداماته الى حين بلوغ الهدف.

3-1-2 الدافعية للإنجاز:

يرجع الفضل الى عالم النفس الأمريكي هنري موراي murray، في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسة بعنوان استكشافات في الشخصية والتي عرض فيها الحاجات النفسية، كان من بينها الحاجة للإنجاز.

و في ما يلي بعض التعاريف لمصطلح الدافعية للإنجاز:

تعريف موراي Murray: يعرفها بأنها الرغبة أو ميل المتعلم للتغلب على العقبات وممارسة القوى الكفاح والمجاهد لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك .(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص88-89).

تعريف نيكولز Nicholles: يرى بأنها عملية إدراك الذاتي لصعوبات العمل في موقف الانجاز،حيث يعرف سلوك الانجاز بأنه سلوك موجه نحو تنمية و إظهار قدرات الشخص

العالية، وتجنب إظهار القدرات منخفضة، فالأشخاص الذين يرغبون بنجاح في مواقف الانجاز يقصد أن قدرتهم عالية، يميلون الى تجنب الفشل حتى لا يعرفون بقدرات منخفضة.(حسن ابو الرياش، 2006،ص194).

تعريف مايكلاند و زملائه: الدافع للإنجاز يشير الى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد من خلاله سعي المتعلم ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح مما يترتب عليه نوع من الارضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 90).

أما عبد الرحمان عدس : عرف الدافعية بأنها عملية قيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامعة للعمل بشكل مستقل في مواجهه مشكلات و حلها .(زهية خطار، 2008، ص106).

من خلال التعاريف السابقة لدافعية الانجاز يضح بأنها عملية ادراك المتعلم لذاته، و التي تظهر في شكل ميول أو رغبات موجهة نحو تحقيق أهداف معينة.

3-1-3 مفهوم الهدف:

تم التطرق الى مفهوم الهدف بكثرة في الأدب النفسي بأشكال ومفاهيم متعددة، و ذلك باعتباره الدليل الذي يسير ورائه الشخص للوصول إلى الطريق الصحيح كما يعتبر الهدف ذات أهمية كبيرة بالنسبة للفرد حيث أنه يعتمد عليه في تحقيق و انجاز طموحاته.

فعرفه الزغلول 2006 بأنه عبارة عن تطلعات و طموحات يرغب المتعلم و المجموعات في الوصول اليها، و يسعون جاهدين لتحقيقها .و بذلك تشكل قيما تحكم سلوكياتهم ،كما تتضمن مهمات نسعى الى انجازها و معايير نأمل في تحقيقها .

الى أن مفهوم الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الانجاز يشير الاعتقادات المتعلقة بالغرض أو المعنى من العمل الأكاديمي والنجاح فيه ، أو إلى الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الانجاز والاندماج فيها و الاستجابة لها.

حيث تختلف أهداف الانجاز بهذا المعنى عن الغايات النوعية للأداء أو الغايات التي

تتناولها بعض نظريات الدافعية ،و ذلك أن غايات الأداء فيها ترتكز على ما يحاول المتعلم الوصول اليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من المهمة، بينما أهداف الانجاز تهتم بسبب المدرك من وراء محاولة الوصول الى هذا الشيء، فمثلا عندما يقوم طالبان بنفسه العمل ربما يقوم أحدهما بالعمل بناء على رغبة داخلية والاهتمام موضوع العمل، وربما يقوم الأخر بالعمل بنفس القدر من الدافعية ولكن سبب وراء هذه الدافعية مختلف عن الأخر. (ربيع عبده احمد رشوان، 2006، ص121).

3-2 توجهات الهدف:

يعد وجودنا في هذه الحياة له غاية وهدف عظيم وأسمى وهواننا نكمل عمل الخالق لنتمم مسيره الكون بشكل متكامل .فالإنسان في الوجود وبكيانه له هدف، فاذا كان في الجامعة له أهداف طموحات، وإذا كان في العمل كذلك له أهداف طموحات، ولكن حتى يصل اليها عليه أن يرسم ويخطط لها بشكل يمكنه من الاستثمار الكامل للحظة التي يعيشها، وبالتالي معرفة ما يتوجب عليه فعله.فالأهداف التي يضعها المتعلم لنفسه لتسهم في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الانجاز، وهي توجيه الانتباه وزيادة الجهد المثابرة وتطوير استراتيجيات العمل.

وهذا ما يجعل للأهداف دورا بارزا في نمو الدافعية، من خلال بناء أهداف يقوم الطالب من خلالها بتقويم تقدمه في العملية التعلمية والتعليمية.

(elliot et Church 1997) كما تقوم الأهداف بخفض التناقض لدى الطالب بينما هم عليه الان وما يرغبون أن يكونوا عليه مستقبلا كما توضح لهم الطريقة في توجيه سلوكهم المعرفي والوجداني للقيامهم بالعمل الأكاديمي، واختبار السلوك البديل لسلوك المتاح ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم. بالإضافة الى ذلك تؤثر الأهداف في الاستراتيجيات المتبعة في التعلم والعمل من أجل تحقيق طموحاتهم، مما يحسن من استغلالهم للوقت والتخطيط الجيد لأهدافهم مما فيتولد لهم الشعور بالرضى عن الذات .

ومن خلال تعريفات الأهداف التي تنوعت بتنوع الاتجاهات المدارس النفسية حيث قام **وازن was 2006** بتعريفه الهدف بأنه "ما يسعى المتعلم لتحقيقه"، أما اليون و موراي

(elliot et murayama)عرفه بأنه دينامية معرفية، يكون التركيز فيها على كفاءة الطلبة وقدراتهم.

اذن الأهداف تعد تطلعات مستقبلية تشكل قيما دافعة متحكمة في سلوك الأفراد والجماعات تتضمن مهمات نسعى لإنجازها وأغراض نحاول الوصول اليها، ومعايير نأمل في تحقيقها، كما يتبنى المتعلم أهداف شخصية مبنية وفق نظرية خاصة، وهي نظرية توجه الهدف ، حيث تبين له نوعية الأهداف التي يختارها والتي تقوده أما الى النجاح أو الفشل، حيث يرى من خلالها نوعين من الأهداف يتمثلان في أهداف موجهة نحو المهمة وأهداف موجهة نحو الأداء.

وفي إطار هذه النظرية تعد الأهداف في مجال التحصيل على أنها إطار تنظيمي لسلوك المتعلم في المواقف التحصيلية ليحدد طريقة إدراكه لهذه المواقف، ويزود بمبادئ ومعايير تفسير معلومات واختيار السلوك وتقييمه، كما تساعده في ترتيب أولوياته ، كما تمثل توجه نحو هدف تحصيل، لتحديد برنامج عمل النشاط المعرفي والوجداني والسلوكي للطالب، حيث يرى وينر (winner) أن أنماط الأهداف تهتم بأغراض السلوك الوجداني على أنها أنماط متكاملة من المعتقدات والتفسيرات الوجدانية التي تشكل غايات السلوك ومقاصده.

اذن توجهات أهداف التحصيل الدراسة تعد الغرض من اشتراك في أداء مهمة،كما يتم وضعها من أجل تكوين إطار عمل لكيفية قيام الأفراد بتفسير ومعايشة البيئة المحيطة بالتحصيل الدراسي. لذا قام معظم الباحثين في هذا الإطار بوصف نوعين مميزين من الأهداف ويتمثلان في أهداف الاتقان، أهداف الأداء وهو ما سنوضحه في دراستنا.

3-3 لمحة عن تطور دراسة الدافعية:

في الحديث عن تطور مفهوم الدافعية لا بد من الإشارة إلى وجهات نظر الفلاسفة والباحثون في علم النفس الاجتماعي والباحثون في الشخصية حول منطلقاتهم ومناهجهم واستنتاجاتهم المتعلقة بالسلوك الإنساني ودوافعه. فالفلسفة العقلانية التي سادت الفكر الإنساني لسنين طويلة، افترضت أن الإنسان كائن حي منطقي وطريقة تفكيره العقلاني تسهم في اختيار

أي سبيل يتبع في موقف ما،وبذلك يعتبر الطالب مسؤول عن أفعاله إذ يتوضح أن الدافعية لا تحتل مكان في تقرير سلوك الإنسان، فمع بداية القرني السابع عشر بدأت تظهر فلسفات أخرى لا تنظر للطالب على أنه كائن عقلاني فقط وإنما هنالك جوانب في حياته لا منطقية ولا عقلانية، كما اعتبر الفلاسفة الجدد أصحاب النظرة الميكانيكية، أن هناك جوانب متعددة من سلوك الإنسان تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية لا يستطيع السيطرة عليها وكأنهم يقولون أن سلوك الطالب مدفوع بعوامل محدده تحتم عليه أن يتصرف بطريقة معينة أو أخرى .

ومن ذلك اتضح أن تطور الدافعية مر في مراحل ظهرت في أعمال فلاسفة الإغريق لتفسير دافع نحو سلوك يمكن التمييز بين وجهتين هما:

الأولى: تعتبر السلوك متبوعا بالمنفعة ويستجيب لمبدأ اللذة والألم .

الثانية: تؤكد على دور العقل والأخلاق والإرادة الحرة في تحديد السلوك الإنسان وتوجيهه وهم أصحاب الفلسفة العقلية المثالية .

فمن خلال الرأي الأول تتضح أهمية البعد العاطفي الدافعية وتمسك العقليون بالجانب المعرفي، وأن هذه الأعمال بمثابة خطوات أولى لفهم دوافع السلوك الإنساني . أما في القرن 17 أظهرت البحوث العلمية خضوع الكون إلى قوة فيزيائية تنظيم وتحافظ على توازنه. إلى أن ديكارت كانت له وجهه نظر أخرى في أن الروح ليست خاضعة لقوانين المحيط الطبيعي فالروح تدخل بين المثيرات والاستجابات فسماه بالإرادة. وهي الذات التي تعطي للإنسان قوة تسيير وتوجيه سلوكاته بمشيئته.

أما النموذج الغريزي والذي ظهر في هذه المرحلة يفسر السلوك على أنه حوصلة لمجموعة غرائز، أي أن الميول خاصية فطرية يولد الإنسان بها، وهذا ما يجعل للوراثة دوره في خصائص والصفات التي تتطور عبره مراحل النمو. وذلك ما توصل إليه ويليام جيمس(w.jamse) ،وماك دوجال (mc dougall) . أما في إطار نظريات السلوكية تم تقليص دور الوراثة في تفسير سلوك التعزيز في تفسير الدافعية، والرابط بين المثير والاستجابة يقوي بفضل الآثار الذي يحققه السلوك، وهو ما عبر عنه ثروندايك (thorndike) بقانون

الآثار والذي جعل منه سكينر (skinner) حجر الأساس لنظريته المعروفة بالاشراط الإجرائي (علي حسين حجاج،1990، ص75).

أي أن التيار السلوكي يركز على المثيرات الخارجية والتعلم بالارتباطات لتفسير الظواهر السلوكية تفسيرا علميا موضوعيا، ووضع كل الظواهر الغير الملاحظة جانبا (مصطفى ناصف،1990، ص27).

وفي القرن الماضي أكد تولمان (Tolman) ولوين (Lewin)على أن الأفراد لا يستجيبون بطريقة الإدراك الحسي للحوادث وهذا ما جعل هذه الأعمال كبداية للتوجه المعرفي .

لقد توسط المعرفيون بين التوجه الغريزي لتوجه السلوكي، فمن خلال العوامل الداخلية المتمثلة في الغرائز و الاستعدادات الفطرية تأتي العوامل الخارجية المتمثلة المثيرات و التعزيزات التي يتلقاها للمساهمة في تحريك سلوكه،و ما تظهر العمليات العقلية الواعية و غير الواعية كآليات لضبط السلوك.(فريد بوقويرس، ،2007، ص13 –16) وعليه دراسة سلوك الدافعية مر بثلاث مراحل أولها التوجه الغريزي،يليه التوجه السلوكي ثم التوجه المعرفي والذي تفرع بعد ذلك إلى مجموعة من النظريات معرفية أحداثها النظرية الاجتماعية المعرفية.

3-4 النظرية الاجتماعية المعرفية لدافعية:

من خلال تطور الدراسات التي قام بها الباحثون في مجال هذه النظرية، تم الوصول إلى أن السلوك ما هو إلا ناتج لظروف المحيطة والحاجات الغريزية التي يحدث فيها، مما جعلهم يصممون مجموعة من نظريات الاجتماعية العرفية للدافعية والتي سنتطرق الى البعض منها فيما يلي :

3-4-1 نظرية الإسناد:

تعد هذه النظرية من بين النظريات المعرفية التي تتحدث بشيء تفصيل السلوك المتعلم والدافع لإنجازه، حيث تنسب هذه النظرية لواينر (winer) والذي يفترض أن سلوك المتعلم يتأثر بالكيفية التي يدرك بها المتعلم العوامل المتسببة في سلوكه، فقد تكون مسند الى عوامل

داخلية أو عوامل خارجية، كما أن افتراض النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم لتحقيق الهدف في حين الفشل في أداء المهمة ينتج عنه نوعان من التوافق:

الأول: هو انخفاض احتمالية النجاح، فيسند المتعلم نجاح فشله إلى أن المهمة تفوق إمكانيات بكثير.

الثاني: يتضمن إضافة محاولة السابقة الفاشلة إلى إعادة تكرار المحاولة الحالية فينشأ توافق من نوع المثابرة للتغلب على التوتر الناجم عن عدم تحقيق الأهداف.

وهذا ما جعل وينر يسمي الدافعية المنبثقة في المحاولة الأولى اسم القصور الذاتي، والمحاولة الثانية اسم الدافعية المثارة. (صالح محمد أبو جادو، 1998، ص28)

3-4-1-1أبعاد عملية الإسناد:

مكان السبب: من خلال هذا البعد يمكننا أن نميز بين أسباب داخلية وأخرى خارجية تتمثل الأسباب الداخلية في الجهد، القدرة، الموهبة، أما الأسباب الخارجية تتمثل في النشاط الحاضر.

ثبات السبب: يتمثل في زمن سبب، حيث يقال عن السبب ثابت عندما يمتلك صفة يومية بالنسبة للمتعلم في حين يكون غير ثابت عندما يتعرض لتغيير مستمر وقابل للتعديل. فعندما يعزو المتعلم نجاح في نشاط معين إلى موهبته فهو يعطيه سبب ثابت، بينما إذا عزى نجاحه إلى الحظ فانه يقدم سبب قابلا للتعديل .

التحكم في السبب: يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية المتعلم، فالسبب المتحكم فيه هو ما يمكن اجتنابه إذ أراد المتعلم ذلك. بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم عندما يرى أنه لا يمكن السيطرة عليه وهذا ما يدل على أن القدرة مثلا سبب من أسباب القابلة للتحكم بينما الحظ عكسه ذلك. (أحمد دوقة و اخرون، 2011، ص35).

3-4-1-2 الأسباب التي يعزو المتعلم نجاح وفشله :يرى وينر أن المتعلم عندما ينجح أو يفشل في مهمة ما فانه يعزو ذلك الى 4 أسباب وهي: القدرة، الجهد، الحظ ، صعوبة المهمة.

* **القدرة:** هي ما يتم افتراضه من طرف المتعلمين حول قدراتهم المعتمد من الخبرات الماضية، وفي هذا النوع يمكننا تفسير الخوف مثلا في الرياضيات أو أي مادة تعليمية أخرى إلى الخبرات الماضية.

* **أما الجهد:** فقد وجد أن المتعلمين لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذل من أجل النجاح، إذ أنهم يحكمون على جهدهم من خلال ما قاموا به من نشاط تجاه مهمة معينة، حتى في المهام التي تتطلب جهدا أكبر من المتعلمين الغير ناجحين. (ثائر أحمد غباري، 2008، ص78-79).

* **الحظ:** يظهر عند المتعلمين الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم ومهارتهم مما يجعلهم يسندون فشلهم إلى الحظ.

* **صعوبة أداء المهمة:** تتمثل في حكم المتعلم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين في هذه المهمة، فإذا نجح الجميع معنى هذا أن المهمة سهلة والعكس صحيح إذا فشل الجميع يسندها إلى المهمة في حد ذاتها.

3-4-2 نظرية العزم الذاتي: لديسي وريان déci and rayan

ترتكز هذه النظرية على إرادة الفرد، مما جعلها تختلف عن باقي النظريات في كونها تميز بين نوعين من السلوك، سلوك ينبع عن إرادة المتعلم وهو السلوك المعبر عن الدافعية القوية، وسلوك يظهر لأول مرة على أنه ناجم عن اندفاع الفرد، إلى أنه ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد، ومن هذا يقال عن المتعلم قام بسلوك يعبر عن ارادته و عزمه عندما يكون ذلك الشخص حرا في اتخاذ قراراته وغير ذلك السلوك يكون مقيدا أو متحكما فيه أي أن المتعلم يكون مجبر على القيام به. (أحمد دوقة واخرون، 2011، ص43).

إذن سلوك المتعلم مرتبط بتحديدات داخلية تتمثل في الإرادة وهي نابعة عن الفرد، وتحديدات خارجية تتمثل في البيئة المحيط بالمتعلم وتكون مفروضة عليه .

3-4-3 نموذج فيو Viau 1994 :

يعرف فيو الدافعية على أنها مفهوم ديناميكي له أصول في إدراك المتعلم لمحيطه ونفسه مما يمكن من اختيار نشاط معين والمواظبة عليه قصد بلوغ هدف معين. (أحمد دوقة واخرون، 2011، ص27)

حيث اعتمد فيو المقاربة الاجتماعية في تفسيره لدافعية مما أدى بباحثين القيام بثلاثة اختبارات تتمثل فيما يلي:

الاختيار الأول: يوضح تجنب المقاربات السلوكية التحليلية التي لا تعطي العناية اللازمة لديناميت الدافعية، إذ أنها ترتكز فقط على المثيرات التي تثير الدافعية أو تقلل منها،وهذا ما أدى بفيو إلى اقتراح نموذج وظيفي مضبوط يعطي تفسيرا لكيفي نشوء الدافعية.

الاختيار الثاني: يتمثل في تجنب العوامل الدخول في جدل حول ما اذ كانت الدافعية الداخلية أهم من الخارجية أو العكس، حيث برز ذلك اعتماد مفهوم الحتمية المتبادلة الذي جاءت به نظرية بندورة، الذي بين ضرورة دراسة الدافعية في إطار التفاعل المستمر بين الخصائص الفردية للمتعلم وسلوكياته وخصائص السياق الذي يوجد فيه.

الاختيار الثالث: يتمثل في دراسة الدافعية من جانب نشاطات تعليمية معينة ومحددة، وذلك باعتقاده أن المتعلم ليس جاهزا من حيث دافعية عند قيامه بأي نشاط في أي وقت ومكان، لكن ما يثير دافعية مرتبط بسياق ونشاط معين. (أحمد دوقة و آخرون 2011ص28).

إذن إدراك المتعلم الداخلي لقدراته والخارجي لمحيطه يولد وينمي فيه دافعية للقيام بنشاطات تعليمية معينة ضمن سياق معين.

3-4-4 نظرية توجهات أهداف الانجاز:

ظهر الاهتمام الواضح في الآونة الأخيرة بتوجهات أهداف الانجاز كأساس نظري للبحث في الدافعية، لما جعل الباحثون يظهرون اهتمامهم الواضح في الأعمال نظرية والتجريبية بدافعية الانجاز، فكان الاهتمام الأساسي في هذا الإطار بدراسة نوعين من توجهات أهداف الانجاز، نوع يسعى إلى التعلم من أجل التعلم والتركيز على الاكتساب المعرفة، نوع أخر يسعى

إلى مقارنة أداء الطالب بأداء الآخرين والرغبة في إظهار القدرة للحصول المديح وتجنب الظهور بعدم القدرة أمام الآخرين.

فعلى مر العقدين السابقين تمحورت أعمال الباحثين في مجال (دافعية الانجاز) على دراسة توجهات أهداف والتي ينظر إليها على أنها قوة المعرفية محركة للسلوكات المرتبطة بالكفاءة. ومن خلال الاهتمامات الأولية في التوجهات أهداف الانجاز كان تأكيد على شكلين من تلك الأهداف، هما أهداف الأداء وأهداف الإتقان، لذا تهتم هذه النظرية بالهدف الذي ينشده المتعلم من انجاز لمهمة ما. (ربيع عبده أحمد رشوان، 2000، ص118).

حيث ترتكز أهداف الإتقان والتي يطلق عليها أيضا بأهداف المهمة أو أهداف التعلم، على تطوير الذاتي للكفاءة و التمكن من المهمة و تنفيذها في بشكل متقن. بينما ترتكز أهداف الأداء ويطلق عليها أيضا أهداف الأنا على إثبات وإظهار القدرة والتميز عن الآخرين أدائيا.

فقد أوضح المجلس الدولي لمعلمي الرياضيات على ضرورة الاعتماد على المعايير المستخدمة في التقويم مبدأ فهم المتعلمين كيفية الوصول للإجابة أهم من الإجابة في حد ذاتها. (ربيع عبده أحمد رشوان، 2000، ص118)

فهذا يوضح أن التحصيل ليس المعيار الوحيد في تحديد المستوى الأكاديمي لأن هذا يؤكد على أهداف الأداء.

أما علم النفس المعرفي أكد على أن الأفعال تحدد بواسطة أهداف، مما جعل الأبحاث في الدافعية للإنجاز تتجه الى نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، وهو ما يعرف بالسلوك الموجه بالهدف، لذلك تم الربط بين دافعية المتعلم ومتغيرات أخرى من الحاجة للإتقان وصعوبة المهمة ومشاعر المتعلم من قلق وشعور بالفشل كموجهات للسلوك أثناء التفاعل مع مواقف التعلم مما نتج عن ذلك نظرية التوجهات أهداف الانجاز. (ربيع عبده أحمد رشوان،2000، ص119).

إذن الأهداف والتمثيلات العقلانية للأشياء التي يرغب المتعلم في انجازها تمثل مكونا محوريا في نظرية توجهات أهداف الانجاز، و ذلك من خلال تمكين المتعلم تقويم اساليبهم في الحصول على الإجابة على تساؤلاته و رفع من مستوى دافعيته.

3-5 نماذج توجهات أهداف الانجاز:

من خلال الاهتمامات الواضحة بهذه النظرية الدراسة تم التوصل إلى عدد من النماذج، ابتدأت النموذج الثنائي وصولا إلى النموذج الحديث السداسي (3-2)، إلى أنه في هذه الدراسة سوف نركز على النموذج الأول وهو النموذج الثنائي لأنه جزء الدراسة الحالية.

3-5-1 النموذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز:

تم تمييز بين نمطين من التوجهات والتي تمثل الغرض من السلوك الإنجاز، قصد وصول المتعلم إلى النجاح. وفيما يلي بعض أعمال الباحثين في هذا النموذج:

- **أعمال دويك :dwek_c 1986-1988** أوضحت أن توجه الهدف مفهوم يوضح كيفية تفسير المتعلم لاستجاباته لمواقف الانجاز،وهي إحدى نظريات التي نشأة وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي المعرفي لتفسير الدافعية. كما قامت بدراسات والأولى في هذا النموذج و اقترحت اسم أخر هو نظرية الهدف ، حيث اعتمدت في البداية على نظرية العزو وأعمال سيلجمان في عجز المتعلم، و كيف يفكر حول مهامه وأدائه لها، وتفسير الفشل في الانجاز عند البعض إلى نقص القدرة أما البعض الأخر فيعود إلى نقص الجهد، والهدف الذي ينشده المتعلم من انجازه لمهمة ما بمعنى السبب وراء الدافعية (Ford 1992).كما تمكنت من إحداث تكامل بين أنماط مختلفة للإسناد لخصتها في نموذج واحد مستقر، أضافت في فقرته الأخيرة معتقدات المتعلم عن الذكاء وافترضت أن المتعلم يدرك القدرة على أنها شيء ثابت أو غير ذلك، وهو ما يقوده الى توجهات مختلفة . فالمتعلم الذي يعتقد أن الذكاء سمة مستقرة يهتم بالبرهنة على قدراته بأنه أذكى من الآخرين، بينما الذي يعتقد أن الذكاء قابل للتعديل يتوجه للتنمية قدراته وكفاءاته. بناء على ذلك افترضت دويك نمطين من توجهات الأهداف يتمثلان فيما يلي:

أهداف الاتقان: وهي ما ينشده المتعلم من أهداف لزيادة كفاءات للفهم والتمكن من أي شيء جديد. (نبيل محمد زايد،2003، ص79) .أي أن أهداف الاتقان تتمثل في سلوك الأفراد في تحسين مهاراتهم والمثابرة في مواجهة الفشل .

أهداف الأداء: وفيها يركز الأفراد على تقدير الذات والرغبة في الحصول أحكام ايجابية عن كفاءتهم الشخصية، لهذا فاكتساب معارف جديد لا يعتبرونه كاف للإحساس بالكفاءة، وذلك الإحساس لا يتحقق الا من خلال المقارنة مع أداء الغير، وبالتالي أن ينجح الشخص أو أن يكون كفؤ يعني بالنسبة لهؤلاء أن يتفوقوا على أداء الاخرين. (Rollandviou, 2003 46) أي أن أهداف الأداء تتمثل في تحقيق قدرات المتعلم من خلال التفوق على الزملاء في الصف مع عدم قدرته على التكيف في حاله الفشل.

- **أعمال أمس 1984 1992 Ames-c:** في دراستها للدافعية استخدمت المنهج التجريبي لتثبت أن لتركيبة البيئة الصفية إثر على التفكير والدافعية والسلوك، حيث بينت أن المربين هم الذين يغرسون في طلبتهم أهداف المنافسة وأهداف فردية ينتجون منها أنماط مختلفة من الأفكار الخاصة بالتحصيل لدى طلبتهم .وهذا ما جعل أمس تركز في اختيار تأثير الجماعة في تشكيل غزو المتعلم لأسباب نجاحه أو فشله، وكذلك على الاستجابة الانفعالية في المواقف، كما أشارت كذلك الى أن الأفراد ربما يدركون غايات مختلفة للإنجاز عندما يعملون في جماعات متعاونة أو فردية، وهذه الأهداف تأثر في ترجمة المتعلم لمشاعره عند النجاح أو الفشل، كما أشارت الى نمطين من توجيهات أهداف الانجاز يتمثلان في:

أهداف الاتقان: تصف فيها الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة ويحاولون بجدية تحقيق فهم أفضل لما يدرسونه. وهنا يميل أصحاب هذه الأهداف الى الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية (أحمد رشوان، 2016، ص127).

أهداف الأداء: تصف الأفراد الذين يهتمون بمقارنة أدائهم بأداء الاخرين، فهم يندمجون في التفكير بالقدرة أكثر من التفكير بالمهمة كيفية اتمامها، لذلك ترتكز استراتيجياتهم في حفظ

الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنه هام، ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستوياتهم. (ربيع عبد احمد رشوان، 2006، ص127).

أي أن الغرض من انجاز سلوك ما المتمثل في أهداف اتقان (أهداف المهمة أو أهداف التعلم) يرتكز على التطوير الذاتي للكفاءة والتمكن من المهمة وتنفيذها بشكل متقن، أما أهداف الأداء يركز فيها على أهداف الأنا قصد اثبات القدرة والتميز عن الاخرين أدائيا .

3-6 بعض النتائج البحثية في إطار ثنائية الهدف :

ظهر الاهتمام الواضح في الآونة الأخيرة بالتوجهات الهدفية للإنجاز كأساس للبحث في الداخل الدافعية ، حيث كان الاهتمام الأساسي في هذا الإطار بدراسة توجيهات أهداف الانجاز لدى الطلبة فصنفوا الى نوعين من التوجهات، نوع من يسعى الى التعلم من أجل التعلم والتركيز على اكتساب المعرفة، ونوعه يسعى الى مقارنة أداءه بأداء غيره والرغبة اظهار القدرة للحصول على المديح وتجنب الظهور بعدم القدرة أمام الاخرين .

فقد بينا بندا لونش 2003 و رشوان أن الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون الى الاعتقاد أن القدرة يمكن التحكم فيها وذلك بزيادتها عن طريق بذل المزيد من الجهد، إذ أنه من الممكن أن يستجيب الطالب لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل، عكس طلاب أصحاب أهداف الأداء فهم يدركون خبرات الفشل كدليل على ضعف القدرة مما يتسبب لهم احباط والخجل وبالتالي اللجوء الى الانسحاب. (أحمد رشوان، 2006، ص130).

كما ينشغل طلاب أهداف الأداء بتقييم قدراتهم أثناء المواقف من خلال الإجابة على:

- هل قدراتي متميزة؟

و أحداث الفشل تقودهم الى عزوه الى نقص القدرة. بعكس طلاب أهداف الإتقان يهتمون بالإجابة على كيف يمكن لي أن أتقن هذه المهارات؟ والاستجابة لأحداث الفشل تقودهم الى تغيير الاستراتيجيات المستخدمة أو زيادة الجهد المبذول.(أحمد رشوان، 2000، ص130)

3-7 خصائص المتعلمين ذوي توجهات أهداف الاتقان وتوجهات أهداف الأداء:

3-7-1 المتعلمين ذوي أهداف الاتقان :

– يسعون الى تحسين مهارتهم يفضلون المهام الصعبة والمثابرة في مواجهة الفشل.

– لديهم ميول نحو استخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة.

– يستعطون تنظيم ومراقبة الموضوعات التي يدرسونها.

–يعتبرون أخطائهم في التعلم جزء طبيعي من عملية تعلمهم واستجابة بشكل تكيفي معها وينظرون اليها على أنها مدخل لتطوير الذاتي.

3-7-2 المتعلمين ذوي أهداف الأداء :

–يسعون الى التحقق من قدراتهم بالتفوق على زملاءهم في الصف لا يملون للانخراط في المهام التعليمية الصعبة لكونها تمثل تهديدا لإظهار كفاءتهم.

– لديهم رغبة عالية في الانسحاب في حالة مواجهة الفشل.

– يميلون الى استخدام استراتيجيات التعلم السطحي وحاجتهم الى طلب العون بشكل عاجل ودائم عند مواجهة المهام الصعبة.

– لا يستطيعون التكيف في حالات الفشل وينظرون الى أخطاءهم على أساس فقدان القدرة والكفاءة.

ومن هنا يتضح ان المتعلم ذو توجه الاتقان له توجه داخلي يشير الى وعي الطالب بالمهمة وادراكه للأسباب التي تجعله يشارك أو ينجز مهمة ما، في حين المتعلم ذو توجه الأداء يكون توجهه خارجي حيث يكون اهتمامه الأساسي بالأسباب الخارجية التي ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة،والجدول التالي يوضح أهم الفروق بين هذين الفئتين:

الجدول رقم (01)

يوضح أهم الفروق بين متعلمي ذوي توجه أهداف الاتقان وتوجه أهداف الأداء

متعلم ذو توجه داخلي – هدف الاتقان	متعلم ذو توجه خارجي – هدف الاداء
– يؤمن بأن الكفاءة تتطور مع الوقت فيبذلون المزيد من الجهد.	– يؤمنون أن الكفاءة سمة لا تتغير.

- يختارون المهمات التي تضاعف من فرص التعلم.	- يختارون المهمات التي تظهرهم بارزين في وسطهم.
- يملون من النشاطات السهلة.	- يشعرون بالفخر في المهمات السهلة.
- يقيمون أداءهم من حيث ما أحرزوه من تقدم.	- يقيمون أداءهم بمقارنته مع أداء الاخرين.
- ينظرون للمعلم على أنه مصدر توجيه.	- ينظرون للمعلم كمصدر للكفاءة.

(خولة احمدي، 2012،ص 73)

خلاصة العنصر:

من خلال ما سبق يمكننا تلخيص أهم ما ذكر في النقاط التالية:

- دور دافعية في توجه المتعلم نحو هدف معين وقف مجموعة من الوظائف تتمثل في تنشيط تحريك توجيه والمحافظة على استخداماته الى حين بلوغ الهدف.
- مرور دراسة سلوك الدافعية بثلاث مراحل ، حيث كانت اول بدايتها بالتوجه الغريزي و صولا الى التوجه المعرفي والذي تفرع بعد ذلك إلى مجموعة من النظريات معرفية أحداثها النظرية الاجتماعية المعرفية.
- اثر خبرات النجاح و الفشل في تقوية و تدعيم الاهداف و ما توضحه من اسباب عزو المتعلم لهذه الخبرات .
- اهم سمات التي يتصف بها المتعلم ذو توجه الاتقان و توجه الاداء و دورها في تفسير دافعيته

ثالثا :استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

1. مفهوم استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.
2. تصنيف استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.
3. اهمية استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة.

تمهيد:

إن التحول الحاصل في السياسة التربوية التعليمية أدى إلى تحول الاهتمام من البحث فيما يتعلمه المتعلمون إلى البحث عن الكيفية التي يتعلم بها، فالتلميذ لم يصبح عنصراً سلبيا يتلقى فقط المعلومات دون أن يكون له دخل في ذلك ولم يعد ذلك الوعاء الذي تفرغ فيه المعلومات ويطلب منه في الأخير إرجاعها كما هي مقدمة، بل أصبح عنصراً فعالاً إيجابياً يشارك في الحصول على المعلومات ويتعامل معها ويكون له دور في تعلمه كتحضير الدرس وتنظيمه.

وسنحاول فيما يلي تناول متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك من خلال التطرق الى مفهومها، تصنيفها، وأهميتها.

4-1 مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يذكر حبيب (1995، ص17) أنّ قاموس "ويستر" يعرف الاستراتيجية بأنها نظام متكامل مسؤول عن وضع الأهداف واختيار وتكوين الأسلوب أو الطريقة المفضلة، ثم مراقبة الأداء.

وكذلك يعرف (إبراهيم بن عبد الله الحسنيان،2005) الاستراتيجية بأنها مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التّي تهتم بالوسائل لتحقيق الأهداف المنشودة. (مشري سلاف، 2013، ص195)

ويعرف zimmermen استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها:ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك الفعالية والأهداف والادراكات الأدائية.(عبد الرحمن عطية، 2000،ص26)

فتدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة وأن يكون متقناً في استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

4-2 تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

هناك العديد من التصـــنيفات التي اعتمدها الباحثون لاســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والذّي يتماشـى مع العديد من أعمال العلماء في هذا الإطار، كأعمال ZimmermenPinrich et والتي على ضـوئها تم تقديم تصـنيف رشـوان (2006) والسـيّد(2009) والحسـينان(2010) وغيرهم من الباحثين في هذا المجال.

يتضمن تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المعتمد في هذه الدراسة:

-الاستراتيجيات المعرفية.

- استراتيجيات الوعي بما وراء المعرفة.

- استراتيجيات إدارة المصادر.

4-2-1 الاستراتيجيات المعرفية:

تمثل الاسـتراتيجيات المعرفية خططًا أو طرقاً عامة يسـتخدمها الأفراد في الأنشـطة العقلية المعرفية سواء بوعي أو بدون وعي، حيث تشكل طرقاً للإدراك والتفكير والتذكر وتجهيزومعالجة المعلومات وحل المشكلات، وتكون هذه الاستراتيجيات قابلة للتعلم والاكتساب وتمكن استنتاجها من أنماط الســـلوك التي تصـــدر عن المتعلم وتكون قابلة للقياس من خلال التقدير الذاتي للمتعلمين فيما يتعلق بالتكرار والتنظيم والإتقان. (فتحي أحمد الزيات، 2001، ص255)

وتتفق العديد من الدراسات على أهمية الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في عملية استدعاء المعلومـات والـذي يعتمـد اعتمـاداً كبيراً على طرق تنظيم المعلومـات في الـذاكرة أثنـاء عمليـة التشـــفير إذ تعودت في عدم القدرة على التذكر في معظم الأحيان إلى الفشـــل في تخزين المعلومات، أو إلى فشل الاستراتيجيات المستخدمة في استعادتها، فما لم ينتبه الفرد على نحو فعّال إلى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها في معالجة المعلومات وما لم يستخدم استراتيجيات مناســـبة لاســـتعادتها، فلن تتوافر هذه المعلومات للفرد حين يرغب في اســـتعادتها. (علي حاروني،2004،ص89)

وتشمل الاستراتيجيات المعرفية ما يلي:

4-2-1-1 التسميع:

تشير استراتيجية التسميع إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وتكرارها وممارستها. ويكون تكرار المادة بعدة أشكال: شفوياً وكتاباً، صامتاً، صوت مسموع، بحيث لا يخضع هذا التكرار لأي ترجمة معرفية للمعلومات، ويلجأ المتعلم إلى تكرار هذه المعلومات كثيراً حتى لا ينساها أو عمل قوائم يتضمن أهم فروع التكوين في الجامعة مثلاً: التي ترتبط بشعبة الثانوية وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها. (مشري سلاف، 2013، ص198)

وعليه يتبين أن استراتيجية التسميع تستخدم لأجل التبصر بعمليات التفكير أثناء أداء مهمة معينة، مما يساعد على ضبط العمليات المعرفية وتوجيهها نحو تحقيق الهدف.

4-2-1-2 التفصيل:

وتشير استراتيجية التفصيل إلى محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، كما تتضمن إضافة بعض المعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للمتعلم (أسعد رزق،2009)

وهي بهذا الشكل تساعد الطالب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة. (مشري سلاف،2013، ص199)

وعليه تعتبر استراتيجية التفصيل مدخلاً أعقد للتعلم مقارنةً باستراتيجية التسميع بمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص، بحيث تصبح أكثر تحديداً.

4-2-1-3 التنظيم:

تتضمن استراتيجية التنظيم محاولات المتعلم إعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص كي يسهل فهمها. (أحمد النقيب، 2008،ص115)

ويتم ذلك من خلال وضع ملخصات للمعلومات تتضمن الأفكار الرئيسية لها، كتنظيم الأفكار الواردة في "دليل الطالب" مثلاً أو يتم جمعه من الحصص الإعلامية، ورصد أهم المفاهيم

والمصـــطلحات في مخططات وجداول وربطها بمعارفه الســـابقة وتحويلها إلى بنى معرفية لها معنى بالنسبة له، ويصبح أكثر استقراراً في ذهنه وبنائه المعرفي.

وتؤدي هذه الاســـتراتيجية إلى فهم أعمق للمعلومات المراد تعلمها مقارنةً باســـتراتيجيات التكرار والتسـميع، كما أنها تسـاعد الطالب على اختيار المعلومات المراد تعلمها وبناء ارتباطات داخلية فيما بينها.

وفي هذا الإطار تشـير نتائج الدراسـات والبحوث إلى أن معدل تذكر المعلومات التي تقدم في إطار تنظيمي، سواء كان هذا التنظيم في صورة هرمية أو تصنيفية يفوق تماماً معدل تذكر نفس المعلومات التي تقدم دون تنظيم، كما أن عملية اســـترجاع هذه المعلومات أيســـر من اسـترجاع المعلومات الغير غير المنظمة، ويبدوا هذا في نقص زمن الاسـترجاع إلى الحدّ الذي يشـير إلى أن تلك المعلومات تصـبح جزءاً من البنية المعرفية الدائمة للمفحوصـين. (مصـطفى الزيات، 2006، ص363)

وعليه فان اسـتراتيجية التنظيم تتضـمن اختيار صـحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السـابقة للمتعلم والتي تسـهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة.

4-2-1-4 التفكير الناقد:

تتضـمن اسـتراتيجية التفكير الناقد محاولة الطالب تنشـيط معارفه السـابقة المرتبطة بالمهمة الحالية، بشكل واعٍ وضبط صريح وبتخطيط مسبق، كأن يستحضر بشكل واعٍ كل ما يعرفه عن فرع التكوين الذي ينوي اختياره بطرح سؤال أو عدد من الأسئلة على نفسـه تساعده على ضبط هذه المعارف وحسـن التعامل مع المعرفة الجديدة وحل المشـكلات المرتبطة بها، وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير، والوصول إلى قرارات.

والتفكير النـاقـد يمكن المتعلم من قراءة العـالم قراءة نـاقـدة ويمكنـه من فهم الأســـبـاب والارتباطات التي من الممكن أن يقبلها كدليل عن ســماع خبر، أو عند الحاجة لمعرفة صــدق معلومة. (اسماعيل أحمد علي، 2010، ص23-57)

بناءاً على كل ما سبق ذكره يمكن القول أن الاستراتيجيات المعرفية تساعد المتعلم الذي يملك مستوى طموح في التفكير و التذكر وحل المشكلات وهي استراتيجيات قابلة للتعلم و الاكتساب بوعي أو دون وعي منه.

4-2-2 استراتيجية الوعي بما وراء المعرفة:

يعد مفهوم الوعي بما وراء المعرفة من المفاهيم الحديثة، التي كان لها تطبيقات مباشرة في ميدان التربية، فقد قامت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بتناول هذا المفهوم في علاقته بالعديد من المتغيرات ويعتبر الوعي بما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد بذاته. (ابراهيم الفقي، 2008، ص98) كما تشمل استراتيجيات ما وراء المعرفة الاستراتيجيات التالية:

4-2-2-1 التخطيط ووضع الهدف :

تساعد استراتيجية التخطيط ووضع الهدف المتعلم أن يجيب على عدد من الأسئلة التي يطرحها على نفسه عند أداء المهمة، مثل ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما الذي يجب على أن أعرفه لمعالجة الموقف؟ ما هي خططي للتعامل مع الموقف؟ماالمعرفة السابقة التي يمكن أن تساعدني في أداء المهمة؟ هل أغير طريقتي في مواجهة المواقف تبعاً لنوع الموقف؟ ما الأفكار والأسئلة التي ترد إلى ذهني أثناء قراءة الموقف؟ ما هي العوائق المختلفة؟ وما هي طريقة مواجهتها؟ وما نوع الاستراتيجيات والمعلومات التي أحتاجها؟ (حسانين محمد، 2006،ص28)

وعلى ضوء ذلك تتضمن استراتيجية التخطيط ووضع الهدف تنشيط المعرفة السابقة حول المهمة، بالإضافة إلى تنشيط معرفة الطالب ما وراء المعرفية حول الذات أو حول المهمة، كما تساعد الطالب على أن يقرر أين ومتى يطبق استراتيجيات معرفية محددة مثل التكرار، والربط بين المهمة والمعرفة بالذات والسياق.

وبناء عليه تسمح استراتيجية التخطيط ووضع الهدف للطالب بوضع أهداف رئيسية وفرعية تخصه، إذا تمتع بمستوى عالي من الطموح، مع التخطيط للأنشطة المصاحبة لتلك الأهداف، ومدتها الزمنية وطريقة تنفيذها.

4-2-2-2 المراقبة الذاتية:

تشـــير اســـتراتيجية المراقبة الذاتية إلى ما يقوم به المتعلم لتقييم الدرجة التي تحققت عندها أهدافه، وما ينتج عن ذلك من إجراءات تعديل لسلوكه عند الضرورة.

حيث تتضـــمن عملية المراقبة الحفاظ على التركيز أثناء إنجازه المهمة، واختبار الذات عن طريق الأسـئلة حول المهمة لاختبار مدى الفهم و التمكن، كما تتضـمن هذه الاسـتراتيجية مراقبة مدى التقدم نحو الهدف المنشود، و الحفاظ على تسلسل الخطوات و تتابعها، و معرفة متى يتحقق الهدف و متى يجب الانتقال إلى العملية التالية و اختيار العملية المناســبة التي تتبع في هذا السياق، بإضافة لاستكشاف المعوقات، يتضح أنّ لهذه الاستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية. (سلاف مشري ،2013، ص202)

ومن هنا يمكن للفرد أن يراقب نفســه أثناء قيامه بالمهام، والعمل على تقييم درجة العمل التي توصـل اليها للتعرف على مدى النجاح الذي سيحققه من خلال الانتقال لانهاء المهمة خطوة خطوة، وهذا يســاعده على اكتشــاف العقبات والعراقيل التي تواجهه، وبالتالي توخي الحذر من الوقوع فيها، حتى يتسنى له انهاء مهمته بدقة ونجاح.

4-2-2-3 التقويم الذاتي:

يرى بوسنة(2007) أن دور استراتيجية التقويم يعتبر الدّور الأساسي والجوهري فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم، حيث يسـمح لنا باتخاذ أهم القرارات بالنسـبة لمختلف عناصـر التعلم، والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق والأمور التي يجب أن نعيد النظر فيها، فالتقويم يسمح بمعرفة متى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حدّدها لنفسه أو حدّدت له، حيث يقضـي التقويم أن يعرض التلاميذ بياناً بمدى جودة أدائهم لمهارة معينة، فقد يظهرون أنهم يستطيعون أن يكتبوا ملخص بعناصـر أسـاسـيات موضـوع محدّد ويميز الأفكار المفتاحية أو الأساسية في فقرة.(جابر عبد الحميد و الأعسر، 1999، ص93)

وعليه فإن اســـتراتيجيات الوعي بما وراء المعرفة تمثل المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية، فمعرفة المتعلم باســتراتيجيات التعلم الفعّالة تتضــمن معرفة أي من الاســتراتيجيات تكون أكثر

فعالية ومع أي مهمة تعليمية ولأي أهداف يمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجية وبهذا فهي عنصر مهم في تنمية مستوى الطموح لدى الطلبة أثناء التعلم.

4-2-3 استراتيجيات إدارة المصادر:

تشير إدارة المصادر إلى الأنشطة التّي تدير وتضبط المهمة والمصادر الداخلية والخارجية التّي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه. كما تساعد هذه الاستراتيجيات على التكيف مع بيئتهم، وتغيير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم.

و تشمل استراتيجية إدارة المصادر الاستراتيجيات التالية:

4-2-3-1 الترتيب البيئي:

تشير استراتيجية الترتيب البيئي سعي الطالب إلى ضبط بيئة التعلم المكانية والتي تساعد على التغلب على كل ما يشتت جهوده وتركيزه، مما يزيد من فرص إكمال المهمة إذ يحاول الطالب أن تكون بيئة التعلم منظمة وهادفة بشكل يساعد على إنجاز المهمة والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه، فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لا بد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه على تركيز انتباهه.(مشري سلاف،2013،ص204)

من هنا يتضح لنا أنه على الطالب خلق نظام في البيئة التي يتعلم فيها وابعاد كل المعوقات التي تشتت انتباهه وجهده لإكمال مهمته بنجاح.

4-2-3-2 طلب العون:

تعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعّلة التّي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، فالطالب الذي يرغب في الإتقان والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ إلى طلب المساعدة من الآخرين بدلاً من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل. (ربيع عبده رشوان،2006، ص58)

كما أن استراتيجية طلب العون تتحسن مع مرور الزّمن بما تتضمنه من القدرة على تحديد من يطلب منه العون، ومتى يتخذ القرار بطلب العون من الآخرين. (أسعد رزق،2009، ص 120)

فاستراتيجية طلب العون تسمح للطلاب بالعمل سويا بفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك.

4-2-3-3 تعلم الرفاق:

يقصد بها مشاركة المتعلم للأقران في الأنشطة والمناقشات الجماعية وحل المشكلات الأكاديمية بغرض تحقيق أفضل مستوى من التعلم.

وتعلم الرفاق يعتمد على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم تكوّن المعنى والفهم عن طريق المشاركة الفعّالة في المناقشة، ومشاركة المعرفة مع الآخرين، حيث يمكنه من التّوصل إلى استبصارا قد لا يصل إليها بمفرده.

كما تعتبر جماعة الرفاق والتفاعلات بين الطّلاب وبعضهم سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدّافعية وتعزيز عملية التعلم، والمتعلم المنظم ذاتياً يكون لديه القدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني أو جماعة الرفاق، حيث يستفيد من الرّفاق ويستخدمهم كمصدر للتعلم خلال عمليات التنظيم الذاتي، وتتعلق هذه الاستراتيجيات بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء. (مشري سلاف،2013، ص205-204)

وعليه فتعلم الرفاق يكون بين مجموعة تتكون من 3الى6 رفاق حيث يتم تبادل الأفكار والمعلومات والمعرفة بينهم وتقديم المساعدة لبعضهم البعض للفهم الجيد ومن ثما الوصول الى تحقيق الأهداف المنشودة.

4-2-3-4 البحث عن المعلومة:

تشير استراتيجية البحث عن المعلومة إلى محاولات المتعلم الوصول إلى المعلومات التي تحقق مزيداً من الفهم للمهمة من مختلف المصادر كالذهاب للمكتبة وغيرها من المصادر.(السيد أحمد،2009، ص24)

على المتعلم عدم الاكتفاء بما يمنحه له المعلم من معلومات، بل يجب عليه السعي للبحث عن أكبر قدر ممكن من المعلومات والبحث عنها بمختلف الطرق كالبحث في الكتب، المجلات، الأنترنت....الخ.

4-2-3-5 الاحتفاظ بالسجلات:

تمثل استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات محاولات من المتعلم للاحتفاظ بسجلات عن تقارير نتائج أعماله أو أحداث مهمة أو نتيجة استخدامه لاستراتيجية معينة لحل مشكلة ما، بغرض الاستفادة منها في المواقف المستقبلية.(إسماعيل محمد علي، 2011، ص94)

4-2-3-6 إدارة الوقت:

وهي استراتيجية تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جداول تنظيم الوقت وجداول تحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام وهذا لا يتضمن وضع الخطوط العريضة لوقت إنجاز المهمة فقط، ولكن أيضاً الاستخدام الأمثل لهذا الوقت ووضع أهداف واقعية. (السيِّد أشرف أحمد، 2009، ص129)

وعموماً تعتبر تلك الاستراتيجيات متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وتسهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلم المنظم ذاتياً، ومن ثم تكتسب أهمية ذات قيمة كبيرة. حيث أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يلعب دوراً مهماً وأساسياً في حياة الطلبة، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجازهم في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة، وليس فقط المهام الأكاديمية.

4-3 أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يشير تراث البحث العلمي في موضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى أن المتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذا معنى ومراقبة أداءه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات، ويرغب في التعبير، ويستمتع بالتعلم، وهذا المتعلم لديه دافعية ومثابرة ومستقبل ومنظم ذاتياً، وواثق من نفسه، ومتوجه نحو هدف، ويستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه. (كامل سهير أحمد، 2003، ص113)

ويستخدم جابر عبد الحميد مصطلح المتعلم ينظم ذاته ليشير إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء مهمة هي:

- أن يشخص موقفاً تعليمياً تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً.
- أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- أن يراقب فعالية هذه الاستراتيجية.
- أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج في موقف التعلم حتى يتم. (جلجل نصـــرة محمد عبد الحميد،2007، ص94)

وبالتالي من شـأن كل هذه الخصـائص أن تؤكد أكثر على أهمية دور التعلم المنظم ذاتياً في الإسهام في حل كثير من المشكلات التعليمية و الحياتية.(خليفة أحمد،2007، ص120)

و يرى (كامل مصطفى محمد،2005، ص197) أنّه أصبح للتنظيم الذاتي للتعلم ضرورة فرضـــتها أهمية "المهارة" في العصـــر الرقمي الذي نعيش فيه، حيث أن المتعلم القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضـــاً على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، و لهذا فقد تزايدت أهمية التنظيم الذاتي للتعلم مع تزايد اســـتخدامات التكنولوجيا في التعليم، حيث تعتمد فعالية هذا الاســتخدام على قدرة المتعلم على اســتخدام اســتراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، الذين يتحملون خلالها مسـؤولية رئيسـة عن جميع عمليات التعلم التي يسـتخدمون فيها التكنولوجيا، و يســـتفيدون من مصـــادر المعلومات و المقررات التي تدرس عن طريق الإنترنت و التعليم عن بعد.

وبهذا لا يكون الطالب مجرد مســـتقبل فقط للمعلومات، بل طرفا فاعلا، يبني بنفســـه المعلومة، ويطور اســـتراتيجياته في البحث عليها والتعامل معها وتوظيفها في الوقت المناســـب مما يسهم في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، وفي هذه الحالة يصبح تعلما منظما ذاتيا.

خلاصة العنصر :

انطلاقا مما سبق يمكن تلخيص أهم ما ورد في النقاط التالية:

-تساعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في توجيه المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية.

-بناء دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة بنفسه في استخدامه لاستراتيجيات مختلفة لتحقيق اهدافه التعليمية التي وضعها لنفسه.

-تساعد الاستراتيجيات المعرفية المتعلم في التفكير والتذكر وحل المشكلات وهي استراتيجيات قابلة للتعلم والاكتساب بوعي أو بدون وعي منه.

- الاستراتيجيات متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وتسهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلم المنظم ذاتيا.

- استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يلعب دورا مهما وأساسيا في حياة الطلبة، لأنه يؤدي الى ارتفاع انجازهم في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة وليس الأكاديمية فقط.

ويعد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذا أهمية كبيرة لأداء المتعلمين في مجالات عديدة، أبرزها توجهات أهدافه المستقبلية، فصياغة الطالب لمشروعه المستقبلي لا تعتمد على كم ما لديه من معلومات حول قدراته وامكاناته وميوله ورغباته وبيئته وما توفره له امكانات وفرص، فهذا وحده غير كاف وانما المهم هو كيف يستطيع أن يكتسب هذه المعلومات ويفهمها، والتعامل معها وفقا لخصائصه، وأن يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر الى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم. وكذلك يسهم التعلم المنظم ذاتيا في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية ذاتي وثقة بنفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهدافه التعليمية التي وضعها لنفسه، كما تميزه بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافه.

الفصل الثالث: الجانب الميداني

1- المنهج المستخدم في الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- خصائص العينة.

5- ادوات الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة.

يعد هذا الفصل بداية لدراسة الميدانية بعدما تطرقنا الى لمشكلة الدراسة وإطارها النظري .و ذلك لما يتضمنه من عرض للمنهج المتبع في الدراسة، مجتمع و عينة الدراسة ، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث ميدانا، و النتائج المتوصل لها، وبعد ذلك توضيح الأدوات المستخدمة في جمع البيانات و خصائصها السيكومترية ، وفي الأخير تم التطرق للأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية و إجراءات تطبيقها.

5-1 منهج الدراسة:

نعني بمنهج البحث ":الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة. (صالح بن حمد العساف،1995، 180)

حيث نتبع في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي و ذلك لأنه يمكننا من معرفة العلاقة بين المتغيرات و درجة هذه العلاقة ، كما يعود اختيار هذا المنهج لطبيعة المشكلة و خصائصها و مدى تحقيقه لأهداف الدراسة ، اذ تهدف الدراسة الحالية الى معرفة **علاقة مستوى الطموح و توجهات اهداف الإنجاز (اهداف الاتقان – اهداف الأداء) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة خميس مليانة سنة أولى علوم اجتماعية .**

5-2 مجتمع الدراسة:

يتمحور مجتمع البحث على فئة من المجتمع أو الجماعة التي يستهدف البحث دراستا والخروج بنتائج منها (فرج عبد القادر طه، 1094 :2009)

ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلبة جامعة خميس مليانة سنة أولى علوم اجتماعية ، حيث يبلغ عددهم 408 طالب مسجل .

5-3 عينة الدراسة:

من أهم الخطوات في إجراء دراسة هو اختيار العينة المناسبة لها، فهي تكتسي أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية ذلك أن اللجوء إلى دراسة كل المجتمع صعب على الباحث من عدة جوانب مادية وبشرية لا يمكن توفيرها، وهذا ما دفع الباحثين إلى اختيار جزء من

المجتمع الأصلي إضافة إلى مراعاة التباين في بعض الخصائص (محمد قريشي،2000 ، ص82)

وتعرف العينة بأنها مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة .

(رجاء محمود أبوعلام،2004 ، ص148)

5-4 طريقة اختيارها:

تم اعتماد الطريقة العشوائية البسيطة' طريقة القرعة لأنها تتيح الفرصة أمام جميع أفراد العينة لأجل الدخول في العينة الدراسة و ذلك بترقيم مجتمع الدراسة ثم سحب 100 طالب لأنه يمثل نسبة 25 ٪ من مجتمع الدراسة .

5-5 الدراسة الاستطلاعية:

تعد هذه المرحلة خطوة مهمة في أي دراسة لما لها أهمية في تحديد الأهداف التي يسعى الباحث الوصول اليها من اجل تسيير الدراسة، وتتمثل هذه الأهداف في:

-تعرف على المشكلات التي يمكن أن تواجه أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.

- التحقق من ملائمة أدوات الدراسة و تقنينها، و اختبار خصائصها السيكوميترية.

- تحديد ميدان الدراسة والتعرف على مجتمع وعينة الدراسة ومدى التجاوب مع الأداة المستخدمة في الدراسة.

-تحديد المدة المستغرقة في الإجابة على المقاييس وذلك من اجل تحديد زمن اجراء عينة الدراسة.

و قد تم اجراء الدراسة الاستطلاعية في جامعة خميس مليانة – جيلالي بونعامة – قسم العلوم الاجتماعية.

وذلك بتاريخ 19-18 ديسمبر 2017 وقد بلغ عدد الطلبة 90 طالب

5-6 أدوات جمع البيانات:

تتمثل الأدوات المستعملة لخدمة البحث العلمي والتي يمكن من خلالها التأكد من الفروض و الإجابة على التساؤلات المطروحة في بداية الدراسة، كما تختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة المشكلة و أهدافها فقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

- **مقياس مستوى الطموح.**
- **مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثنائي (أهداف الإتقان – أهداف الأداء).**
- **مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.**

5-6-1 مقياس مستوى الطموح:

اعتمدنا في دراستنا الحالية على المقياس مستوى الطموح الذي اعد من طرف الباحث جناد عبد الوهاب للحصول على شهادة دكتوراه بجامعة وهران كلية العلوم الاجتماعية تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته سنة (2013/2014) تحت عنوان" الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح "لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط .وقد قمنا بتوزيع المقياس مع باقي المقاييس ليلائم عينة الدراسة.

يتكون مقياس" مستوى الطموح "من (28) بند كما هو موضح في الملحق رقم (01) منها عبارات موجبة وأخرى سالبة موزعة على أربع أبعاد تقيس" مستوى الطموح "لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة الإجابة على المقياس وفق سلم ليكرت، بحيث يجيب المتعلم عن كل عبارة من عبارات المقياس بأحد الخيارات الخمس (موافق جدا، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما)

جدول رقم (02)

يوضح توزيع الفقرات في مقياس مستوى الطموح.

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
قدرة المتعلم في تحديد الأهداف.	1- 5 -8-13-15-18-21	07
التحصيل المعرفي.	2-6-9-13-16-19-22.	07

التفاؤل.	3-7-10-13-17-20-23-25.	08
القدرة على تحمل المسؤولية.	4-11-13-17-24-26	06
المجموع		28

- **طريقة تصحيح مقياس" مستوى الطموح "وحساب درجاته:**

يتكون سلم الإجابة عن كل عبارة من عبارات مقياس" مستوى الطموح "من خمسة مستويات هي (موافق تماما، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما) ويتم تصحيح عبارات المقياس وفق الجدول التالي:

جدول رقم(03)

سلم تنقيط الإجابات في مقياس "مستوى الطموح"

أوافق تماما	أوافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق تماما
5درجات	**4درجات**	**درجات3**	**درجتين2**	**درجة1**

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات وذلك بعد توزيع المقاييس على العينة الاستطلاعية

5-6-1-1 الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح:

الصدق:

تعد أداة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما أعدت لقياسه. **(عبد الفتاح محمد دويدار، 1999 ص 216)** و لتأكد من صدق المقياس استخدمنا صدق محتوى البنود و ذلك بحساب درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس و الجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (04)

يوضح درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس مستوى الطموح

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	** 0.53	**09**	** 0.54	**17**	** 0.62	**25**	** 0.52
02	** 0.52	**10**	** 0.50	**18**	** 0.54	**26**	** 0.53
03	** 0.49	**11**	** 0.55	**19**	** 0.47	**27**	** 0.53
04	** 0.41	**12**	** 0.58	**20**	** 0.50	**28**	** 0.66
05	** 0.59	**13**	** 0.48	**21**	** 0.53	-	-
06	** 0.61	**14**	** 0.70	**22**	** 0.63	-	-
07	** 0.40	**15**	** 0.61	**23**	** 0.41	**-**	**-**
08	** 0.66	**16**	** 0.57	**24**	** 0.57	**-**	**-**

/غير دال

دال عند مستوى 0.05 *

دال عند مستوى 0.01 **

من خلال الجدول رقم (04) يتضح أن معاملات الارتباط بالنسبة لكل الفقرات دالة وموجبة عند مستوى(0.01) مما يدل على صدق المقياس .

الثبات:

يعرف الثبات بأنه مدى الدقة والاستقرار والاتفاق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية. (بشير معمريه،2007 ، ص167)

فقد استخدمنا في هذه الدراسة طريقة الفا لكرومباخ للمقياس ككل فبلغ معامل الثبات (0.91) و هي قيمة مرتفعة تدل على ثبات درجات المقياس.

2-6-5 مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان- أهداف الأداء) :

تم اعتماد على مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) الذي أعدته الباحثة احمدي خولة لنيل شهادة الماجستير بجامعة سعد حلب البليدة – كلية الادب و العلوم الاجتماعية تخصص علوم التربية و الارطوفونيا سنة 2012-2011 تحت عنوان علاقة **علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م .د.**

يتكون المقياس المستخدم في الدراسة (22) فقرة موزعة على قسمين :

أهداف الإتقان – أهداف الأداء

الجزء الأول يتمثل في بعد أهداف الإتقان ويحتوي على 10 فقرة.

والجزء الثاني يتمثل في بعد أهداف الأداء ويحتوي على 12 فقرات .

وتكون الإجابة على فقرات المقياس بناء على سلم يحتوي (05) درجات – سلم ليكارت Likert كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم(05):

سلم تنقيط الإجابات في مقياس توجهات أهداف الإنجاز

(أهداف الإتقان، أهداف الأداء)

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

تم التأكد من ذلك باستخدام أساليب الصدق والثبات المتمثلة في ما يلي:

الصدق :يتمثل في صدق محتوى البنود والجدول التالي يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق فقرات مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء).

جدول رقم(06)

يوضح معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس اهداف الاتقان

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.41 **	**06**	0.50 **
02	0.49 **	**07**	0.53 **
03	0.66 **	**08**	0.63 **
04	0.40 **	**09**	0.41 **
05	0.66 **	**10**	0.57 **

/غير دال

دال عند مستوى 0.05 *

دال عند مستوى 0.01 **

من خلال نتائج الجدول يتضح ان معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.01) مما يدل على ارتباط الفقرات مع المقياس.

الجدول رقم (07)

يوضح معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس اهداف الاداء

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.42 **	**07**	0.50 **
02	0.54 **	**08**	0.55 **
03	0.47 **	**09**	0.58 **
04	0.50 **	**10**	0.48 **
05	0.53 **	**11**	0.62 **

06	** 0.63	12	** 0.62

/غير دال

دال عند مستوى 0.05 *

دال عند مستوى 0.01 **

توضح نتائج الجدول يتضح ان معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.01) مما يدل ذلك على ارتباط الفقرات المقياس .

2 . الثبات :

تم إتباع طريقة ألفا لكرو نباخ لحساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، فتم التحصل على النتائج التالية:

معامل ثبات بعد اهداف الاتقان.**(0.95)**

معامل ثبات بعد اهداف الأداء.**(0.92)**

يتضح من ذلك أن معاملات الثبات قوية مما يدل على أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) ثابت .

3-6-5 مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تم الاعتماد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي اعده الباحث ربيع عبده رشوان، أستاذ بكلية التربية بقنا، قسم علم النفس التربوي بجامعة جنوب الوادي بمصر يحتوي المقياس على 74 بند منها ثلاث بنود سالبة (41.70.26) والأخرى كلها موجبة وهي موزعة على 17 بعد، موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(08)

توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد المختلفة.

الاستراتيجية	العبارات	الاستراتيجية	العبارات	الاستراتيجية	العبارات
التسميع	22، 27 ، 58،29	**ضبط بيئي دافعي**	14، 32، 60،49	**تعلم الأقران**	5، 10 ، 19 ، 40 ،41
التفضيل	8، 17 ، 65،36	**حوار الذات عن الكفاءة**	9، 25 ، 37 ، 55،43	**البحث عن المعلومات**	7، 13 ، 48 ،72
التنظيم	1، 18 ، 3 ،46	**حوار الذات عن الأداء**	33، 42، 73،57	**الاحتفاظ بالسجلات**	3، 34، 52 ، 64
المراقبة	12، 24 ، 31، 39 ، 66،47	**تنشيط الاهتمام**	20، 44، 62، 74،69	**ادارة الوقت**	4، 11 ، 16 ، 35 ،50
التخطيط	2، 23 ، 38،28	**الضبط البيئي**	6، 21 ، 54 ، 67	**التقويم الذاتي**	15، 51 ، 59 ،68

مكافئة الذات	71، 61 ، 45،53	**طلب العون**	70، 63، 26،56		

تصحيح المقياس:

تتراوح الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة ما بين(74 ،370) وهي تمثل مدة استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فحين تتراوح الدرجة المتحصل عليها بين (259370)نقول بأن المتعلم تحصل على درجة مرتفعة في استخدامه لاستراتيجيات التعلم أما في حالة ما تكون الدرجة تتراوح ما بين (25–185) فإن المتعلم تحصل على درجة متوسطة في استخدامه لاستراتيجيات التعلم، أو في حالة ما تراوحت الدرجة المتحصل عليها بين (185–74) نقول إن مستوى استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم ضعيف ومنخفض. ويتم تنقيط الإجابة على المقياس وفق الجدول التالي:

جدول رقم(09)

سلم تنقيط الإجابات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتي

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

الخصائص السيكومترية للمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتي :

بعد تطبيق المقياس مع باقي المقاييس قد تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس في هذه الدراسة تم توصل إلي:

1. **صدق المقياس:**

تم الاعتماد على أسلوب صدق البنود و تم التحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (10)

معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.54**	16	0.47 **	31	0.59 **	46	0.42 **	61	0.25*
02	0.28*	17	0.50 **	32	0.54 **	47	0.53 **	62	0.44**
03	0.38**	18	0.55 **	33	0.47 **	48	0.53 **	63	0.40**
04	0.56**	19	0.58 **	34	0.50 **	49	0.56 **	64	0.53**
05	0.34**	20	0.48 **	35	0.53 **	50	0.31 **	65	0.22*
06	0.51**	21	0.61 **	36	0.63 **	51	0.43 **	66	0.29*
07	0.70**	22	0.61 **	37	0.41 **	52	0.42 **	67	0.42**
08	0.57**	23	0.57 **	38	0.57 **	53	0.53 **	68	0.48**
09	0.62**	24	0.38**	39	0.50 **	54	0.47 **	69	0.54**
10	0.75**	25	0.56**	40	0.55 **	55	0.50 **	70	0.28*
11	0.34**	26	0.34**	41	0.58 **	56	0.53 **	71	0.38**
12	0.31**	27	0.59 **	42	0.57**	57	0.63 **	72	0.56**
13	0.36**	28	0.54 **	43	0.53 **	58	0.41 **	73	0.34**
14	0.88**	29	0.47 **	44	0.63 **	59	0.57 **	74	0.51**
15	0.84**	30	0.50 **	45	0.34**	60	0.50 **	-	0.70**

/غير دال

* دال عند مستوى 0.05

دال عند مستوى 0.01**

توضح النتائج الجدول ان معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.01) ما عدى فقرات (70-66-65-61-02) دالة عند مستوى(0.05) .

2. **الثبات :**

بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا لكرومباخ 0.93 مما يدل ذلك على ثبات المقياس.

5-7 الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة:

من اجل تحليل البيانات كميا لا بد من مراعات المنهج المتبع في الدراسة من اجل التوفيق بين الأسلوب الإحصائي وطبيعة الدراسة.

فالمنهج الوصفي الارتباطي يلقي الضوء على طبيعة الظاهرة الدراسة، ويصف خصائص وعلاقاتها بغيرها من الظواهر بطريقة كمية ليتيح للباحث فرصة التأمل في شكل توزيع بياناته وخصائصها، بحيث تمكنه من انتقاء الأساليب الإحصائية الاستدلالية لهذه البيانات **(صلاح الدين محمود علام،2005**، 16)

ويستخدم الباحث أسلوب إحصائي دون الآخر انطلاقا من طبيعة بيانات الظاهرة وأهدافها .

وتتمثل الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة فيما يلي :

التكرارات، معامل ارتباط بيرسون Pearson ، معامل الارتباط المتعدد والذي يعتبر على رأس الأساليب الإحصائية التي تساعد على فهم الظاهرة موضوع الدراسة من حيث علاقتها بالمتغيرات الأخرى التي ترتبط بها **(محمود السيد أبو النيل، 1987**، 276).

5-8 خطوات إجراء الدراسة الأساسية:

من اجل تحقيق من فرضيات وأهداف الدراسة قام الباحث بإجراء من الخطوات المتمثلة فيما يلي:

1-بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين، تم تطبيق أدوات الدراسة لجمع البيانات اللازمة (مقياس مستوى الطموح، توجهات أهداف الانجاز " أهداف الاتقان-أهداف الأداء"، مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) على عينة مكونة من 100طالب في يوم 18-19ديسمبر 2017 في الفترة الصباحية، حيث تم حصر عينة الدراسة في المدرج.

2-وقمنا بتوزيع المقاييس مع بعض لكل الطلبة حيث استغرقت الإجابة على المقاييس من 20 إلى 25 دقيقة، وبعد إتمام إجاباتهم تم جمع المقاييس.

3- بعد الانتهاء مباشرة قمنا بتفريغ درجات الطلبة للمقاييس باستخدام الحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS).

وأخيراً قمنا بتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية وهذا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

عرض و تحليل نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

من أجل التحقق من نتائج الفرضـــية التي تدل على وجود علاقة ارتباطية بين مســـتوى الطموح و أهداف الإتقان ، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب للتحقق منها، فتم التحصل على النتائج التالية:

جدول رقم (11) :

يوضح قيمة ودلالة الارتباط بين مستوى الطموح و أهداف الإتقان .

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
مستوى الطموح	**R=0,73**	**0,01**
أهداف الإتقان		

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (11) تبين أن قيمة معامل الارتباط بلغ 0.73 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يسمح لنا بالقول أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح و أهداف الإتقان ، مما يؤكد صحة الفرضية.

2-6 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

للتحقق من نتائج الفرضـــية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين مســـتوى الطموح و توجهات أهداف الأداء، تم استخدام معامل ارتباط والذي تتضح نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (12) :

يوضح قيمة ودلالة الارتباط بين مستوى الطموح وأهداف الأداء .

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	غير دال عند مستوى
مستوى الطموح	R=0,11	0,01
أهداف الاداء		

من خلال النتائج الموضـــحة في الجدول رقم (12) تبين أن قيمة معامل ارتباط بلغ 0.11 وهي قيمة غير دالة ، مما يســـمح لنا بالقول أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين مســـتوى الطموح و توجهات أهداف الاتقان.

6-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

للتحقق من نتائج الفرضـــية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين مســـتوى الطموح و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون الذي تتضح نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (13) :

يوضح قيمة ودلالة الارتباط بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
مستوى الطموح	R=0,61	0,01
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) يتبين أن قيمة معامل الارتباط بلغ 0.61، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة احصـــائيا بين مســـتوى الطموح و اســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، مما يؤكد على تحقق الفرضية.

6-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

للتحقق من صـحة الفرضـية والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الاتقان و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، تم استخدام معامل بيرسون والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (14) :

يوضح قيمة ودلالة الارتباط بين توجهات أهداف الاتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
أهداف الإتقان	R=0,56	0,01
استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا		

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه التي تبين أن قيمة معامل الارتباط بلغ 0.56 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يسمح لنا بالقول أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين توجهات أهداف الاتقان و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية.

6-5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة :

للتحقق من نتائج الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الأداء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، تم استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، وتم التحصل على النتائج المتمثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (15):

يوضح قيمة ودلالة الارتباط بين توجهات أهداف الأداء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	غير دال عند مستوى
أهداف الاداء	R=0,09	0,01
استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا		

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط غير دالة مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الأداء، مما يدل ذلك على عدم تحقق الفرضية.

6-6 عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

للتحقق من الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الاتقان ومستوى الطموح تم حساب معامل الارتباط الذي تتضح نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (16) :

يوضح قيمة ودلالة الارتباط بين مستوى الطموح و اهداف الاتقان و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرات	دال عند مستوى
مستوى الطموح	R=0,46	0,01
أهداف الاتقان		
استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا		

من خلال نتائج الموضحة في الجدول رقم (16) بعد حساب معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات الدراسة والذي بلغ 0.46 وهو معامل ارتباط قوي ودال على وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة ومنه تتحقق الفرضية .

6-7 عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

للتأكد من نتائج الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأهداف الأداء، حيث تم استخدام معامل ارتباط بين المتغيرات الموضحة نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (17) :

يوضح قيمة ودلالة الارتباط بين مستوى الطموح و أهداف الأداء و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرات	دال عند مستوى
مستوى الطموح	R=0,27	0,01
أهداف الأداء		
استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا		

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (17) أن معامل الارتباط بين متغيرات الدراســـة قد بلغ 0.27 وهو معامل دال، مما يعني وجود علاقة موجبة بين متغيرات الدراســـة، ومنه تتحقق الفرضية.

مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

7-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الإتقان، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الإتقان لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية بجامعة جيلالي بونعامة – خميس مليانة.

تتفق هذه النتيجة مع: دراسة هيس 2011 و دراسة المشيخي غالب محمد علي 2009،ودراسة بنتريش و لندزي (bentrech et lindesey) 2011، ودراسة خليل هيام 2002، حيث كشفت هذه الدراسات عن العلاقة بين أهداف الإتقان و مستوى الطموح المهني لدى عينة من الطلبة ،فقد على و جود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح وأهداف الإتقان.

و بذلك يمكن تفسير هذه النتائج في أهمية تحديد مستوى طموح وذلك باعتبار الطموح لا يأتي من عدم وإنما هناك مصادر تجعل الطالب يتبنى مستوى محدد من الطموح،وهو ما يؤثر في نوع الهدف الذي ينتهجه في أداء المهمة،و هو ما يجعل مستوى الطموح يرتفع يخفض حسب الانجاز الفعلي للمتعلم (محمد النوبي، 2010، ص24).

فقد أكد أدلر (adler) في نظريته أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة ، وبدافع ملح نحوى السيطرة و التفوق و توكيد الذات وهو ما يجعل الفرد في حاله اندفاع نحو التفوق.

أي أن الطالب الذي لديه مستوى محدد من الطموح يسعى من خلال دافعية نحو التفوق والميل إلى الكفاح من أجل الارتقاء نفسيا ومهنيا، وبذلك يعد الطموح موجها ومحددا لتصرفات وأهداف الطالب.

كما يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال الكشف عن العوامل و القوى الكامنة وراء الهدف الذي يسعى الطالب لبلوغه، وتحديد الخبرات السابقة من نجاح أو فشل، وذلك باعتبار الطالب الذي مره الخبرات النجاح يميل الى أداء مهمات جديدة و السعي الى إتقانها وتطوير المهارات في سبيل الكفاح والمثابرة وتحمل المسؤولية. وهو ما أكدته دراسة هيس (hiss) 2011التي كشفت عن العلاقة المتداخلة بين توجهات الهدف و الدافعية للانجاز بعد خبرات الفشل لدى طلبة الجامعة .

كما أن مستوى الطموح يتأثر بمجموعة من العوامل التي تظهر بشكل واضح في أداء المتعلم ، فالنجاح والفشل في أداء المهمة يؤثر بشكل كبير في دافعية واتجاه الطالب ويرجع ذلك في أن مستوى الطموح يرتفع بزيادة حكم النجاح وتلقي الدعم المناسب من المحيط. كما أن انخفاضه يزداد بزيادة حجم الفشل وتلقي العقاب الغير مناسب للمتعلم.و هو ما وضحته دراسة جاكنات(jucknatt1937) ، أنه كلما كان نجاح الطالب كبير كبرت نسبة مستوى الطموح لديه وكلما كانت نسبة الفشل كبير انخفض مستوى الطموح .(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص19) و اكد دامبو dembo1930

أن مستوى الطموح يحدد على أساس عامل واحد وهو النجاح الذي يحققه المتعلم في أعماله وبلوغه أهدافه.

يتضح مما سبق أهمية تحديد الخبرات في رفع مستوى طموح لدى المتعلم لتحقيق اهداف، وهو ما يفسر ارتباط مستوى الطموح بتوجهات انجاز. فقد أشارت حنان الحلبي (2000) الى مجموعة من السمات التي يتسم بها الشخص الطموح، وهي محترم لذاته يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب، موضوعي في التفكير متكيف اجتماعيا ، جريء يحب الخير تعاون. (حنان خليل الحلبي، 2000، ص59).

بالإضافة الى سعيه نحو التفوق والميل للكفاح وتحمل المسؤولية والمثابرة وهو ما يتوافق مع شخصية الطالب ذو توجه الإتقان، اذ أنه يسعى لاكتساب مهارات جديدة والاجتهاد اكتساب المعرفة وتحقيق الكفاءة و ايجاد التعامل مع المواقف الجديد.

(Ashford et al،2003p 791)

انطلاقا مما سبق يتضح أن للخبرات أثر في دافعية الطالب، و هو ما يساعده على اتقان المهام الموجهة له و النجاح فيها،مما يترك له أثر ايجابي في رفع مستوى الطموح لديه.

وهو ما يجعلنا نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الإتقان لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية .

2-7 مناقشة الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية : على وجود ارتباط بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الأداء،بينما توصلت نتائج الدراسة الحالية من خلال استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة للتحقق من هذه الفرضية، الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الأداء لدى طلبه السنةأولى علوم اجتماعية بجامعة خميس مليانة.

و تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: دراسة فيس (2011)، دراسة خليل هيام (2000)، دراسة(sheldon et al 2004)،و لتفسير ذلك باعتبار الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه سواء كان اجتماعيا أو شخصيا هو ما يدفعه للتغلب وعلى ما يمكن أن يعرقله من عقبات ومشكلات،وأن ما يحدد مستوى الطموح هو خبرات النجاح أو الفشل التي مره بها المتعلم. كما يعد الطموح الهدف الذي يتوقع أو يتطلع المتعلم الى تحقيق في جانب معين من حياته سواء كانت اجتماعية أو ثقافية و سياسية .

فقد أوضح بنترش و لندزي(printrich and lindsey) عند دراسته و تفسيره لدافعية خاصة في مرحله التعليم أنه لا تكفي الرغبة في تحقيق أهداف و توقعات المتعلم عند انجازه

لها بل لابد من دراسة الأهداف الذاتية للمتعلم التي تحدد من معتقدات السببية عند تعلمه (printrich and lindsey 2011).كما تفسر نتائج هذه الفرضية بأن مستوى الطموح هو ما يجعل الطالب يميل الى الكفاح ، وامتلاك نظرة ايجابية متفائل في الحياة القدرة على تحمل المسؤولية اعتماد على النفس والمثابرة في انجاز المهام،كما يحدد الأهداف بدقة ويخطط للوصول اليها، لا يرضى بالقليل والمستوى الراهن كما أنه لا يؤمن بالحظ ولا يترك الأمور للظروف، يعزي نجاحه الى مجهوداته، متكيف وجريء و مستقل انفعاليا، و هذا ما يوضح أنه كلما كان للفرد هدف وسبب وراء سلوكه الدافع،فانه يبذل طاقته من أجل بلوغ أهدافه و تحقيق ذاته، وهذا يخالف سمات طالب ذو توجه الأداء،ذلك أنه يسعى للحصول أعلى درجات بدلا من الفهم والتعلم اتجاه نحوى المهام السهلة التي لا تكلف مجهودات، بالاضافة الى عزو نجاحه الى قدراتهم و الفشل الى صعوبة المادة،و ذلك لافتقادهم الكفاءة الذاتية مما يخلق له شعور بأنه ليس مؤهل.كما أنه يسعى الى الحصول على المديح الايجابي مقارنة مع الطرف الاخر، وهو ما أشارت له (نادية الحسيني،2001) الى أن توجه الأداء يستلزم اجتهادا من أجل تجنب التقييم السلبي.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرض الصفرية الذي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و أهداف الأداء.

7-3 مناقشة الفرضية الثالثة:

مناقشة الفرضية الثالثة التي تنص :على وجود علاقه ارتباطية بين مستوى الطموح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة خميس مليانة سنة اولى علوم اجتماعية .

فقد أوضحت الدراسات التالية: دراسة أبوشهبة(1987) ، و دراسة محمود فتحي عكاشة(1991) ، ودراسة حسن عزت عبد الحميد محمد (1999) على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

و من خلال ذالك يمكن تفسير هذه النتائج في الأهمية التي يكتسحها مستوى الطموح في حياة المتعلم ، وذلك اعتباره الطاقة الايجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق الهدف المرغوب فيه.(رجاء خطيب، 1990،ص152) كما أن الطموح يعتبر من السمات التي تتأثر بالعوامل الشخصية للمتعلم، من ذكاء و قدرات عقليه للمتعلم ،فقد أكد (الغريب، 1990،ص329) أن درجة مستوى الطموح تتوقف على قدره الفرد عقلي، فكلما كان الفرد أكثر قدره استطاع تحقيق أهداف أبعاد وأكثر صعوبة، وبذلك تتوضح له صورة عن نفسه والحكم علي ميولاته وقدراته وما تتطلبه أعماله .

كما أن مستوى الطموح يتأثر بالنجاح و الفشل و الخبرات السابقة التي مر بها المتعلم ،بالاضافة الى ذلك يظهر أثر المحيط هو الاخر على مستوى الطموح،من خلال المفاهيم و القيم التي يقدمها له حيث يكون هذا الأثر اما ايجابا أو سلبا وهو ما يجعل المتعلم يتصف بالاجتماعية يؤثر ويتأثر.

فالشخص الطموح حسب ما يرى سرحان (1993) لا يقنع بالقليل، لا يرضى بالمستوى الراهن لا يؤمن بالحظ و لا يعتقد أن المستقبل محدد لا يمكن تغييره لا يخشى المغامرة أو المنافسة و المسؤولية أو الفشل .

و بذلك الشخص الطموح يتقن اختيار الاستراتجيات المناسبة لتعلمه، من استراتجيات معرفية و ما وراء معرفية ، من تسميع والتفصيل للمعلومات عن طريق عمل ملخصات و وضع خطط للعمل،بالاضافة الى تنظيم و اعادة تنظيم المعلومات المقدمة له بأسلوبه خاص و الاعتماد على التفكير الناقد في مناقشة و معالجة المعلومات، و الاعتماد على مراقبة الذات و تقويمها، وذلك يمكنه من من التحكم و السيطرة على المعلومات و اختيار الوقت المناسب لاستخدامها .

كما أن الطالب الذي يتقن اختيار و استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا يتولد لديه طموح حسب المستوى الذي يتوقع أن يصل اليه، و يكون على أساس تقديره لمستوى قدراته و امكاناته .(الزيادي، 1971، ص 53)، التي تدفعه نحو المثابرة و الحصول على مستقبل منظم

كما تزرع في نفسه الثقة و توجهه نحو الهدف الذي يسعى للوصول اليه، و ذلك ما يجعل مستوى طموح الطالب يظهر من خلال الاستراتجيات و أساليب التعلم التي يتبعها خلال عملية تعلمه ، و هو ما أكده (فتحي عكاشة) في دراسته التي أوجد من خلالها أن مستوى الطموح يرتبط بالدافعية الدراسية و تقدير الذات لدى المتعلم.

فالطالب الجامعي يسعى نحو تحقيق مستوى معين من تطلعاته الايجابية نحوى مستقبله، مما يعني أن هناك هدف معين يرغب في الوصول اليه، و هو ما يدفعه الى الاستخدام المناسب لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية جامعة خميس مليانة .

7-4 مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الاتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقد توصلت نتائج الدراسة بعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة التأكيد وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين توجهات أهداف الاتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

وتتفق نتائج هذه النتاج مع ما توصلت اليه الدراسات التالية: دويك ولجيت (dweik et lejett) 1988، دراسة ارشر (archer) 1994، دراسة شانك (shank) 1995.(فريدة قادري،2006 ، ص 11-14).

ودراسة حافظ عبد الستار حافظ 2003، ودراسة العمادي2003.(ربيع عبده أحمد رشوان 2006، ص178-179)

حيث اتفقت هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الاتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وبذلك يمكن تفسير هذه النتائج من خلال الدور الفعال الذي تلعبه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تمكين الطالب من اختيار وتنسيق الأسلوب المناسب لاتجاهاته في عملية تعلمه من تنظيم وتحديد ومعالجة وتجهيز المعلومات السابقة ووضع خطة تحتوي على الخطوات اللازمة لفهم موضوع التعلم.

كما تمكنه من مراقبة عملياته المعرفية والعمل على توجيهها وفق أهدافه وقدرته على القيام بعملية التقويم لنتائج عمله، أي أن الطالب الذي يتبنى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتميز بالايجابية والرغبة في اتقان المهام الموجهة له وسعيه الى تنمية كفاءته وتطوير قدراته، وهو ما يفسر ارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بتوجهات أهداف الاتقان.

كما يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال تأثير استراتيجيات التعلم على الدافعية، التي تعد عنصرا مشتركا بينها وبين أهداف الإتقان، فالطالب ذو توجه الإتقان يتميز بدافعية قوية اتجاه أداء المهام، ويظهر ذلك من خلال طبيعة النزعة الاعزائية لنجاحه أو فشله، وهو ما أوضحه وينر(weiner) في نظريته بأن الطالب الذي يمر بخبرات النجاح في المهام الموكلة له غالبا ما يعزو نجاحه الى جهوده وقدراته. (فتحي مصطفى الزيات، 2004، ص478-479)

كما أوضح سينج (singh) أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن الطالب يتحمل كامل المسؤولية في تعلمه ويعطيه الفرصة كي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية والعمل على تنفيذها.(الجراح، 2009، ص334)

مما يزيد من رغبته في بذل المزيد من الجهد لاتقان معارفه وهو ما أكدته دراسة العمادي التي توصلت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الاتقان وعزو النجاح الى الجهد المبذول.(ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص179)

كما يمكن تفسير العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و توجهات أهداف الاتقان من خلال تأثير هذه الاستراتيجية في أسلوب الطالب للاستذكار، فقد لوحظ على طلاب عينة الدراسة الحالية من خلال اجاباتهم على الاستبيانات المستخدمة في الدراسة الحالية اتباعهم مجموعة من العادات في تنظيم مذاكرتهم وتحضير الوسائل وتهيئة المكان. وهو ما يدل على اعتماد الطالب على الضبط والسيطرة في عملية استذكاره، وهو ما أشار اليه وينج (wagner) في تأثير استراتيجيات التعلم على رفع مستوى تحصيل المتعلم الذي يظهر من خلال اسهامها في الاستذكار الفعال. (ربيع أحمد رشوان،2006، ص34)

انطلاقا مما سبق يتضح أن استراتيجيات العلم المنظم ذاتيا ترتبط بالأسلوب الذي يتبعه الطالب في عملية تعلمه، وهو ما يساعده على اتقان المعارف المقدمة له سعيا منها الى رفع كفاءته وتطوير مهارته، وهو ما يفسر ارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأهداف الاتقان.

7-5 مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد توصلت نتائج الدراسة بعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة في التحقق من الفرضية الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة .

وتتفق نتائج هذه النتاج مع ما توصلت اليه الدراسات التالية: دويك ولجيت (dweik et jett) 1988، دراسة ارشر (archer) 1994، دراسة شانك (shank) 1995.(فريدة قادري،2006 ، ص 11-14)

ودراسة حافظ عبد الستار حافظ 2003، ودراسة العمادي2003.(ربيع عبده أحمد رشوان 2006، ص178-179)

حيث تتفق هذه الدراسات على عدم وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال اعتماد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تعمل بدورها الى وصول المتعلم الى ادراك عملية تعلمه وتنظيميها بأسلوبه الخاص، مما تؤدي به الى الفهم العميق لطبيعة شخصيته وطبيعة المهمة وما تتطلبه من استراتيجيات مناسبة لتعلمه وذلك مايجعله يدرك الجهد المبذول لتحقيق أهدافه.

وهذا لا يتفق مع سمات الطالب ذو توجه الأداء اذ أنه يحاول من خلال تعلمه الوصول الى أعلى مستوى من الدرجات وذلك مقارنته مع الطرف الاخر، والسعي الى المديح واظهار القدرات مع عدم بذل الجهد وعدم الاهتمام بالمعرفة، وانما المهم لديه الوصول الى علامات مرتفعة مقارنة مع غيره وهو ما يجعل الطالب ذو توجه الأداء يؤمن بصعوبة المادة والحظ في تحقيق النجاح وأنه لا يستطيع التحكم فيها.

(فريدة بوقريرس، 2006، ص51)

وهو ما يبين عدم وجود ارتباط بين أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعليه نرفض الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

7-6 مناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الاتقان باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد توصلت نتائج الدراسة بعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة في التحقق من الفرضية الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الاتقان باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة –خميس مليانة .

وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية : دراسة دويك وليجيت (Dweck,D and Leggett 1988) ، دراسة (شانك schunk 1995) (فريدة قادري 2006 ،ص 11-14). دراسة (بنترش وجارسيا Pintrich,P and Garcia,T 1991) دراسة (بندالوس و آخرون Bandalos , D, and 2003) (ربيع عبده احمد رشوان 2006 ،165-185).دراسة (هيس ،2011) ،دراسة (المشيخي غالب محمد علي ،ص2001) . حيث اتفقت هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الإتقان و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح وأهداف الإتقان و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال تأثير كل متغير من هذه المتغيرات في متغيرات لها علاقة بالمتغيرات محل الدراسة، حيث يؤثر مستوى الطموح على عدة
متغيرات لها علاقة بكل من أهداف الإتقان و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، و ذلك أن مستوى الطموح لا يأتي من عدم و إنما له مصادر تجعل المتعلم يتبني مستوى محدد من الطموح و هو ما يؤثر في طبيعة الهدف المسطر لبلوغه ، و بذلك يرتفع أو ينخفض مستوى الطموح حسب الانجاز الفعلي للمتعلم .(محمد النوبي، 2010 ،ص24). كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف المتعلم توضح دافعيه في أداء المهام المختلفة،من خلال طبيعة النزعة الإعزائية لنجاحه أو فشله في أداء المهام الموكلة له باستخدام الأساليب المناسبة .

فالمتعلم الذي يدرك طبيعة نجاحه و ينسب هذا النجاح الى الجهد المبذول اثناء المهمة ،ترتفع رغبته في تطوير مهاراته و زيادة المجهود و المثابرة من اجل الارتقاء وإتقان المهام الموكلة له مستقبلا،وهذا ما أكده العمادي (Emadi 2003)-Al في دراسته الى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان و عزو النجاح إلى الجهد المبذول.(ربيع عبده احمد رشوان 2006، ص ،179). و بالتالي إتقان المتعلم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، من حفظ و تذكر و تنظيم وتخطيط و استرجاع المعلومات و تقييمها، تساهم في زيادة مستوى

الطموح لديه. كما يعد هو الأخر إحدى المصادر التي تعود إلى خبرات النجاح التي مر بها المتعلم خلال مراحل تعلمه و ذلك لتميزه بدافعية قوية و ميله إلى أداء مهام جديدة و السعي الى إتقانها و تطوير المهارات في سبيل الكفاح و المثابرة.و هذا ما يفسر ارتباط مستوى الطموح و أهداف الإتقان و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

كما يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و أهداف الإتقان و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال ما تعلمه المتعلم خلال مراحل تعلمه من معارف و مهارات تمكنه من التعامل الايجابي مع مواقف استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كعمليات الإدراك و التذكر، و التي تنمي بحد ذاتها في تفكير الايجابي و التفاؤل و كيفية مواجهة الصعاب و الضغوط ، و ذلك فضلا عن قناعة المتعلم بان الفشل لا يضر و انما يعد كنقطة انطلاقة جديدة. وهذا ما أكدته دراسة جاما (gama2000) التي تؤكد فاعلية استراتجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات .(أحمد علي إبراهيم علي الخطاب،2007 ،ص 32). وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الإتقان باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الإتقان باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

7-7 مناقشة الفرضية السابعة :

تنص الفرضية السابعة على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الاداء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد توصلت نتائج الدراسة بعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة في التحقق من الفرضية الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الاداء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة –خميس مليانة .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية: دراسة دويك وليجيت

(Dweck,D and Leggett 1988) ، دراسة (شانك schunk 1995) (فريدة قادري 2006 ،ص 11-14). دراسة (بنترش وجارسيا1991 Pintrich,P and Garcia,T) دراسة (بندالوس و آخرون Bandalos , D, and 2003) (ربيع عبده احمد رشوان 2006 ،165-185).دراسة (هيس ،2011) ،دراسة (المشيخي غالب محمد علي ،ص2001).حيث اتفقت هذه الدراسات على عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الاداء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التأثير الايجابي لمستوى الطموح لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، فالطالب الذي يعتقد بأنه قادر استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وكيفية توظيفه بشكل سليم تجعله يعطي قيمة كبيرة للنشاط الذي يسمح له بتحقيق أهدافه المتمثلة في تعزيز مكانته وتجاوز أقرانه، وكنتيجة لذلك يبذل جهدا كبيرا لتحقيق أهدافه،وهو ما يجعل الطموح طاقة اجابية دافعة و موجهة نحو تحقيق المهام المرغوب فيها .(رجاء خطيب 1990ص 152).

كما يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الأداء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فالمتعلم الذي له مستوى طموح و يدرك بان له قدرات تمكنه من أداء مهامه تجعله يقف على نقاط ضعفه و قوته و العمل على تنميتها و تطويرها و بذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق الأهداف المتمثلة في التفوق على الآخرين وتعزيز مكانته لديهم، ذلك أن هدفه الوحيد من التعلم هو إظهار قدراته والحصول على المديح من طرف الآخرين وقوة تأثير هذه الأهداف عليه تجعله يبذل الجهد اللازم واستخدم استراتيجيات تصل به إلى الوعي بكل كبيرة وصغيرة، في سبيل تحقيقه لأهدافه .

و هذه النتيجة طبيعية ذلك أن الطموح يعمل على جعل المتعلم يسعى الى معايشة الخبرات و البحث عن اجابية في اعماله و التركيز على الهدف مع بذل المزيد من الجهد .وهو ما اشارت اليه نادية الحسيني 2001 الى ان توجه الاداء يستلزم الاجتهاد من اجل تجنب التقيم السلبي من طرف الاخرين .

وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الاداء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الاداء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة نتائج الدراسة :

إن الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو التحقق من مدى وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان– أهداف الأداء) باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية .

لذا تناولنا الدراسة من خلال ما يلي :

الجانب الأول: ويتضمن الجانب النظري حيث يحتوي على فصلين : فصل الأول تطرقنا من خلاله إلى الإطار العام للدراسة (إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة, أهمية الدراسة, تحديد مفاهيم الدراسة (مفهوم مستوى الطموح ،مفهوم التوجهات أهداف الانجاز، مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)).أما بالنسبة للفصل الثاني تناولنا فيه متغير مستوى الطموح (مفهوم مستوى الطموح ، النظريات المفسرة لمستوى الطموح ،انواع الطموح ،مراحل نمو مستوى الطموح ، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح سمات الشخصية الطموحة)، اما متغير الثاني تناول فيه الباحث (مفهوم توجهات اهداف الانجاز ،توجهات الهدف ، لمحه عن تطور دراسة الدافعية ، النظريه الاجتماعيه المعرفيه لدافعيه، نماذج توجهات اهداف الانجاز ، بعض النتائج البحثية في اطار ثنائيه الهدف ، خصائص المتعلمين ذوي اهداف الاتقان و اهداف الاداء). اما المتغير الثالث تناولنا فيه(مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيه ، الاستراتجيات معرفية و الوعي بما وراء المعرفة و ادارة المصادر و اهمية استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا).

فقد توصلت الدراسه الى تحقيق نتائج التاليه :

وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح واهداف الاتقان .

وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح واهداف الاداء .

وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وجود علاقة ارتباطية متعددة بين كل من مستوى الطموح و أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وجود علاقة ارتباطية متعددة بين كل مستوى الطموح وأهداف الأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وتكمن أهميه الموضوع في ما يلي :

كون هذه الدراسة تساهمة في مجال البحث العلمي ، فالنتائج التي ستتوصل إليها ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى .

– يعمل على توجيه أنظار المختصين الى ضرورة الاهتمام بتدريب تلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي .

– تستمد الدراسة أهميتها من كونها تنسجم مع خطة التطوير التربوي المعمول بها حاليا ، كما تعمل على رفع كفاءة المتعلم ليكون قادرا على تنمية القدراته العقلية الى أقصى مدى لها ، بحيث يكون التعليم الأداة الفعالة لإعداد الأجيال الصاعدة لمواجهة تحديات المستقبل.

ومما سبق نقترح ما يلي:

- إجراء دورات تدريبية للطلاب، تهدف الى تدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- ضرورة توعية القائمين على العملية التعليمية والمعلمين والمتعلمين بأهمية المعرفة من أجل المعرفة ذاتها(أهداف الإتقان) وبالتالي يجب أن يكون محور البرامج التدريبية هو تغير نظرة المعلمين والمتعلمين لمعنى التعلم.
- إجراء دراسات في متغير توجهات أهداف الانجاز بالنماذج الثنائية والثلاثية والرباعية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية:

01-إبراهيم بن عبد اللّه الحسنيان (2010):إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

04-أسعد رزق (1997): موسوعة علم النفس، الطبعة الثانية، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

05. الأسود فايزة (2003): دراسة حول مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى.

06. الإمام ومحمد صالح إسماعيل وآخرون (2010): التفكير الإبداعي والناقد رؤية معاصرة، مؤسسة الوراق، الأردن.

07. بن يوسف آمال (2008): العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية وأثره على التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

08. بوسنة محمد (2007): علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية-بن عكنون- الجزائر.

09. التويجري أسماء (2002) المتغيرات الاجتماعية المحدّدة وأنماط الطموح الاجتماعي،رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض.

10. جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر (1999): أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي،الطبعة الأولى، دار قباء.

11. جاسم الأسعدي سعيدمروان عبد المجيد إبراهيم (2003): الإرشاد التربوي مفهومه وخصائصه وماهيته، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.

12. جلجل نصرت محمد عبد المجيد (2007): أثر التدريب ع لبإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، مجلة البحوث النفسية والتربوية.

15. حامد عبد السلام زهران (1984):علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.

16. حامد عبد السلام زهران (1998): التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

17. الحنفي عبد المؤمن (1995): علم النفس في حياتنا اليومية، الطبعة الأولى، مكتبة مدبولي، القاهرة.

18–دسوقي كمال (1984): علم النفس والتوافق، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

19– ربيع عبده أحمد رشوان (2005): توجهات أهداف الإتقان والمعتقدات الذاتية وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، مذكرة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي.

20. ربيع عبده أحمد رشوان (2006): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.

21. رزق ومحمد عبد السميع (2009b): إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الأول.

22. رزق، عبد السميع محمد (2009b): إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعية، مجلة كلية التربية، جمعية المنصورة، الجزء الأول.

23. الزيات فتحي (2001): علم النفس المعرفي، دراسات وبحوث، دار النشر للجامعات، القاهرة.

24. الزيات فتحي (2006): الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات، الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

25. الزيات فتحي مصطفى (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، الطبعة الأولى.

26. سهير السعيد جمعه (2011): إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية جامعة المنصورة.

27. سهير كامل أحمد (1999): أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

28. صلاح أبو ناهية (1981): دراسة لبعض العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

29. عبد الفتاح كاميليا (1984): مستوى الطموح والشخصية، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، لبنان.

30. عبد الفتاح كاميليا(1984): مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت.

31. عبد الوهاب جناد (2014/2013): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها مستوى الطموح رسالة دكتوراه، جامعة وهران.

32. عثمان الصديقي سلوى وحافظ بدوي هناء (1999): أبعاد العملية الاتصالية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

33. عزت راجح أحمد (1976): أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية.

35. الغريب رمزية (1990): التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

36. الفقي ومحمد صالح إسماعيل (2008): البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (الداخل/الخارج) وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات في ت الجامعي.

37. كامل مصطفى محمد (2005): مقرر مقترح للتدريب على استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم، المؤتمر العلمي السابع عشرة، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مصر.

38. كامل مصطفى محمد (2003b): التنظيم الذاتي للتعلم, نماذج نظرية, المؤتمر العلمي الثامن: التعلم الذاتي وتحديات المستقبل جامعة طنطا، الفترة مابين 12-15 مايو.

39. محمد عبد المؤمن حسين: مشكلات الأطفال النفسية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

40. مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990): الصحة النفسية والتوافق الدراسي، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت.

41. مرحاب صالح أحمد (1984): التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب، رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر.

42. مشري سلاف (2013/2012): الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي.

43. وديع شكور جليل (1989): أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة، الطبعة الأولى، دار الشمال للطباعة والتوزيع، طرابلس لبنان.

44. وديع شكور جليل (1997) تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي والمهني، الطبعة الأولى، مؤسسة المعارف للنشر والتوزيع، بيروت.

45. يوسف محمد (1980): علاقة الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية بمستوى طموح الأبناء في ضوء المستوى الاقتصادي والاجتماعي رسالة ماجيستر غير منشورة، القاهرة.

*** المراجع الأجنبية:**

46. Walters, c. (1999a): collègestudettes MotivationnelRegulatioDring Adrift study period. Journal of setoff, Program &organizationDevelopment, P16.

47. Wangsri, N: Cantwell, R. & Archer, J. (2002, December): the validation of Measures of self-efficacy, Motivation and self-regulated learning among Thai tertiary students. Paper Presented at the Annul conference of the Australian Association for Research in Educatio Brisbane.