جامعة الجيلالي بونعامة _خميس مليانة_

كلـيـة العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

عنوان المذكرة:

استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية وعلاقتها بمستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

مذكرة مقدمة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علوم التربية: إرشاد وتوجيه

من إعداد الطالبتان:

- عزوزي فضيلة.
- عزوزي كلتوم.

تحت إشراف الدكتورة :

– مركون هبة.

الموسم الجامعي: 2020/2019

الشكـر والعـرفـان

نشكر الله تعالى على عونه لنا في إنجاز هذا العمل وكما يقولون

من لم يشكر الناس لم يشكر الله فنتقدم بشكرنا إلى الأستاذة

مركون هبة على صبرها وتفانيها في النصح لنا كما لا ننسى أن

نشكر من ساعدنا من قريب أو من بعيد .

الطـالبتـان :

- عزوزي فضيلة
- عزوزي كلتوم

إهــداء

بسـم اللـه الرحمـان الرحيـم

الصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام

أما بعد

أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل العائلة الكريمة حفظها الله

إلى روحي أبي الطاهرة رحمها الله، إلى أمي الغالية أطال الله في عمرها

الى جميع اخوتي واخواتي

إلى رفيق دربي وشريك حياتي _علي_

إلى كل الأصدقاء والصديقات من نعرفهم

من بعيد أو قريب، الى صديقتي فضيلة إلى جميع أساتذة قسم العلوم الاجتماعية.

كلتوم

إهـداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل العائلة الكريمة حفظها الله

إلى الذي قال فيهما الله "واخفض لهما جناح الذّل من الرحمة" أمي وأبي أطال

الله في حياتهما، الى اخواتي سهام _ احمد_ سيف الدين _مارية
الى بنات اختي العزيزات رحاب_ خديجة_ اماني وزوجها الكريم الذي لم يبخل علينا بالمساعدة

إلى كل الأصدقاء والصديقات من نعرفهم

من بعيد أو قريب، نخص بالذكر مراد زفور وكذلك صديقة كلتوم فقد تشاركنا في انجاز هذا البحث،

إلى جميع أساتذة قسم العلوم الاجتماعية والى عمال الإقامة الجامعية بن هنور فاطمة.

فضيلة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي بثانوية احمد عليلي بمدينة عين الدفلى وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي المناسب لإجراء هذه الدراسة، واستخدمنا أسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (100) تلميذ و تلميذ تتراوح أعمارهم (19–17سنة) طبقت عليهم مقياس استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية (التخطيط _ التنظيم _المراقبة والتقويم) للباحثة الدكتورة مركون هبة (2014). ومقياس مستوى الطموح الاكاديمي للباحث صلاح الدين أبو ناهية(1989) واستخدمنا برنامج الحاسب الآلي وفقا لنظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22) وأشتمل على عدد من المعالجات الإحصائية وتتمثل في معامل ألفالكرونباخ، النسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون و اختبار (ت) وتوصلت الباحثتان الى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى إلى متغير التخصص.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى إلى متغير التخصص .

Résumé de l'étude :

L'étude visait à vérifier l'existence d'une corrélation entre les stratégies d'apprentissage métacognitif et le niveau d'ambition académique chez les élèves du troisième cycle du secondaire du lycée Ahmed Alili de la ville d'Ain Defla. 100 étudiants et étudiantes âgés de 19 à 17 ans leur ont appliqué l'échelle des stratégies d'apprentissage métacognitif (planification – organisation – suivi et évaluation) par le chercheur, Dr Markon Heba (2014). Et la mesure du niveau d'ambition académique du chercheur Salah El-Din Abu Nahia (1989) et nous avons utilisé le programme informatique selon le Statistical Package System for Social Sciences (SPSS 22). Les résultats suivants:

- Il existe une corrélation statistiquement significative entre les stratégies d'apprentissage métacognitif et le niveau d'ambition académique chez les élèves de troisième année du secondaire.

Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage métacognitif parmi les élèves de troisième année du secondaire en raison de la variable de spécialisation.

_ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau d'ambition académique des élèves de troisième année du secondaire en raison de la variable de spécialisation.

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
01	الشكر والعرفان	
02	إهداء	
03	الملخص	
04	Abstract	
05	فهرس الموضوعات	
06	فهرس الجداول	
07	فهرس الأشكال	
08	مقدمة	أ
	الجانب النظري	
	الفصل الأول: الاطار العام الدراسة	
09	إشكالية الدراسة	16
10	فرضيات الدراسة	21
11	أهداف الدراسة	21
12	أهمية الدراسة	22
13	تحديد المفاهيم والمصطلحات الاجرائية	22
14	الدراسات السابقة	25
	الفصل الثاني : استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية	
15	تمهيد	36
16	تعريف استراتيجيات التعلم	37
17	أهمية استراتيجيات التعلم	39

18	أنماط استراتيجيات التعلم	40
19	تعريف استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية	46
20	تصنيف استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية	48
21	خصائص استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية	50
22	النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية	51
23	أهمية استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية	52
24	الفرق بين استراتيجيات التعلم المعرفية و الماوراء معرفية	54
25	خلاصة	57
الفصل الثالث: مستوى الطموح الأكاديمي		
26	تمهيد	60
27	أنواع الطموح	63
28	نمو مستوى الطموح	65
29	مستويات الطموح	66
30	العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي	67
31	النظريات المفسرة لمستوى الطموح	72
32	قياس مستوى الطموح	83
33	خلاصة	86
الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها		
34	تمهيد	90
35	المنهج المستخدم في الدراسة	91
36	مجتمع الدراسة	91

37	الدراسة الاستطلاعية	91
38	حدود الدراسة	92
39	عينة الدراسة	92
40	أدوات الدراسة	93
41	أساليب احصائية	100
42	خلاصة	102
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة		
43	تمهيد	105
44	عرض وتحليل و تفسير نتائج الفرضية العامة	106
45	عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى	107
46	عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	109
47	الاستنتاج العام	112
48	الخاتمة	114
49	المراجع	
50	الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	ص
01	تكتيكات استراتيجيات التعلم	41
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	92
03	أبعاد مقياس في مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية	93
04	معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية	94
05	قيم معامل الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية بمعامل الفا لكرونباخ	95
06	توزيع الفقرات على ابعاد مقياس مستوى الطموح الاكاديمي	96
07	حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح الاكاديمي	97
08	ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الاكاديمي	99
09	معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي .	106
10	اختبار"t" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية حسب التخصص.	107
11	اختبار"t" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى الطموح الاكاديمي حسب التخصص.	109

فهـرس الأشكـال

الرقم	عنوان الشكل	ص
01	يوضح الشكل علاقة استراتيجيات المعرفية بالاستراتيجيات الماوراء معرفية	56
02	يوضح الشكل العلاقة بين الحاجة والسلوك والحافز	77
03	يوضح الشكل التسلسل الهرمي للحاجات عند ماسلو	89

مقدمة

مقـدمــة:

تعد عملية التعلم من احدى اهم القضايا التربوية المحورية المعاصرة التي بفضلها ترتقي وتزدهر الأمم، وتنجح هذه العملية بفضل أساليب واستراتيجيات مبنية على أسس وقواعد وخلفيات نظرية حديثة تسعى الى تقليص دور الحفظ والاسترجاع والتكرار وإبراز دور الفهم والقدرة على حل المشكلات، وكذلك طرق حديثة في التعليم ومن بين هذه الطرق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تجعل من التلميذ محور العملية التعلمية التعليمية حيث ان هذه الطريقة تعمد على استراتيجيات معرفية والماوراء معرفية خاصة التي تعتمد على عملية تخطيط وتنظيم اعمال التلميذ وتجعله يراقب قدراته ويقومها خاصة في المراحل النهائية، مثلا نجد تلاميذ الباكالوريا يسعون جاهدين لرفع مستوى الطموح لديهم وخاصة الطموح الأكاديمي وذلك بالاعتماد على استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية، ويعتبر الطموح الأكاديمي من المواضيع التي حظيت بالعناية الفائقة من قبل علماء النفس والمرشدين التربويين لما له من اسهام كبير في عملية التعلم فهو يعبر عن مستقبل الفرد وأهدافه .

ومن خلال أهذا الطرح استوحينا دراستنا والتي تهدف الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

وتم تقسيم هذه الدراسة كالتالي:

الفصل التمهيدي : خصصناه للإطار العام لإشكالية الدراسة بتحديد إشكالية الدراسة ووضع الفرضيات، إضافة إلى أهداف وأهمية الدراسة والإشارة إلى أهم المفاهيم وحدود الدراسة وذكر بعض الدراسات السابقة.

الجانب النظري : هو الإطار النظري لمتغيرات الدراسة ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الأول : خصص لمتغير استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية من خلال تحديد مفهوم

استراتيجيات التعلم واهميتها وانماطها وبعدها ذكر تعريف استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية وتصنيفها واهم خصائصها واهميتها وفي نهاية الفصل تطرقنا الى تحديد الفرق بين استراتيجيات التعلم المعرفية والماوراء معرفية.

الفصل الثاني : خصص هذا الفصل لمتغير مستوى الطموح الاكاديمي وتم فيه عرض تعريفه وأنواعه ونموه ومستوياته واهم العوامل المؤثرة فيه وذكر بعض سمات الشخص الطموح والنظريات المفسرة له وأخيرا كيفية قياس مستوى الطموح الاكاديمي .

الجانب التطبيقي: هو الإطار الميداني للبحث ويتضمن فصلين هما:

الفصل الثالث : خصصناه للإجراءات المنهجية للبحث ويتضمن منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة وصف أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الرابع : وتم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي توصلنا إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية، وفي الأخير قمنا بعرض خاتمة الدراسة وذكر قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول:

الاطار العام لدراسة

1_ إشكالية الدراسة

2_ فرضيات الدراسة

3_ أهداف الدراسة

4_أهمية الدراسة

5_ تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة

6_الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

1_ إشكالية الدراسة:

ان منظومتنا التربوية الجزائرية شهدت عدة إصلاحات، مما جعلها تسلك عدة طرق فبداية اعتمدت على التدريس بالمحتوى ثم بالأهداف فالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وان كل طريقة لها استراتيجيات و أساليب تدريس خاصة ، فالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات جعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما أوجب من المتعلم التفاعل والبحث والتنظيم و التخطيط من أجل التعلم وهذا ما تبناه أصحاب الاتجاه المعرفي افتراضا مفاده (أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة أو مواقف منظمة أو غير منظمة، وينمو ويتطور التعلم في تطوره موظفا عمليات ذهنية و معرفية كالتنظيم و الإدخال).(حبيب تلوين و آخرون،2007).

وإن وجهة نظر المعرفية في التعلم تذهب إلى أن المتعلمون ينشطون ويبادرون في تجارب تساعدهم على التعلم ويبحثون عن معلومات لحل مشكلات ويعيدون ترتيب ما تعلموه محاولة منهم لفهم الخبرة الجديدة(كما يرى شوت 1997)، أن تحقيق المتعلم لأهدافه وطموحاته والتي تدعمه بمهارات توجيهية أثناء معالجة المهام المعروضة لا يعني بالضرورة أن المتعلم سوف يحقق النجاح في معالجة المهمة ،فلا بد أن تدعم هذه الأهداف والميول والرغبات باستخدام الفرد لبعض الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم و الميول .(ربيع عبدة أحمد شوان ،2006).

حيث تركزت جهود الباحثين في العقود الأخيرة على دراسة استراتيجيات التعلم المعرفية وأثبتت دراستهم أهمية اكتساب التلميذ لاستراتيجيات التعلم الفعال، التي تسمح له ببذل جهد اقل ومردود افضل و تنمي فيه روح البحث والمعرفة لتحقيق طموحه كما لاحظ العديد من الباحثين ان كثيرا من التلاميذ لا يحققون نتائج جيد ليس لانهم لا يبذلون الجهد الكافي بل لانهم يتبعون استراتيجيات تعلم خاطئة او غير مناسبة ولا يحسنون التنظيم(محمد مزيان،2003)

كما ان الاتجاه المعرفي ركز على جعل المتعلم اكثر استقلالية في تعلمه وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، ومن اجل تحقيق ذلك اصبح من الضروري الاهتمام بالعمليات المعرفية الي تقود المتعلم لبلوغ أهدافه وتحقيق طموحه، حيث قامت روبين بطرح التساؤل حول إمكانية تعليم السلوكيات التي يتميز بها المتعلم الفعال، وحسب حبيب تلوين 2007 ان مصطلحات الاستذكار او المهارات الدراسية التي تعبر

بدورها عن مصطلح استراتيجيات لتعلمها أهمية كبيرة لأنها تدعو الى تغير النظرة اتجاه التعليم من مجرد تلقين المعلومات(التدريس بالأهداف)الى تعليم الطلاب كيف يتعلمون بأنفسهم وكيف يتدربون على مهارات التعلم على الاستفادة مما تعلموه.

يذكر الزهراني وودسمول2005:على ان تفسير النتائج الضعيفة في مختلف مجالات المعرفة كانت مرتبطة بالقدرات الفردية للمتعلمين، غير ان البحوث الحديثة في اطار التوجيه المعرفي اعادت النظر في هذه المسلمة حيث وضعت محك الاختبار متغيرات جديدة قد تكون المسؤولة عن نجاح المتعلمين ومن اهم تلك المتغيرات التي تناولها البحث استراتيجيات التعلم(حبيب تلوين،2007: 75) وبذلك تحول الاهتمام الى الكيفية التي يمكن للمتعلمين من خلالها الوصول لاستعمال استراتيجيات تعلم فعالة بغية تحسين أدائهم واعتبار هذه الأخيرة بمثابة وسائل معرفية قابلة لتحديد والمراقبة وتتميز بالمرونة وبالتالي القابلية للضبط من قبل المتعلمين و يظهر أن هذه الاستراتيجيات تلعب دورا مهما في تحفيز انتباه المتعلم و تسهيل تخزين المعلومات و الفهم لدى المتعلم ، وتؤدي في النهاية الى تحسين التعلم والأداء، كما يؤكد "**أونيل**" على أهمية اكتساب التلميذ استراتيجيات فعالة، حيث تتطلب جهد اقل ونتائج اكثر وتحفزه على البحث العلمي وطلب المعرفة بذل الجهد للإلمام بالحقائق العلمية واتقان مهارات تساعده على حل المشكلات التي تصادفهم وتكون عائق للوصول الى أهدافهم وطموحهم واكسابهم سلوكيات جديدة تفييدهم في مجال الدراسة او في حياتهم اليومية وترفع من مستوى طموحهم الاكاديمي.

حيث كانت هذه الاعمال حسب سير 1998 بمثابة البدايات الأولى للبحث فيما يسمى باستراتيجيات التعلم كما اعتبرت كل من اعمال" أمالي" و"شامو" 1998بمثابة المنعرج في هذا الميدان حيث اعتمدت على البعد المعرفي في تحديد وتصنيف استراتيجيات التعلم (حبيب تلوين واخرون2007)

حيث يشير مصطلح الاستراتيجيات الى جملة من الإجراءات المستخدمة لمعالج مهمة او اكثر لتحقيق هدف محدد اما استراتيجيات التعلم فيمكن تعريفها على انها مجموعة من الإجراءات المستخدمة لتعلم تنفذ في صورة خطوات تتحول كل خطوة الى أساليب حيث تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف بفاعلية اكبر وبقدر واضح من المرونة(حبيب تلوين واخرون 2007)

ويعرف تيل 1999 الاستراتيجيات المعرفية على انها:" مجموعة الإجراءات التي تشمل إدارة وتسير عمليات استقبال ومعالجة وتخزين المعلومات عبر التخطيط والتنظيم والمراقبة".

كما بينت العديد من الدراسات الحديثة في اطار التيار المعرفي أهمية استخدام الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية الفعالة في النجاح الدراسي ، ويظهر تصنيف "أمالي" "شامو" 1989 للاستراتيجيات المعرفية بانه اكثر دقة وشمولية وسهولة في الاستخدام من طرف المربين او المختصين في الميدان حيث يشمل هذا التصنيف استراتيجيات معرفية والتي تخص تفاعل المتعلم مع المادة المراد تعلمها وتشمل التكرار الاستنتاج التصنيف التعويض والانشاء...

واستراتيجيات ماوراء المعرفية التي تخص التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والاخرين بهدف تحسين التعلم ودعمه وضبط الجوانب المختلفة التي ترافق عمليات التعلم وتشمل هذه الاستراتيجيات التخطيط التنظيم التقويم والتلخيص.

وكما يذكر سير وجرمان1989 ان تلقين استراتيجيات التعلم للمتعلمين يضمن استغلالها من طرفهم مما يجعل العناية بالقدرات ماوراء المعرفية ذات أهمية قصوى في احداث الفرق بين المتعلمين وهذه النتيجة اكدها أمالي اذ يرى ان التلميذ بدون مقاربة ماوراء المعرفية هو متعلم بدون هدف وبدون قوة على مراقبة مدى مستوى طموحه الاكاديمي أي غير قادر على توجيه تعلمه مستقبلا (حبيب تلوين2007: 69).

وباعتبار مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة وحساسة بالنسبة لتلميذ فهو يسعى بكل طرق والاستراتيجيات لبلوغ أهدافه والرفع من مستوى طموحه الاكاديمي وخاصة الاعتماد على استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية فهو يضبط وينظم كيف يراجع ويلخص ويقوم بمراقبة وتقويم نتائجه، فالطموح هو مدى قدرة المتعلم على استخدام قدراته وامكانياته الذاتية لتحقيق أهدافه التي يرجو بلوغها .

حيث تشير كاميليا عبد الفتاح ان مستوى الطموح يتأثر ارتفاعا وانخفاضا بعدد من السمات الشخصية وكما يعتبر مستوى الطموح الاكاديمي جزءا مهما واساسيا في البناء النفسي للإنسان فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد كونه قادرا على التعامل مع الاشكال المختلفة من العقبات، فالشخص الذي يؤمن بقدراته على تحقيق اهداف معينة يكون قادرا على إدارة مسار حياته والسيطرة على البيئة وتحدياتها(جبر، 2012: 184).

كما اشارت الى ان مستوى الطموح الاكاديمي يعبر عن الدوافع المكتسبة وفقا الاستراتيجيات المعرفية المنتهجة حيث يختلف المتعلمين في مستوى طموحهم الاكاديمي فمنهم ذوي الطموح المنخفض ومنهم دوي الطموح المرتفع .

كما اشارت كاميليا عبد الفتاح الى ان الظروف المحيطة بالفرد تلعب دورا هما في ذلك وقد تكون بمثابة صعوبات وعقبات تمنع وتحد من رفع مستوى الطموح الاكاديمي بما في ذلك عقبات او عوائق شخصية اسرية مدرسية اقتصادية...(النويجري،2002:07)

اما إبراهيم عطية فيصف الطموح الاكاديمي بانه قدرة المتعلم على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة ومحاولته الوصول الى تحقيق هذه الأهداف متحديا كل الصعوبات والعوائق (محمود عطية،1995: 155)

حيث ان مصطلح مستوى الطموح الاكاديمي ظهر في الدراسات التي قام بها ليفن وتلاميذته1929 في المانيا ثم تمت ترجمته الى الإنجليزية(مستوى الطموح الاكاديمي)وشاع استخدامه في كتب ودراسات وابحاث تتصل في بمجالات مختلفة بعلم النفس، كما بين ليفن ان هوب أول من اهتم بدراسة الظاهرة وتحليلها تجريبيا (ظاهرة الطموح) بوصفها سلوكا او قوة لتحقيق هدف فيه شيء من الصعوبة ، كما ان علماء النفس والاجتماع يتفقون على ان سلوك المتعلم يتشكل في الاسرة ثم المدرسة وهما بيئتان فاعلتان في رفع او خفض مستوى الطموح الاكاديمي لدى التلاميذ خاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فهذه الفئة تطمح للحصول على الباكالوريا والالتحاق بالجامعة والحصول على التخصص الدراسي الذي يطمح اليه

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح الاكاديمي بالدراسة والتحليل والقاء الضوء على علاقته بمتغيرات مختلفة من بين هذه الدراسات نجد دراسة المنسي 2003:التي هدفت الى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح الاكاديمي والتخصص الدراسي (علمي/ادبي)والجنس(ذكور/اناث) والمستوى التعليمي للوالدين ،فتوصل الى وجود علاقة دالة احصائيا بين هذه المتغيرات.

ونجد كذلك دراسة الجبوري 2002: التي تناولت العلاقة بين مستوى الطموح الاكاديمي وقوة تحمل الشخصية حيث توصلت الى وجود علاقة إيجابية بين قوة تحمل الشخصية ومستوى الطموح الاكاديمي(علاقة طردية بين المتغيرين)،وفي دراسة نفود سعود أبو سعدة2011 فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مستوى الطموح الاكاديمي وبعض العوامل المؤثرة فيه لتلاميذ المرحلة الثانوية ولتحقيق ذلك ك اختارت الباحثة عينة مكونة من40 طالب واستخدمت مقياس الطموح الاكاديمي من اعداد صلاح الدين أبو ناهية 1989واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي 1978 فتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح الاكاديمي بين التلاميذ مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء لصالح التلاميذ مرتفعي الذكاء .

ولقد اشرنا سابقا ان الدراسات التي ربطت متغير مستوى الطموح الاكاديمي بمتغيرات أخرى تعددت حيث لم تتوفر دراسات القت الضوء على علاقته باستراتيجيات التعلم ماوراء معرفية باعتبار ان بناء استراتيجية تجعل عملية التدريس منظمة والطموح الاكاديمي منظم وواضح ومخطط له ويخلو من العشوائية .

وبناءا على ذلك جاءت الدراسة الحالية للبحث في طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،وعليه تحددت إشكالية الدراسة في التساؤل العام التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

التساؤلات الجزئية:

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم الماوراء المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف التخصص الدراسي (ادبي _علمي)؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى إلى متغير التخصص (ادبي _علمي)؟

2_فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى الى متغير التخصص(علمي_ ادبي) .

2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى إلى متغير التخصص.

3_أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف التالية:

– معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

– التعرف على وجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف التخصص.

_ التعرف على وجد فروق في مستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى إلى متغير التخصص.

4_أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

– تتجلى أهمية الدراسة في أهمية المتغيرات المتمثلة في استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية ومستوى الطموح الاكاديمي بالإضافة إلى أهمية المرحلة التعلمية التي تتم فيها هذه الدراسة وهي مرحلة الباكالوريا.

– تتمثل أهمية الدراسة في الوقت الذي تجري فيه هذه الأخيرة وهي مرحلة نقاش حول

إيجابيات و سلبيات المنظومة التربوية في الجزائر.

_إظهار دور المتغيرين وانعكاس تأثيرهما في الحياة الأكاديمية وخاصة في مجال التعليم.

_تعد الدراسة استكمالا لما جاء فيه الباحثون السابقون بخصوص هذه الدراسة.

الإشارة الى ضرورة الاهتمام بالمتعلم ومعرفة ما يتطلب في ظل الظروف العصرية الراهنة.

_ تأمل الباحثة ان تساهم الدراسة في زيادة المعرفية النظرية والتطبيقية واثراء المعلومات في مجال تحمل المسؤولية وتجاوز العقبات والتعامل مع كم هائل من المعلومات استنادا على استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقويم والتنظيم.

5_تحديد مفاهيم مصطلحات الدراسة:

تستخدم في كل الدراسات مفاهيم ومصطلحات أساسية قد تكون معانيها معقدة او غير واضحة لدى القارئ، لذا وجب تحديد هذه المفاهيم تحديدا اجرائيا أي تحديد المعنى الوظيفي لهذه المصطلحات في اطار هذه الدراسة والمحددة على النحو التالي:

استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية:

استراتيجية : هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجية والتي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب، بمعنى أن الاستراتيجية تحتوي على أفضل قيادة للفصائل أو السفن أو للقوات الجوية في شكل حملة منظمة ، وترافقها كلمة أخرى هي كلمة تكتيكات ، وهذه الأخيرة كلمة مختلفة عن الاستراتيجيات ولكنها تتعلق بها، فالتكتيكات هي أدوات لتحقيق نجاح الاستراتيجيات و العديد من الأفراد يخلطون بين المصطلحين الاستراتيجيات و التكتيكات

فالمصطلحان يشتملان على خصائص مشتركة فمصطلح الاستراتيجيات في العديد من المواقف غير العسكرية بمعنى خطة أو خطوة أو حدث إرادي نحو تحقيق هدف .

وقد دخلت هذه الكلمة إلى مجال علم النفس و التربية لتشير إلى الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه و التنظيم و التعلم و التذكر وهي . أي الاستراتيجيات . بهذا المعنى تنشأ من تنمية تلك القدرات التي يصعب تحديد كيانها و المتضمنة في تعلم التفكير و الابتكار و الاكتشاف و التذكر . (لطفي محمد فطيم ، و أبوالعزايم ، 1998)

حيث يرى الفرحاتي السيد محمود ، وآخرون (2008) أن مفهوم الاستراتيجية يستخدم ليدل على تنوع طرق أداء الفرد أو طريقة الفرد في انجاز مهمة معرفية معينة، وانبثق هذا المفهوم من حقيقة مؤداها أن كثير من المهام المعرفية يمكن أن تؤدى بأكثر من طريقة مختلفة وقد ارتبط مفهوم الاستراتيجية بمجالات عديدة في علم النفس مثل الذاكرة وحل المشكلات والتفكير .

ماوراء المعرفية: قدرة الفرد على تحديد ما يعرفه وما لا يعرفه ووضع خطة للعمل والسير نحو تطويرها خلال فترة زمنية معينة والتأمل في تلك الخطة وتقويمها حتى اتمامها كما تحدث هذه العملية في قشرة الدماغ.(77: 2002; coasta)

ويعرفها عبيد 2004التفكير في التفكير أوانها تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما يفكر وكيف يفكر (عبيد،2004: 56)

استراتيجية ماوراء المعرفة: هي عمليات تفكير يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه التي تجعله على وعي بسلوكه المعرفي من خلال المهمة التعليمية ، وذلك من خلال وعيه بالهدف منها قبل ، اثناء وبعد لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وحل المشكلات وباقي العمليات الأخرى مستخدما استراتيجيات (التنظيم ، التخطيط ، المراقبة والتقويم).

اجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي عند تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية من إعداد الدكتورة مركون هبة سنة 2014.

مستوى الطموح:

عرفه صلاح الدين أبو ناهية 1981:هو الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الاكاديمي، يتطلع اليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي الى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها (أبو ناهية، 1989: 26)

اجرائيا: هو ذلك الهدف الذي يسعى اليه التلميذ بجد ومثابرة، ونحدد مستوى الطموح في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي عند تطبيق مقياس مستوى الطموح الاكاديمي لصلاح الدين أبو ناهية 1989.

7_الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة السجل الحافل بالمعلومات، فمن خلالها نتمكن من رصد الظاهرة وتحديد موقعها، كونها تساعد على التبصير بالإيجابيات والسلبيات وتدفعنا إلى المضي قدما في البحث عن الجديد، وفي ضوء مسح للدارسات ذات الصلة بموضوع الدارسة، لم نجد أي من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية وعلاقتها بمستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ الباكالوريا، بالمقارنة بغيرها من الدراسات، ولذا سنلقي الضوء على الدراسات التي عثرنا عليها والتي لها صلة أو علاقة بدراستنا، حيث تم تقسيم الدراسات السابقة كما يلي:

أ_ الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

الدراسات العربية:

1_دراسة " الخطيب " 1997: هدفت هذه الدراسة الى تحليل استراتيجيات وعمليات ماوراء معرفية التي يظهرها الطلبة العلميين ذو التحصيل المرتفع في الرياضيات عند قيامهم بحل مسائل هندسية غير روتينية قبل تدريسهم وتدريبهم على أربع استراتيجيات برهان رياضي (مباشر، غير مباشر، المعاكس الإيجابي ، المثال المضاد وبعده)، تعرضت العينة التي تكونت من (18) طالبا في الصف التاسع الى مقابلات فردية في اختبار المسائل القبلي والكون من 3 مسائل هندسية غير روتينية كلف الطلبة بحلها والتفكير في حلها بصوت مرتفع ، ثم دربوا على استراتيجيات البرهان وطبق عليهم اختبار مسائل بعدي مكون من3 مسائل هندسية غير روتينية، أظهرت النتائج تحسن عمليات الماوراء معرفية التي اظهرها الطلبة في الاختبار البعدي مقارنة بعملياتهم الماوراء معرفية التي اظهروها في الاختبار القبلي.

2_دراسة زهانغ 1999: هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثار استراتيجيات ماوراء المعرفة في اللغة والكتابة الإنجليزية كلغة اجنبية في الجامعات العينية ، أجريت بجامعة نابنانغ التقنية في العين هدفت الدراسة الى معرفة استراتيجيات ماوراء المعرفة في قراءة اللغة الإنجليزية والاستيعاب القرائي وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي حيث بلغت عينة الدراسة 312 طالب وطالبة من الجامعة حيث استخدمت في هذه الدراسة ملاحق التفكير واجراء المقابلات وكانت اهم النتائج المتوصل اليها ان القراءة للإناث

افضل من الذكور في استعمال استراتيجيات ماوراء المعرفية ثم انهم يستخدمون بعدين من ابعاد ماوراء المعرفة هما التنظيم الذاتي والتقييم الذاتي.

4_ دراسة الجراح وعبيدات 2011 : هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لدراسته، تكونت عينة الدراسة من 1102 طالب وطالبة منهم 514 طالبا و588 طالبة موزعين على السنوات الأربعة لبرنامج درجة الباكالوريس يمثلون فروع كليات الدراسات العلمية والأدبية واختير بطريقة متيسرة بغرض تحقيق هدف الدراسة ، اما في ما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت النتائج اثر دال احصائيا في مستوى التفكير ماوراء المعرفي، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين العلمي والادبي .

4_ دراسة هبة مركون أطروحة دكتوراه 2014 : هدفت هذه الى معرفة اثر استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية في اكتساب كفاءات العلوم لدى تلاميذ القسم الثالثة ثانوي بمجموعة من الثانويات الجزائرية ، حيث تم تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي : ما طبيعة استراتيجيات التعلم المستخدمة من طرف تلاميذنا من اجل اكتساب هذه الكفاءات في ضوء المقاربة الجديدة؟

ما هو اثرها على تحكمهم في تلك الكفاءات ؟ وبالتالي على مردودهم الدراسي؟

والاجابة على هذه التساؤلات فقد صغنا مجموعة من الفرضيات كالتالي:

_ يؤثر استخدام استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يؤثر استخدام استراتيجية التنظيم في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يؤثر استخدام استراتيجية التخطيط في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يؤثر استخدام استراتيجية المراقبة في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يؤثر استخدام استراتيجية التقويم في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

ولاختبار هذه الفرضيات قمنا بدراسة ميدانية، حيث اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي ثم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المنتظمة ، وكانت من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم الطبيعية (التجريبية)من ثانويتين بولاية عين الدفلى (ثانوية الأمير عبد القادر وثانوية العقيد علي ملاح) وكذلك ثانويتين بولاية غليزان (ثانوية 01 نوفمبر 1954 وثانوية الشهيد لعزب احمد) حيث بلغ عدد افراد العينة 300 تلميذ وطبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية2012/2011 ولتحقيق اهداف الدراسة واختبار فرضياتها قمنا ببناء مقياس الأول الخاص باستراتيجيات التعلم الوراء المعرفة ، اما الثاني خاص بالكفاءات العلوم وبعد التحقق من صدقها وثباتهما تم تطبيقهما على افراد العينة في الدراسة الأساسية وبعد استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية ثم تحليل النتائج وقد اسفرت على ما يلي :

_ يوجد اثر لاستخدام استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يوجد اثر لاستخدام استراتيجية التنظيم في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يوجد اثر لاستخدام استراتيجية الخطيط في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يوجد اثر لاستخدام استراتيجية المراقبة في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

_ يوجد لاستخدام استراتيجية التقويم في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي.

وفي ما اسفرت عليه النتائج خرجنا بمجموعة من التوصيات والاقتراحات منها:

_ الاهتمام بتحديد مستوى امتلاك الطلبة الاستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية.

_ توجيه العلمين لحث التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية كاستراتيجية التخطيط، التنظيم والتقويم وتقييم استراتيجياتهم أثناء انجاز المعالم التعليمية.

_ تحديد مختلف كفاءات مادة العلوم المعرفية والمنهجية لتسهيل اكتسابها لتلاميذ.

_ رفع مستوى استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ بالتدريب المناسب على الجوانب العلمية لها وعدم الاكتفاء بتقديم المعلومات النظرية .

الدراسات الأجنبية:

2_ دراسة ايدين وكوسكات" F_aydinoskun "2011 : هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الوعي بماوراء المعرفة لدى المدرسين المترشحين للتدريس الجغرافيا لجامعة دوكازايليل في تركيا ومعرفة اذا ما كانت هناك اختلافات تعزى لمتغيرين الجنس والصف ، ولهذا الغرض استخدم الباحثان المنهج المسحي ، وقد تكونت عينة البحث على 84طالبا من الجنسين تابعين لقسم تدريس الجغرافيا كلية التربية في العام الدراسي 2011/2010 موزعين على ثلاث صفوف الصف الأول 23طالبا والصف الثاني 22طالباوالصف الثالث يتكون من22 طالبا لهذا الغرض استخدم الباحثين مقياس التفكير ماوراء العرفي تسكرا ودينيسون 1994 والذي طور ليلائم البيئة التركية من طرف اوزي واخرون 2010 ، حيث اسفرت الدراسة على النتائج أهمها ان المترشحين لتدريس الجغرافيا لديهم مستوى عالي ومتوسط من الوعي بما وراء المعرفة ، وبانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغيري الجنس والصف.

2_ دراسة هيقنس 2012Higgins : هدفت الدراسة الى معرفة اثر طريقة التدريس ماوراء المعرفة في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة البحث من 40 طالبا وطالبة وزرعوا عشوائيا على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع 20 طالبا في كل مجموعة ، درست المجموعة التجريبية باستراتيجيات ماوراء المعرفة بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد اسفرت النتائج على وجود تفاعل بين التحصيل والجنس لمصلحة الذكور الذين درسوا باستعمال استراتيجية التدريس ماوراء المعرفة.

ب_الدراسات التي اهتمت بمستوى الطموح الاكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات:

الدراسات العربية:

1_دراسة "عبد المالك"(1981):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الطموح بالتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بأبعاد التفوق الدراسي المختلفة وإلى علاقة كل من الجنس والتخصص الدراسي بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وقد تكونت العينة من 1100طالب وطالبة واستخدمت الباحثة في الدراسة استبيان مستوى الطموح للراشدين وأسفرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في مستوى الطموح. **(عبد ربه علي شعبان ، 2010).**

2_دراسة "خطيب" (1990):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف مستوى الطموح المهني والأكاديمي عند الطلبة باختلاف التخصص والجنس ، وتكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة، وقد استخدمت الباحثة كلا من أدوات الدراسة التالية: مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ومقياس مستوى الطموح المهني من إعداد " ابراهيم قشقوش" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات متغير الطموح المهني لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التخصص ونوع الدراسة.

_لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات متغير الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الجنس والتخصص ونوع الدراسة.**(توفيق محمد توفيق شبير،2005: 92)**

3_دراسة " توفيق محمد بشير" (2005):

هدفت لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى الجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من 390 طالبا وطالبة وزعت على الكليات الجامعة التسع، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، كما استخدام استبيان المستوى الاجتماعي والاقتصادية من إعداد الباحث و اختبار الذكاء المتعدد من إعداد «جاري هارس» واستبيان مستوى الطموح من إعداد «كاميليا عبد الفتاح» **وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:**

- يوجد مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة بغزة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05بين درجات الطالبات على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء.
- لا توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس الطموح عند مستوى الدلالة 0,05.

– لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية و الأدبية في مقياس الطموح عند مستوى الدلالة 0,05.**(توفيق محمد توفق بشير،2005: 189)**

كما توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المحددة للطموح الأسري هي الضغوط النفسية، وأن أهما لعوامل المحددة للطموح الدراسي هي الضغوط الأسرية، كما أن العوامل المحددة للطموح المهني هي الضغوط النفسية.**(الشافعي سهير إبراهيم محمد إبراهيم،2012: 348)**

4_دراسة "غالب بن محمد علي المشيخي"(2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من جامعة الطائف، حيث تكونت عينة الدراسة من (720) طالبا منهم (400) طالب من كلية العلوم، و(320) من كلية الآداب، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، ومقياس فاعلية الذات من إعداد "عادل العدل" ومقياس مستوى الطموح من إعداد "معوض وعبد العظيم" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح.

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل تبعا للتخصص والسنة الدراسية، وذلك لصالح طلاب كلية ال آداب.

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كل من العلوم وطلاب كلية الآداب، على مقياس مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية، وذلك لصالح طلاب كلية العلوم، يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

(غالب بن محمد علي المشيخي ،2009).

الدراسات الأجنبية:

1_دراسة " ووراال " (1989):هدفت هذه الدراسة لتعرف على قيمة النظرية والتجريبية لمستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وظاهرة التسرب، وقد اختيرت عينة عشوائية من الصفوف الرابعة من إحدى كليات الأدب للجامعة وقد استخدام استفتاء لقياس مستوى الطموح الاكاديمي وقد أظهرت النتائج أن العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي و الأداء الأكاديمي يعطي دافعا قويا لافتراض الخاص المتعلق بالبعد الواقعي وغير الواقعي. **(Worrelle،1882)**

2_دراسة " زينال إزمي "وآخرون

هدفت لكشف عن مستوى الطموح التعليمي نحو تخصصي المحاسبة والمهن والحرفية لدى طلاب للجامعة وقد تكونت عينة الدراسة من 117 طالب ، وقد استخدام الإستبانة بحث أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح التعليمي نحو تخصص المحاسبة. **(نفوذ سعود أبو سعده ، 2011،ص98).**

خلاصة الفصل:

من خلال عرض إشكالية الدراسة والفرضيات وتحديد الأهمية والأهداف زيادة إلى الدراسات السابقة الخاصة بمتغيري الدراسة أمكن الشروع في استعراض الفصول النظرية المتبقية، والتطرق إلى أهم المفاهيم الواردة في الدراسة بصورة مستفيضة، وكذا الخوض في الإطار المنهجي والميداني للدراسة من أجل الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة.

الفصل الثاني

الفصل الثاني:

الاستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية

تمهيد

أ_ استراتيجيات التعلم

1 – تعريف استراتيجيات التعلم

2– أهمية استراتيجيات التعلم

3– أنماط استراتيجيات العلم

ب_ استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية

1– تعريف استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية

2– تصنيف استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية

3– خصائص استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية

4– النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية

5– أهمية استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية

ج_ الفرق بين استراتيجيات التعلم المعرفية و الماوراء معرفية

خلاصة الفصل

تمهيد :

نتطرق في هذا الفصل إلى مختلف التعاريف التي تخص استراتيجيات التعلم بصفة عامة ثم نتطرق إلى أهمية استراتيجيات التعلم، مختلف التصانيف الخاصة بها، بعدها نتطرق للاستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية بمختلف تعاريفها، تصنيفها، خصائصها، أهميتها، النظريات المفسرة لماوراء المعرفة، وفي الأخير نذكر الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية و الماوراء معرفية .

أ_ استراتيجيات التعلم

1_تعريف استراتيجيات التعلم :

أحد التعريفات المستخدمة لاستراتيجيات التعلم هو العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه في اكتساب وتخزين واستدعاء واستخدام المعلومات.

ولكي نفهم معنى استراتيجيات التعلم ينبغي أن نعود إلى أصل كلمة استراتيجية ، وهذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجية والتي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب، بمعنى أن الاستراتيجية تحتوي على أفضل قيادة للفصائل أو السفن أو للقوات الجوية في شكل حملة منظمة ، وترافقها كلمة أخرى هي كلمة تكتيكات ، وهذه الأخيرة كلمة مختلفة عن الاستراتيجيات ولكنها تتعلق بها، فالتكتيكات هي أدوات لتحقيق نجاح الاستراتيجيات و العديد من الأفراد يخلطون بين المصطلحين الاستراتيجيات و التكتيكات فالمصطلحان يشتملان على خصائص مشتركة فمصطلح الاستراتيجيات في العديد من المواقف غير العسكرية بمعنى خطة أو خطوة أو حدث إرادي نحو تحقيق هدف .

وقد دخلت هذه الكلمة إلى مجال علم النفس و التربية لتشير إلى الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه و التنظيم و التعلم و التذكر وهي ـ أي الاستراتيجيات ـ بهذا المعنى تنشأ من تنمية تلك القدرات التي يصعب تحديد كيانها و المتضمنة في تعلم التفكير و الابتكار و الاكتشاف و التذكر . (لطفي محمد فطيم ، و أبوالعزايم ، 1998)

حيث يرى الفرحاتي السيد محمود ، وآخرون (2008) أن مفهوم الاستراتيجية يستخدم ليدل على تنوع طرق أداء الفرد أو طريقة الفرد في انجاز مهمة معرفية معينة،

وانبثق هذا المفهوم من حقيقة مؤداها أن كثير من المهام المعرفية يمكن أن تؤدى بأكثر من طريقة مختلفة وقد ارتبط مفهوم الاستراتيجية بمجالات عديدة في علم النفس مثل الذاكرة وحل المشكلات والتفكير .

فهذا المفهوم يوجه نشاط الإنسان العقلي في شكل أهداف وخطط وأساليب تتراوح درجة تعقيدها ويصعب وضعها في كلمات، هذه الخطط والأساليب هي ما نطلق عليه استراتيجيات .

إن الاستراتيجيات أسلوب ، وطريقة تساعد العمليات الذهنية بممارسة عمليات التمثيل و المواءمة ، والترميز، و الفهم و الإدماج و التخزين المعرفي للمعرفة و الخبرة، وكما تساعد العمليات الذهنية على تفعيل عمليات المعالجة المعرفية، وتساعد أيضا على نقل المعرفة و الخبرة و التدريب إلى مواقف جديدة . (قطامي يوسف محمود، 2005 :46) .

ويذكر دوكلاس براون (1987) على أنها طريقة خاصة يستخدمها المتعلم ليتعامل مع مشكلة أو مهمة ما بغرض تحقيق نهاية محددة، كما أنها تصميم مخطط للتحكم في المعلومات التي يتلقاها المتعلم وإدارتها . (السيد محمد دعدور، 2002)

يعتبر كل من فطيم وجمال (1988): أن الاستراتيجيات في علم النفس و التربية تعني جملة الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه ، والتنظيم ، و التعلم، والتذكر . (حبيب تيلوين، 16:2007)

أما لومباردى (1992) فيعرفها على أنها : عمليات أو أساليب يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة ويصفها بأنها خريطة لعمليات التفكير . (السيد محمد دعدور ، 2002 :223)

كما يشير مصطلح الاستراتيجيات عامة إلى جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد ، ويعرفها كوثر كوجك (1997) على أنها : مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم ، تنفذ في صورة خطوات، تتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية، تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقق الأهداف بفاعلية اكبر بقدر واضح من المرونة .

وحسب نووال (1997) : هي عبارة عن

- أ) إجراءات أو تقنيات هادفة يستخدمها المتعلم في تعلمه .

- ب) تتم في تتابع مقصود ومخطط له مسبقا .

- ج) تتميز بكونها واعية أو شبه واعية يستطيع الفرد التصريح بها أو التعبير عنها .

كما أنها عامة ولا تخص مجالا معرفيا بعينه و يقوم الفرد بواسطتها بإدارة وتسير عمليات استقبال و معالجة المعلومات. (حبيب تيلوين، 2007)

ونقلا عن السيد محمد دعدور(2002) أن **"أكسفورد"** تعرف استراتيجيات التعلم بأنها ادعاءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل تعلمه أسهل و أسرعوا أكثر تشويقا وفعالية ،وأكثر استقلالية وتوجها نحو الذات، فيمكن الاستفادة منها في مواقف تعلمية جديدة بصورة أفضل.

ويقصد باستراتيجيات التعلم السلوكيات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد وتسهل اكتساب المعرفة وتكاملها وتخزينها عند الحاجة .(رافع الزغلول،2006 :117)

وتعني استراتيجيات التعلم مجموعة العمليات أو الإجراءات الموظفة من طرف المتعلم ، بهدف استدخال أو فهم اللغة المراد تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وإعادة استخدامها في المواقف المختلفة . (حبيب تيلوين، 2007)

كما يعرفها مراد على عيسى سعد و، وليد السيد احمد خليفة (2007) :أن استراتيجيات التعلم هي الخطوات أو الإجراءات الفعالة، والمنظمة و المؤثرة و التي يمكن استخدامها أثناء التعلم، والتذكر و الأداء ، هذه الأدوات و الأساليب تساعدنا على فهم و الاحتفاظ بالمواد أو المهارات الجديدة، وعلى دمج هذه المعلومات الجديدة بشكل تكاملي مع ما يتم معرفته بالفعل بطريقة ذات معنى ،وعلى استدعاء المعلومات و المهارات لاحقا ، عند محاولتنا لتعلم معلومات جديدة أو أداء مهمة، فان استراتيجياتنا تشتمل على السمات المعرفية و السلوكية .

اذن استراتيجيات التعلم هي الطريق الذي يسلكه الطلاب لتعلم كم هائل من المواد ابتداءاً من تعلم القراءة في اللغة الأم ومرورا بتعلم حل المشكلات الالكترونية وانتهاء بتعلم لغات جديدة، خطوات يتبعها الطلاب من اجل تعزيز تعلمهم فهي تتسم بالفاعلية و التوجيه الذاتي . (السيد محمد دعدور، 1996)

ويرى موفق بشارة وختام الغزو(2008) أن استراتيجيات التعلم هي خطوات تفكيرية واستراتيجيات سلوكية واعية ، يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة ، بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو

الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتمادا على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة . (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،2011)

وعرفها **ماير** (1988) و بشكل أكثر تحديدا (استراتيجيات التعلم) هي " سلوكيات المتعلم والتي تهدف إلى التأثير على كيفية المتعلم لعمليات معالجة المعلومات " (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين ، 2011: 60)

من خلال ما تم ذكره سابقا يمكن القول أن استراتيجيات التعلم تعني الأنماط السلوكية و عمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة و العمليات الميتا معرفية، أنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة فكثيرا ما يكلف الطلاب بمهام تعليمية معينة، ولكي يكمل مهام التعلم التي لديه عليه أن يندمج في عمليات تفكير معينة، وفي أنماط سلوكية معينة .

2_أهمية استراتيجيات التعلم :

نظرا لان عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية ، وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة اخرى (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، 2011 :62)

و لعل الغرض الرئيسي من استخدام المتعلم الاستراتيجيات التعلم هو التفاعل مع المادة العلمية ، وهذا التفاعل يتم في مرحلتين رئيسيتين الأولى مرحلة إدخال المعلومات وتفعيلها داخل العقل البشري ، و المرحلة الثانية إخراج المعلومات لفظاً و كتابتاً ، والاستراتيجيات المستخدمة لتفاعل مع المادة العلمية تتمثل في ما يلي :

1) التركيز على المعلومات الجديدة المقدمة .

2) تحليل المعلومات الجديدة.

3) تصنيف المعلومات.

4) تنظيم المعلومات وربط الجديد بالقديم .

5) حفظ المعلومات .

6) مراقبة الذات أثناء التفاعل مع المدخلات .

7) تقويم التعلم بعد الانتهاء من التفاعل مع المدخلات .

8) تشجيع الذات طوال عمليات التفاعل مع المدخلات .

9) القيام بالتغذية الراجعة بعد الانتهاء من التفاعل مع المدخلات . (السيد محمد دعدور ، 2002) .

ويرى ميرلهارمن ، (2000) على أن المعلمون يرغبون في استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة من اجل ما يلي :

1) زيادة انخراط التلاميذ الموهوبين و التلاميذ الضعفاء في العمل على حدٍ سواء.

2) جعل التلاميذ المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة شؤونهم بأنفسهم .

3) تحديث برنامج قرائي يتلاءم مع أساليب تعلمية مختلفة .

4) الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم

5) أن يكون التلميذ قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه

6)ان يستخدم التلميذ مهارات تفكير عليا فيما يتعلق بما يتعلم(حسين محمود أبو رياش، 2007: 56)

3_ تصنيف استراتيجيات التعلم:

تصنيف أمالي وشامو :

يذكر كل من سير و جيرمان (1998) أن هذا التصنيف يظهر بأنه أكثر شمولية ودقة في الوقت نفسه وأكثر وضوحا وسهولة في الاستعمال من طرف المربين أو المختصين في الميدان و وكذلك الباحثين في مجال الاستراتيجيات. (حبيب تيلوين، 2007)

حيث تقسم الاستراتيجيات في ظل هذا التصنيف أمالى وشامو إلى ثلاثة أقسام : استراتيجيات معرفية ، واستراتيجيات ما وراء معرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية والعاطفية، وتندرج تحت كل قسم مجموعة من الاستراتيجيات .

الاستراتيجيات المعرفية :

تخص هذه الاستراتيجيات تفاعل مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا وسلوكيا، وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها ، وتشمل : (التكرار ، واستعمال وتوظيف المصادر ، تسجيل النقاط ، الاستقراء والاستنتاج، التصنيف و التجميع ، التعويض ،الإنشاء ، التلخيص ، الترجمة ، التحويل، التوقع أو التخمين)

الاستراتيجيات الماوراء المعرفية :

تخص التفكير حول عمليات التعلم، بداية من التحضير لها و الانتباه إلى تسيير تلك العمليات وضبطها وتوجيهها، الى التقويم الذاتي لها .

الاستراتيجيات العاطفية والاجتماعية:

تخص التفاعل الذي يحدث بين المتعلم و الآخرين ، بهدف تحسين التعلم ودعمه وضبط الجانب العاطفي الذي يرافق عملية التعلم وتشمل الاستراتيجيات التالية : (طلب التوضيح أو الشرح و المساعدة، التعاون مع الآخرين ،ضبط الأحاسيس و العواطف و التعزيز الذاتي) . (حبيب تيلوين، 2007)

تصنيف حسين محمد أبو رياش :

حسب حسين محمد أبو رياش ، (2007) أن تكتيكات آو استراتيجيات التعلم تتمثل في الأصناف الموضحة في الجدول التالي :

جول رقم (1) : يوضح تكتيكات (استراتيجيات) التعلم .

الصنف	الأنواع
التسميع	التكرار الحر في المعلومات، التأكيد على المعلومات، التلخيص.
التوضيح	استعمال التخيل ، استعمالات مساعدات التذكر ، الاختصارات ، الجملة ، سرد القصص ، الكلمات ذات العلاقة ، الموقع ، الكلمات المفتاحية ، التساؤل ، أخذ الملاحظات .
التنظيم	استعمال مساعدات التذكر و التجميع، التلخيص و التخطيط.
مراقبة الاستيعاب	التساؤل ،إعادة القراءة وفحص الاتساق ،إعادة الصياغة

الأثر	تحمل القلق ، امتلاك الاعتقادات الايجابية ، الفعالية الذاتية ،مخرجات التوقعات ،المواقف ،خلق بيئة منتجة ،إدارة الوقت .

الآن نقدم شرحا مفصلا لتكتيكات أي استراتيجيات التعلم حسب حسين محمد أبو رياش ، (2007)

1– استراتيجيات التسميع :لها أشكال متعددة مثل : التكرار الحرفي للمعلومات ، و التركيز على المعلومات و التلخيص .

أولا :التكرار الحرفي للمعلومات : من الاستراتيجيات الشائعة للتكرار الحرفي للمعلومات، عملية التكرار بصوت مرتفع بين الفرد ونفسه، أو التكرار بشكل خفي أو الهمس .

ويمكن استعمال هذه الاستراتيجيات بشكل شائع في المهمات التي تتطلب التذكر الدوراني أو الآلي ، فعلى سبيل المثال : لتعلم أسماء عاصمة من عواصم دول العالم ، يمكن للمتعلمين تسميع اسم كل دولة بشكل متتابع بواسطة اسم عاصمتها .

يستعمل التسميع أيضا لتذكر أغنية أو قصيدة ، و لتعليم ترجمة اللغو الانكليزية مثلا من كلمات لغة أجنبية أخرى .

إن استراتيجيات التسميع التي تكرر المعلومات بشكل متتابع لا تربط المعلومات ما يعرفه الفرد مسبقا ، ولا يستطيع التسميع تنظيم المعلومات في نمط أو في تصور مختلف .

وكنتيجة لتلك المعلومات التي تم تسميعها فانه لا يتم تخزينها بأي إحساس لمعنى في الذاكرة طويلة المدى ، حيث يتم استرجاعها بعد قليل من الوقت و ويكون هناك نوع من الصعوبات في الاسترجاع.

يكون التسميع مفيدا في التعلم المعقد، لكن قد يتضمن التشجيع أكثر من مجرد معلومة متكررة.

ثانيا : التأكيد على المعلومات (وضع خطوط) : عملية التأكيد على المعلومات عبارة عن إلقاء الضوء على نقاط هامة في النص ، وهذه الطريقة شائعة عند الطلاب في المدارس الثانوية و الكليات و وتحسَّن التعلم إذا تم توظيفها بشكل متعقل ، لذا يجب التأكيد على النقاط المتعلقة بالتعلم .

ثالثاً : التلخيص يعتبر التلخيص احد طرق التسميع ، حيث تتطلب الملخصات (الشفهية أو الكتابية) من الطلاب أن يضعوا الأفكار الرئيسية في النص في عبارات وكلمات مهمة ، وكما في عملية التأكيد على المعلومات فان التلخيص يفقد تأثيره إذا تضمن معلومات أكثر من اللازم ، ولكن ينبغي على الطلبة في عملية التلخيص أن يميزوا بين الأفكار الرئيسية و الهامة أولاً.

رابعاً التوضيح (التفصيل): تتضمن تكتيكات التوضيح التخيل ومساعدات التذكر و التساؤل وأخذ الملاحظات ، وعمليات التوضيح هي عبارة عن التوسع بالمعلومات بواسطة إضافة شيء ما يجعل التعلم ذا معنى بشكل أكبر.

التخيل تكتيك توضيحي يعمل على إضافة صورة عقلية مثل : العملية التي يجريها الفرد عندما يفكر في تعريف نبات معين مثل نبات اللفت (نبات يعيش سنتين ، من فصيلة الخردل ، له أوراق كثيفة صالحة للأكل و مدور الشكل وله جذر سميك فاتح اللون يستعمل كخضراوات .) يستطيع المتعلم تذكر هذا التعريف خلال التسميع الاستظهاري واستخدام تكتيك توضيحي ، وهو تخيل صورة اللفت وتشكيل صورة عقلية لربطها مع التعريف وتعتبر مساعدات التذكر إحدى التكتيكات التوضيحية الشائعة ، حيث تعمل على جعل المعلومات ذات معنى عن طريق ربطها بما يعرفه المتعلم . وتوجد أنواع متعددة لمساعدات التذكر تتمثل في الأنواع التالية :

أ) – المختصرات

ب)– طريقة الكلمة اللاقطة (الكلمة الاسفينية)

ج) – الكلمات المفتاحية

د) – التساؤل

هـ) - اخذ الملاحظات .

-استراتيجيات التنظيم:

هناك أنواع متعددة من تكتيكات تنظيم المادة التعليمية هي : مساعدات التذكر ، التجميع ،الإيجاز أو المخطط التمهيدي و الخرائط ، وتوضح مساعدات التذكر المعلومات وتنظيمها في تصورات ذات معنى ، وعلى سبيل المثال تعمل المختصات على تنظيم المعلومات في كلمات ذات معنى ، ويمكن للمتعلم أن ينظم المعلومات عن طريق وضعها في مجموعات Grouping قبل أن يستخدم التسميع و مساعدات التذكر ،فإذا تعلم الطلاب أسماء متعددة للثدييات قد يجمعوا الأسماء في فصائل شائعة مثل (قرود ،

قطط ...) ثم يستخدمون طريقة التسميع أو مساعدات التذكر ، فالتنظيم الذي يتم استغلاله بشكل جيد يعتبر هدفا فعالا لاستدعاء المعلومات المنظمة و لان المتعلمون في البداية يقومون باستدعاء المخطط التنظيمي للمعلومات ، ومن تكتيكات التنظيم الشائعة تكتيك الإيجاز أو المخطط التمهيدي outlining الذي يتطلب من الطلاب تأسيس عناوين ، ومن مزاياه أن يحسن عملية الاستيعاب عند المتعلم وكما في التكتيكات التعليمية الأخرى فان الطلاب يحتاجون إلى تدريب جيد في هذا التكتيك من اجل بناء إيجاز أو مخططات تمهيدية جيدة ،وإحدى طرق تعليم الإيجاز هي استعمال النص مع العناوين ، حيث تظهر العناوين بشكل طريقة يتعلم الطالب من خلالها أن يميز بين جمل الموضوع ثم الإشارة إلى كل جملة تتعلق بالموضوع ، وببساطة فان أخبارنا الطلاب أن يوجزوا الموضوع لا يعتبر مسهلا لعملية تعليمهم إذا لم يفهموا الإجراء الخاص بهذه العملية ، ويعتبر تكتيك الخرائط Maping تكتيكا تنظيميا يحسن وعي الطلاب لبناء النص ، ويتطلب تحديد الأفكار الهامة و إضافة إلى تحديد العلاقة الداخلية للنص ، وبعد تحديد المفاهيم و الأفكار يتم تصنيفها ثم ربطها ببعضها البعض ،إن الخريطة عبارة عن تجانس مفاهيمي في شبكة افتراضية ، وذلك لان الخريطة تتطلب خلق تسلسل من الأفكار الرئيسية ،أو تستلزم عمليات الانتقال من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية ، وذلك حسب ما هو موجود في المفاهيم العليا و المفاهيم الفرعية ، فالتفرع هو عبارة عن تسلسل من المفهوم العام إلى المفهوم الخاص إلى تفرعات هذا المفهوم وهكذا ، وهو بهذا يبين العلاقات بين المفاهيم أيضاً .

تشير الأبحاث إلى أن الخرائط تكون فعالة كوسائل لتحسين الاستيعاب ،بالإضافة إلى المهارة في تمييز بعض العلاقات التي يتم تعلمها بسهولة مثل : الفكرة الرئيسية ، ومثال : تمييز العلاقات الأكثر صعوبة في التعلم مثل ك (السبب ، والنتيجة) ، ويعاني الطلاب غالبا من الصعوبة في امتلاك الترابطات بين الأفكار في المقاطع و الفقرات ، ولتدريب الطلاب لبناء الخرائط بحيث تكون مفيدة ، يتبع أولا عمل خريطة أولية لكل فقرة أو مقطع بشكل منفصل ثم بعد ذلك امتلاك خرائط مترابطة ، وتعتبر الخرائط فعالة بشكل خاص مع الطلاب أصحاب القدرات المنخفضة الذين يواجهون مشاكل في توليد وإدماجا لأفكار

3_**مراقبة الاستيعاب :** تساعد تكتيكات مراقبة الاستيعاب المتعلمين لتحديد فيما إذا كانوا يقدمون تصريحات صحيحة أو معرفة إجرائية للمواد المراد تعلمها ، ولتقيم فهمهم للمادة ، ولتقديره فيما إذا كانت الاستراتيجية التي يستخدمونها فعالة بشكل كاف أمأن هناك حاجة لاستخدام استراتيجية أفضل ، ولمعرفة اثر استعمال الاستراتيجية في تحسين التعلم .

ومن استراتيجيات مراقبة الاستيعاب نذكر :

أ) - التساؤل الذاتي : تزود بعض المواد المتعلقة بالنص الطلاب بأسئلة حول المحتوى الدراسي ، فالطلاب الذين يجيبون عن هذه الأسئلة حسب ما قرؤها من المادة الدراسية ينشغلون بالتساؤل الذاتي ،وفي حالة عدم تزويد الطلاب بالأسئلة فانهم يحتاجون إلى توليدها بناء على ما يمتلكون من ذخيرة معرفية .

ب) – إعادة القراءة: تتم إعادة القراءة غالبا بالارتباط مع التساؤل الذاتي وعندما لا يستطيع الطلاب إجابة الأسئلة المتعلقة بالنص، أو عندما يتشككون في فهمهم ، وتعتبر عدم القدرة على الإجابة والشك حول الفهم ملمحات تحثهم على إعادة القراءة.

ج) – فحص الاتساق: يعتبر فحص الاتساق إحدى تكتيكات المراقبة ، وتتطلب من المتعلم تحديد ما إذا كان النص منسجما بشكل داخلي ، وكذلك ما إذا كان هناك تعارض بين أجزاء النص بالإضافة إلى تحديد ما إذا جاءت الاستجابات منتمية لما تم مناقشته.

إن اعتقاد القارئين أن المادة المتعلقة بالنص تتعارض يمكن أن يفيد كملمح لإعادة القراءة ، لتحديد فيما إذا المؤلف متناقض أو أن القارئ قد اخفق في استيعاب المحتوى .

د) – إعادة الصياغة: أن الطلاب الذين يتوقفون بشكل دوري لإعادة صياغة المادة هؤلاء يتأكدون من مستوى فهمهم ،أن القدرة على إعادة صياغة ما تقرأ تعتبر ضرورية جداً .

ب_الاستراتيجيات الماوراء معرفية :

ماوراء المعرفة اصطلاح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها، وهذه الخاصية غير موجودة عند أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الحضانة ، مع أنها تتطور بشكل كبير خلال سنوات المدرسة الابتدائية و الثانوية ، والأطفال المراهقون يكونون في العادة أكثر دراية في تقرير كمية ما يستطيعون تذكره، ولأية مدة ، فادا أعطوا قائمة جديدة ليتعلموها في حالة موضوع علمي ، فان باستطاعتهم أن يقدروا بنوع من الدقة مدى صعوبة تعلم تلك القائمة ، وزاد عددها فإنها تصبح معيقة ، ودلك اعتمادا على الوقت المتوفر للتعلم ، وكدا فان الطلبة الدين لديهم الخبرة وهم في الغالب من الطلبة الكبار يقومون تلقائيا بعمل أكثر جدية لتنظيم المعلومات الصعبة ولربطها بالمعلومات السابقة عندهم ، وهناك ثمة تغيرات تطورية مشابهة في حالة الطريقة التي يتم بها استرجاع المعلومات ، فالماوراء معرفية تقود الطلبة ّذوي الخبرة ليركزوا على استدعاء المعلومات الأكثر صعوبة وفي البحث عن معينات خارجية في حالات استدعاء المواد الصعبة التي تأتي

على صورة كتب ، أو ملاحظات صفية ، أو مواد أخرى محسوسة ....أن الاستراتيجيات من هذا النوع تظهر أهمية المعرفة بماوراء المعرفة ، ومع أنها غالبا ما تحدث بشكل إلى تحدث بشكل إلى ، وكذلك بشكل لا شعوري ، فإنها تجعل التعلم و التفكير أفضل مما لو كان الأمر غير دلك ، فالمعرفة بما وراء المعرفة تساعد الطلبة في تحديد الزمن المطلوب لدراستهم وتفكيرهم بشكل أفضل مما لو كانت جميع الأسئلة والمشكلات تم التعامل معها بنفس الطريقة ، أن المعرفة تتطور نتيجة للخبرة والتدريب في حل مسائل من أنواع خاصة ، وفي إيجاد معلومات من نوع خاص . (عبد الرحمان عدس،1999: 120)

التعاريف الخاصة بالاستراتيجيات الماوراء معرفية :

يرى دانسيرو وآخرون (1979) : ان الاستراتيجيات فوق المعرفية تعين المتعلم على التفاعل مع المعلومات وتساعد العمليات العقلية المعرفية التي يتبعها المتعلم بغرض التعلم .

يشير فلافل (1985) مصطلح ما فوق المعرفية إلى الضبط الواعي المقصود للأنشطة المعرفية ، ويطلق عليه ما فوق المعرفة، لأن معناه المحوري هو المعرفة حول المعرفة أو التفكير في التفكير...(حسين محمد أبو رياش، 2007 : 192)

تشير الاستراتيجيات فوق المعرفية إلى :

_قدرة الفرد على معرفة ما يعرفه وهذا حسب نيسبت و شوسميث (1986)

_وتعرفها ويندن(1991) بأنها الاختيارات الذهنية أو الإجراءات الإرادية التي يتبعها المتعلم لتنظيم عملية تعلمه .

يعرفها لاندست روم (1995)بأنها: وعي الأفراد ومعرفتهم بالعمليات و الاستراتيجيات الخاصة بهم في التفكير وقدرتهم على توجيه هذه العمليات و تنظيمها (فوزي الشربيني، 64:2006)

ويرى فتحي مصطفى الزيات (1995) : إن استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية أو الوعي بالعمليات المعرفية للتعلم تعتبر احد المجالات الخصبة في دراسة التعلم ، وتعني أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه ، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا وتمثل عنصرا هاما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم ، كما تعرف بالوعي المعرفي أو التفكير في العمليات المعرفية وتعني أيضا التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات . (حبيب تيلوين ، 2007)

وعرفها بروير (1995) بأنها : القدرة على التفكير في مجريات التفكير أو حوله . (شيماء حمودة الحارون ، 2009)

ويذكر بوشل (2006 :Iأن استراتيجيات التعلم الماوراء المعرفية تعني : ذلك التفكير الناقد المتبصر حول عملية التعلم وشروطها بغية التخطيط والتنظيم و التقويم الذاتي للوصول إلى أكثر فاعلية في التعلم . (حبيب تيلوين، 2007) .

حسب فتحي مصطفى الزيات (1998) إن الاستراتيجيات الماوراء معرفية هي :الإجراء الذي يقوم على استخدام الاستثارة أو التوجيه الذاتي والاختبار أو التقويم الذاتيين، فمثلا يمكن أن يتعلم الفرد الاستراتيجية التي تساعده في تقويم الذات ومراجعتها كان يقوم فاعلية استخدامه لاستراتيجية التلخيص ، وهذه الاستراتيجية قائمة على الاستثارة الذاتية و التوجيه الذاتي تتكون من أسئلة ذاتية مثل هل كان تلخيصي للنص كافيا وشاملا لكل النقاط الهامة أو الضرورية ؟

وحسب محمد أبو رياش(2008) أن استراتيجيات التعلم فوق المعرفية تتضمن : التخطيط، و مراقبة وتقويم أنشطة التعلم، ويستطيع الأفراد التخطيط لنشاط التعلم باستخدام استراتيجيات الانتباه الموجه أو تشجيع أنفسهم على الانتباه إلى مهمة التعلم بينما تجاهل المشتتات، ويمكن كذلك استخدام استراتيجيات الانتباه الانتقائي أو التركيز على كلمات مفتاحية محددة أو عبارات أو نوع من المعلومات في النشاط التعليمي .

ب) – تعرف أكسفورد(1990) OX Ford

الاستراتيجية فوق المعرفية بأنها استراتيجية تعمل بجانب ومع ووراء الاستراتيجيات المعرفية behind ،With،behind وذلك يعني أن موقعها ليس فقط وراء المعرفة .

ج) – إن كلمة وراء قد تعني أن تلك الاستراتيجيات تأتي في المرتبة الثانية في الأهمية بعد الاستراتيجية المعرفية ، وهذا ليس صحيحا فلكل منهما أهمية الفاعلية في التعلم .

د) – إن لفظ فوق تعني التسامي إذا تخيلناها راسيا، وهي فعلا استراتيجية سامية تتطلب قدرا من الوعي و الشعور.

هـ) - إذا أعطينا تصورا بصريا أخر للفظة فوق، ونظرنا إليها من الناحية الأفقية و فان ذلك يعني تغطية كافة جوانب المعرفة من جانب وتغطية جميع مراحل التعلم من جانب آخر ، وهذا أمر فعلي فالاستراتيجيات فوق المعرفية تصلح للتعامل مع كافة المعلومات، كما أنها تختص بكل العمليات و الأفعال التي يقوم بها المتعلم منذ تخطيطه .

وبعد استعراض الأدبيات المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن تعريفها على النحو التالي : هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة وهي طبيعة التعلم و عملياته وأغراضه ،والوعي بالإجراءات و الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها ، وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته ، وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم و الحقائق إلى معاني يمكن استخدامها في حل ما يواجه من مشكلات .

2_تصنيف الاستراتيجيات الماوراء المعرفية :

حسب محمد دعدور(2002) بفحصه لأدبيات التي تناولت الاستراتيجيات فوق المعرفية أنها تعنى بالمهام التالية (حسب تصنيف أمالي وشامو و ويند :

تصنيف أمالي وشامو(1990)و ويندن(1991):

أ)التخطيط و التنظيم للتعلم : وهذه الاستراتيجية تتعلق بتحديد الأهداف المرحلية للتعلم، ووضع جداول للمذاكرة أو خطط يتم بموجبها دراسة مادة علمية محددة ، وهذه الخطط قد تكون يومية ، أو أسبوعية ، شهرية ،أو حتى سنوية، وقد تكون تلك الخطط مكتوبة أو غير مكتوبة، ورغم ذلك يلتزم المتعلم بتنفيذها، وهذه الخطط تعين المتعلم على تطوير نفسه ومتابعته لهذا التطور ، كما أنها تساعده على وضع الأهداف الرئيسة أمام عينيه ومع إدراكه للأهداف التي تتفرع من تلك الأهداف الرئيسة .

ب)مراقبة التعلم: تعنى مراقبة كل العمليات و الأفعال التي يتبعها المتعلم عند التعلم ، وتختص تلك الاستراتيجيات بمتابعة المتعلم لأدائه في أثناء التعلم، وينقده لأدائه وبتصحيحه للأخطاء التي يرتكبها، كما أنها تشير إلى المكافآت التي يمنحها المتعلم لنفسه كلما رصد تقدمه أو تطور أدائه ،أو حتى نجاحه في تنفيذ الخطة الموضوعية مسبقا، كما أنها تتعلق أيضا بالعقاب الذي يفرضه المتعلم على نفسه لضمان تحقيق خططه ، كأنه لا يسمح لنفسه بمغادرة الحجرة قبل الانتهاء من مذاكرة ما خطط لدراسته، ومن الواضح أن استراتيجية المراقبة تتطلب درجة عالية من الوعي و الشعور عند المتعلم .

وحسب عبد المنعم الدر دير(2005) أن استراتيجيات المراقبة تشير إلى تقييم العمليات المعرفة و التنظيم و الضبط الذاتي للسلوك ، ويتم تطبيقها في مجالات مختلفة من الأنشطة كضبط توجهات التعلم، و الأفعال ، والعادات، و المعتقدات و الأهداف ..... و تظهر المراقبة في الوعي بعمليات الإدراك و التنظيم و استخدام المعلومات، وتؤثر تأثيرا موجبا في قدرة الفرد على التفكير، ومن أهدافها أنها تمد المتعلمين

بتقييم عن الجوانب المختلفة لعملية التعلم مثل : أسلوب التعلم ، عادات الاستذكار، والاستعداد للامتحان وأدائه ، وتساعد المتعلمين أيضا على تقييم خصائصهم الشخصية، واكتشاف نواحي القوة و الضعف لديهم، فالمراقبة يمكن أن تحسن من مهارات ما وراء المعرفة، وهذا ينعكس ايجابيا على أداء الأفراد الأكاديمي و المهني، ولهذا فهي جد مهمة فهي سهلة الاستخدام ومرنة في التطبيق، ويمكن تعديلها بسهولة طبقاً لحاجة المتعلمين أو حاجة المقرر الدراسي وتظهر أهميتها فيما يلي:

– المراقبة تشجع المتعلمين على تحمل المسؤولية الذاتية عن التعلم .

– المراقبة تمد الفرد بإشارات و توجيهات تساعد على تطوير وتحسين بعض السلوكيات اللازمة للأداء الأكاديمي الجيد.

- المراقبة يمكن تطبيقها في مواقف الحياة الواقعية .

جـ) تقويم التعلم: وهذا الاستراتيجية تشبه الاستراتيجية المتبعة في المراقبة عملية التعلم، إلا أن الاستراتيجية التقويم لا تكون في أثناء التعلم ، ولكن تكون بعد أن ينتهي المتعلم من عملية تعلمه.(فوزي الشربيني وآخر،2006)

كما يذكر كل من شراو وجراهم ، (1997) :أن نتائج البحث في استراتيجيات ماوراء المعرفة تشير على أنها تستخدم بفاعلية في التعليم المباشر و التعلم التعاوني عبر مستويات العمر المختلفة، وتقنيات التفكير مثل اليوميات و المناقشات .

ومن الاستراتيجيات التي قد تكون فعالة ضمن هذه الاستراتيجيات هي كالأتي :

1 – طرح الأسئلة :

– ماذا تعلمت من النشاط الذي أنهيته ؟

– كيف أطور مشروعي القادم ؟

_ما النواحي التي تحتاج إلى تطوير ؟

2 – التلخيص وإعادة الصياغة:

– ما الاكتشافات التي وجدتها ؟

– كيف تتلاءم مع بعضها البعض ؟

3_ تحديد الفكرة الرئيسية:

– ما هدف المؤلف ؟

– كيف يتم تحديده في العمل ؟

_من الشخصية التي تصور أهم رسالة ؟ ما هي ؟

– هل هناك أفكار أخرى يتم

اكتشافها ؟

4 – الاحتفاظ بالسجلات :

– ما الاستراتيجيات المفضلة بالنسبة لك ؟

– ما الذي لم ينفع ؟ لماذا ؟

– ما لاستراتيجية الجديدة التي ترغب في تجربتها ؟

3_خصائص الاستراتيجيات الماوراء المعرفية :

يلخص بيترس (2000) آراء كل من دانسيرو ،و آتكينسون، ولونج و ماك دولانك فيما يتعلق بخصائص الاستراتيجيات الماوراء معرفية ضمن النقاط التالية :

أ) – القابلية للتعميم : تشير هذه الخاصة إلى إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية على نوع واسع من مواقف التعلم .

ب)الارتباط المباشر : وتشير هذه الخاصية إلى ارتباط استراتيجيات الماوراء معرفية مباشرة بتسيير وتسهيل عملية اكتساب المعلومات الجديدة .

ج)المستوى الإجرائي: تشير إلى درجة توجيه المتعلم لمعالجة المعلومات في المستوى الإجرائي.

د) القابلية للتعديل : وتشير إلى درجة قابلية الاستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية للتغيير و التعديل حسب متطلبات مواقف التعلم المختلفة . (حبيب تيلوين، 2007)

تلعب هذه الخصائص الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية في التعلم المعرفي من حيث استجابتها لكل هذه الأنشطة . (حبيب تيلوين، 2007)

4_النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية:

اقترح فلافل نموذجا رسميا لمراقبة مهارات التفكير ما وراء معرفية ليتضمن اربع صفات لظواهر وعلاقتها ببعضها البعض وتضمنت هاته الفئات ما يلي:

1_معرفة ماوراء المعرفة.

2_تجارب ماوراء المعرفة.

3_المهام والاهداف.

4_ الاستراتيجيات والنشاطات.

وسوف نقاش كل واحدة بالتفصيل، وان اول نماذج فلافل كان معرفة ماوراء المعرفة التي عرفها بمعرفة او اعتقاد الشخص حول العوامل التي تؤثر على النشاطات المعرفية، وان التميز بين معرفة المعرفة ومعرفة ما وراء المعرفة، ربما يكمن في كيفية استخدام المعلومات اكثر من الاختلاف الأساسي في الطلبات فانه عادة ما يسبق نشاط ماوراء المعرفة ويتبع النشاط المعرفي وان هذه العمليات متصلة فيما بينها بإحكام مستقلة بشكل متبادل، يمكن ان تجعل معرفة ماوراء المعرفة لشخص الى الارتباط او ترك ابداع معين مبني على اهتماماته وقدراته وأهدافه، وصف فلافل ثلاث فئات من عوامل المعرفة وهي:

1_متغيرات التخصص.

2_متغيرات المهمة.

3_ متغيرات الاستراتيجية.

ان معيار الشخص للمعرفة يتضمن مثلا معرفة اعتقاد الشخص بانه يستطيع ان يتعلم بشكل افضل بواسطة الاستمتاع اكثر من القراءة او ان يعي الشخص صديقه ليكون اكثر اجتماعيا مما هو عليه، وان اعتقاد الشخص حول نفسه كمتعلم ربما يسهل او يعيق الأداء في مواقف تعليمية ، ان معيار ماهية معرفة ماوراء المعرفة محاط بجمع المعلومات من المهمة المقترحة، الموجودة في الشخص وان هذه المعرفة تقود الشخص الى إدارة المهمة او توفر المعلومات حول درجة النجاح والتي من المحتمل ان تظهر ويمكن ان تكون المعلومات المهمة وفيرة او نادرة، مألوفة أو غير مألوفة، موثوقة أو غير موثوقة، مثيرة لاهتمام أو غير مثيرة، منظمة في الطريقة المستخدمة أو غير مستخدمة، تختبر معرفة المهمة الشخص بمدى النتائج الممكنة والمرتبطة للإبداع المعرفي والاهداف المرتبطة بإنجازها ، ان المعرفة حول صعوبة المهمة و ضرورة المصادر الذهنية او الملموسة لإنجازها، وينتمي كذلك هذا المعيار ان مهام واهداف مهارات التفكير ماوراء المعرفة هي النتائج او الأهداف المنشودة للمغامرة المعرفية وان هذا كان ثالث معيار رئيسي يتضمن الأهداف والمهام او الفهم او الالتزام، ونقل الحقائق الى الذاكرة يتطلب تقديم شيء مثل المستند المكتوب او الجواب عن مسألة رياضية، او تحسين معرفة الشخص لشيء ما.

ان انجاز هدف ما يتطلب كل من معرفة ما وراء المعرفة وتجربة ما وراء المعرفة نجاح متكامل، ان استراتيجية ماوراء المعرفة مصممة لمراقبة التطور المعرفي وهي أيضا عمليات منظمة مستخدمة للسيطرة على النشاطات المعرفية الخاصة للشخص لتأكد بان الهدف المعرفي (مثلا حل مسألة رياضية أو كتابة جملة مؤثرة) مجتمعة فيما بينها تجعل الشخص ذو مهارات جيدة لماوراء المعرفة وذو وعيا لما يستخدمه من العمليات لكي يشرف على تعلمه وتخطيط ومراقبة ما يحدث من نشاطات معرفية وموازنة النتائج المعرفية، مع المعايير الداخلية او الخارجية.

5_أهمية الاستراتيجيات الماوراء معرفية :

حسب ترجمة السيد محمد دعدور (2002) أن الاستراتيجيات فوق المعرفية تساعد الطلاب على تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز و التخطيط و التقويم لمدى تقدمه في الكفاءة الاتصالية .

ويرى دانسير واخرون ، 1979 أن الاستراتيجيات فوق المعرفية تعين المتعلم على التفاعل مع المعلومات وتساعد العمليات العقلية المعرفية التي يتبعها المتعلم بغرض التعلم .

كما يرى حسين محمد أبو رياش(2008) أن الاستراتيجيات الماوراء معرفية تشبه العمليات التنفيذية التي تمكن الفرد من تخطيط المهمة وتوقعها وتقرير مدى النجاح الذي تحقق في تنفيذ الخطط المقترحة، ومن ثم تقويم نجاح التعلم و الخطة بعد إتمام لأنشطة التعلم .

مثلا في الأنشطة الكتابية أو التحدث يرى أبو جادو(2004) انه يمكن أن يستخدم المتعلم استراتيجية التخطيط التنظيمي عن طريق عمل ملخصات أو بنية معرفية يتم إتباعها خلال عملية التواصل، وعندما يصبح التعلم ظاهرا وواضحا يمكن للمتعلمين استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للتأكد مما إذا كان التعلم يحقق الأهداف المرجوة أولا يحققها، و الإجراء العادي للقيام بذلك يتم من خلال التوجيه الذاتي للأسئلة بين حين وأخر ، حول مدى التقدم الذي يحرزه في عملية التعلم، وعموما فان الاستراتيجيات فوق المعرفية تميل إلى أن تكون مستقلة عن مهمات التعلم المحددة، ولها مدى واسعا من التطبيقات العملية . (حسين محمد أبو رياش، 2008 :56)

كما يذكر ليفيتين (1997) :أن استراتيجيات ماوراء المعرفة تجعلنا متعلمين ناجحين، وتشير إلى تفكير من الرتبة العليا يتضمن تحكما نشطا في العمليات المعرفية المستخدمة في التعلم ، وأنشطة مثل التخطيط كيف نتعامل مع مهمة التعلم المعطاة ، ومراقبة الفهم وتقييم التقدم نحو إتمام المهمة وهذه الأنشطة تمثل طبيعة استراتيجيات ماوراء المعرفة (إبراهيم احمد ، 2006: 183)

ج_ الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الما وراء المعرفية:

يرى فلافل (1979) انه ربما لا يكون فرقا واضحا وجليا بين الاستراتيجيات المعرفية و الماوراء المعرفية، وقد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات و الهدف منها، وعموما يمكن إبراز الفرق بيننهما على النحو التالي :

1 – تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر على المهمات (تعلم خبرة ، حل مشكلة ...) ،أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها : أي التأكد من تحقق الهدف .(إبراهيم ، إبراهيم ، 2006 : 173)

2 – العمليات المعرفية الماورائية قد تسبق أو تأتي بعد العمليات المعرفية .

3 – العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحاً عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق الهدف، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فاعليتها، وهذا حسب روبارت و ايردوس (1993)

4 – كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط و التساؤل مثلا، ولكن مع اختلاف الهدف من استخدامها، فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما يستخدم كأداة لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات المعرفية الماورائية كأداة للتأكد من تحقق التعلم، أو الحكم على فعالية العمليات المعرفية في تنفيذ المهمة .

5 – كلاهما يعتمد على بعضها البعض، فأي محاولة لاختيار إحداهما بمعزل عن الأخرى قد يعطي صورة واضحة عنهما وهذا حسب ليفينستون(1997) (رافع النصر الزغلول ، وعماد عبد الرحيم ،2003 :63) .

ويشير ليفينستن ، 2004 إلى أن فلافل ذكر أن استراتيجيات المعرفية تستخدم لمساعدة الفرد على تحقيق هدف معين (فهم نص رياضي مثلا) بينما يتم استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لضمان أن هذا الهدف قد تم تحقيقه (اختبار الذات لتقويم فهم الذات للنص الرياضي) (احمد صادق عبد المجيد ، 72:2005)

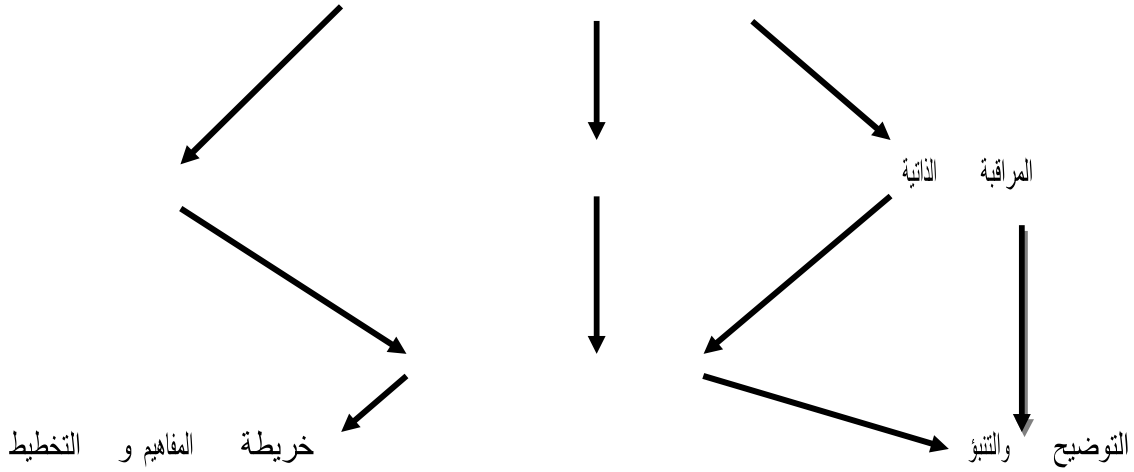
ونقلا عن لطفي عبد الباسط إبراهيم(2001) أن الاستراتيجيات المعرفية تمكن الفرد من الوصول إلى هدف مثل فهم النص محدد، بينما تستخدم الماوراء معرفية لتقييم ذلك الفهم أي أنها تستخدم عادة بعد الأنشطة المعرفة، خاصة بعد فشل الأولى (الاستراتيجية المعرفية) مثل معرفة الفرد انه لم يفهم ما قرأه ، حيث يعتقد أن هذا الفشل ينشط من عملية ماوراء المعرفة، كمحاولة من جانب المتعلم لتصحيح الموقف ،وأحيانا تتداخل الاستراتيجية المعرفية مع ماوراء معرفية في استراتيجية واحدة ، إذ أن المعرفة – أحيانا – تعد ماوراء المعرفة إذا استخدمت بطريقة استراتيجية وصولا إلى هدف ما .

فعندما يعرف الطالب انه يعاني من صعوبة فهم المشكلات اللفظية ،أي أن معرفة الفرد لكفاءته آو ضعيفة عند أداء مهام محددة دون الاستفادة من تلك المعرفة لضمان التعلم لا يعد ماوراء المعرفة .

وحسب وايت(2003) فان الاستراتيجيات المعرفية و ماوراء المعرفية يمكن أن تكون متضمنة في نفس الاستراتيجية مثل التساؤل يمكن اعتباره استراتيجيات معرفية واستراتيجيات لما وراء المعرفة والتمييز بين الحالتين يعتمد على الغرض من استخدام تلك الاستراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كوسيلة للحصول على المعرفية، أو كأسلوب للتوجه أثناء القراءة (ما وراء المعرفة) وهذا حسب (إبراهيم إبراهيم احمد، 2006 :174)

كما يذكر فتحي الزيات (1995) انه لكي يصبح التعلم قادرا على استخدام والتحكم في المخزون المعرفي و الاستراتيجيات المعرفية الموجودة لديه ، فانه يحتاج إلى تنمية استراتيجيات ماوراء المعرفة
(إبراهيم ،إبراهيم احمد ، 2006 :176)

ويوضح إبراهيم بهلول (2004) :أن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات ماوراء المعرفية في أن المتعلم الذي يستخدم استراتيجيات المراقبة الذاتية Self – Monitoring في أثناء قراءة محتوى تعليمي معين هو انه لا يفهم أو لا يستوعب ما يقرأه(ماوراء المعرفة) وهو يعرف انه سوف يفهم هذا المحتوى جيدا إذا قام بعمل تلخيص له أو عمل خريطة مفاهيم و الشكل الآتي يوضح ذلك:



الاستراتيجيات الماوراء المعرفية

التخطيط التقويم الذاتي

الاستراتيجيات المعرفية

لشكل رقم (1): يوضح علاقة الاستراتيجيات المعرفة بالاستراتيجيات الماوراء معرفية

(عادل محمد محمود العدل ،2002 :10)

كما يذكر توبياس ، 1995 على انه بالرغم من وجود ارتباط وثيق بين المعرفة وما وراء المعرفة إلا أنهما يختلفان عن بعضهما البعض، حيث أنهما عمليتان عقليتان ، فما وراء المعرفة تعبر عن وعي الفرد وفهمه للمعرفة التي تم اكتسابها وثمة ما يشير إلى أن معرفة المتعلم بخبرات ماوراء المعرفة ووعيه بها وقدرته على إرادتها واستخدامها في إطار المحتوى الدراسي قد يؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم .

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى الإلمام بجميع الجوانب المتعلقة باستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية حيث تطرقنا في البداية إلى تعريف استراتيجيات التعلم وانواعها وانماطها و بعدها تعريف استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية ثم تصنيفها وخصائصها واهميتها وكذلك اهم النظريات المفسرة لها و أخيرا الفرق بين استراتيجيات التعلم المعرفية و الماوراء معرفية . ومن خلال ما تقدم من معلومات في هذا الفصل اتضح لنا ان استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية دورا هاما في عملية التعلم والتعليم فهي تسمح من جهة بإعطاء وسائل التطور المعرفي لتلاميذ كما انها تتضمن من جهة ثانية الحرية والاستقلالية اثناء التعلم.

الفصل الثالث

الفصل الثالث :

مستوى الطموح الأكاديمي

تمهيد

1- تعريف مستوى الطموح الأكاديمي

2- أنواع الطموح

3- نمو مستوى الطموح

4- مستويات الطموح

5- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

6- سمات الشخص الطموح

7- النظريات المفسرة لمستوى الطموح

8- قياس مستوى الطموح

خلاصة الفصل

تمهيـد:

يعد الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة، وتختلف مستويات الطموح بين الأشخاص فلكل شخص مستوى معين لأهدافه. وفي ما يلي سنحاول الإلمام بأهم جوانب مستوى الطموح.

1- تعريف مستوى الطموح :

لغة : عرف الطموح في" معجم لسان العرب" لابن منظور بأنه الارتفاع فيقال بحر طموحا لموج أي مرتفع الموج، أما أبو حرب في المعجم فعرف الطموح بقوله: طمح بصره إليه طموحا يعني امتد وعلا بصره الطامح كل مرتفع. (ابن منظور : 534)

وجاء في "معجم الطلاب " أن الطموح : مصدر طمح، يطمح، طمحا، وطموحا أي نظر إلى البعيد، الطموح كلمة تعني المرتفع، الشامخ، البعيد التطلع أي السعي لأهداف

(يوسف شكري فرحات ،2001: 366) والطموح يعني الساعي إلى المراتب العليا وصاحب الآمال الواسعة. (رشا الناطور،2008 :9)

اصطلاحا: يعني بالطموح الهدف الممكن (الدرجة) أن يضعه الفرد لنفسه في أدائه، وحسب ليفين ودامبو إن مستوى الطموح يشير إلى المستوى المتوقع للأداء المستقبلي. (فرج عبد القادر طه،1986:267)

ويعتبر **هوبي**" أول من عرف مستوى الطموح في مجال دراسته عن علاقة النجاح بالفشل بمستوى الطموح حيث عرفه" بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" (سهير كامل أحمد ،2002: 222) وعرفه **فرانك** بأنه "مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب". (خالد محمود أبو ندي ،2004:44) وعرفه " **جاردنر**" بأنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل ".

أما **مورتون دوتش** "اعتبره الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة".

أما **أيزنك** "فعرف مستوى الطموح بأنه الميل إلى تذليل العقبات والمجاهدة فيعمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عالي مع التفوق على النفس". (سهير كامل احمد،2000:183)

أما **دريفر**" فعرف مستوى الطموح بأنه الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح والفشل". (هدى عبد الرحمان أحمد، 34:2010)

وتعرفه **كاميليا عبد الفتاح** "بأنه سمة عامة ثابتة نسبيا، تفرق بين الأفراد فيا لوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل، التي مر بها". (نبيل طنوس، د س: 7).

وعرفه **منسي** على انه "مدى قدرة الفرد على تحقيق أهدافه المرسومة مسبقا ضمن فهمه لقدراته وإمكاناته". (ذكرى يوسف الطائي، 198:2008)

ويعرف **جليل وديع شكور** "الطموح على انه رغبة أو شعور يتحكم في سلوكا لفرد ويرسم تحرك الفرد عن سابق تصور وتصميم بقصد تحقيق ما ترمي إليه وتبنى من الرضا والإشباع". (محمد بو فاتح، 80:2005)

وعرفه **الزيادي**" بأنه المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته" (عبد ربه علي شعبان، 58:2010)

ويعرفه **أحمد عزت راجح** "هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه و يرغب في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو أنجاز أعماله اليومية".

(أحمد عزت راجع ، 1968: 103)

أما **إبراهيم قشقوش**" فعرفه بأنه هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى 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 الإطار المرجعي للفرد". (محمد محي الدين صادق الجباري، 3:1998)

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

مما سبق من تعاريف نستنتج أن مستوى الطموح سمة من السمات الشخصية تؤثر على الفرد في تحديد أهداف وأن مستوى الطموح ليس آني أو مرتبط باختيار معين بل هو سمة تنمو لدى الفرد عبر مرور الإنسان بمراحل وهذا يدفعنا لمعرفة مستوى الطموح.

2_أنواع الطموح:

2_1_الطموح الاجتماعي:

إن الطموحات تختلف بين الشعوب المتقدمة والمتخلفة والمتقدمون طموحاتهم عالية المستوى برأي "أنجافيل" { أن ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة} لكن الفئة الثانية محدودة القدر من العيش وفي الفئة الأولى تختلف الطموحات بين الأفراد و الأزمنة كاختلافها بين الآباء والأبناء أما نحن العرب فالمشاكل متنوعة وتدهور الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ومحاكاة القيم الغربية وشعور الأبناء بالاغتراب كما يرى" حامد سناء زهران" {هذا ما انعكس عن طموحات الشعوب العربية } هذا الذي أثر على الطموحات. (محمد بوفاتح، 139:2005)

2_2_الطموح العائلي:

يتمثل في ما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى، يشترك فيها الأفراد ويختلف من عائلة إلى أخرى حسب حجم العائلة والمداخيل والمستويات الثقافية والتعليمية كالطموح في نجاح الأولاد يتبعه نجاح مهني والطموح في اكتساب امتيازات اقتصادية واجتماعية والطموح في السفر والتنقل.

2_3_الطموح الإنساني (العالمي) :

هو طموح الشعوب والمجتمعات كلها أي ما تطلبه الإنسانية لتحسين وضعيتها المعيشية من صحة وغذاء وأمن وسلام، بالإضافة إلى ما يطمحون إليه من حماية البيئة من التلوث والقضاء على الحروب ونزع الأسلحة الفتاكة والصداقة بين الشعوب ويعبر عن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية كمنظمة اليونيسيف والصحة العالمية وغيرها من المنظمات. (محمد بوفاتح، 2005: 140)

2_4_الطموح الفردي :

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد سواء أكان هذا الطموح دراسيا أو سياسيا أو مهنيا أو رياضيا، وعلى هذا الأساس فلكل فرد حق في بناء ما يراه مناسبا من الطموح بما يتفق مستويات مع إمكانياته وقدراته. ويتناسب مع واقعه وبيئته وهذا ما يذهب إليه "**يونج**" (1961) "إن وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر من الطموح ".(محمد بوفاتح، 2005: 141)

2_5_الطموح الدراسي:

وهو 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 مستوى لآخر، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا ويعمل على النجاح فيه، وفي السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة، ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمثابرته واجتهاده للنجاح في امتحان البكالوريا لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية" هذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته".

2_6_الطموح المهني:

قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند التلميذ في السنوات الدراسة، أو بعد الانتهاء، أو الخروج منها، وقد يوجد لدى الشخص الذي لم يدرس بتاتا، فكثير ما يطمحا لتلاميذ في مهن ويتعلقون بها، وبمن يعملون

فيها، كطموح التلميذ في مهنة التعليم(أستاذ). وفي بعض الحالات يبرز الطموح المهني إلا في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية. (محمد بوفاتح، 2005: 142)

3_ نمو مستوى الطموح :

بينت دراسات" **ليفين**" أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أو محاولته الجلوس على كراسي، أو جذب قطعة من الملابس وغيرها.

كما فرقت "**فيلز**" بين مستوى الطموح والطموح المبدئي الذي يظهر لدى الأطفال، عندما أوضحت إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه، دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج، وهذا ما تسميه" **فليز** " الطموح المبدئي فالطفل يكرر أعمالا حتى يصل إلى غايته.

اعتبرت "**فليز**" رغبة الطفل في عمل شيء دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح، هذا السلوك أسمته الطموح الابتدائي، فهو المرحلة التي يمكن التمييز فيها بين مستويات التحصيل، كما درست "**فليز**" أطفالا من سن سنتين إلى ثلاث سنوات في دار حضانة، فيما يتعلق بنشاطهم في ارتداء وخلع ملابسهم، واعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي، وبعد ذلك دربت "**فليز**" مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل، ثم قارنتها مع مجموعة أخرى مماثلة لم تتدرب فوجدت أن المجموعة التي تدربت قد زادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة بالمجموعة التي لم تتدرب.

(كاميليا عبد الفتاح، 13:1990)

ويعلق " **ليفين** " بقوله أن التدريب على السلوك المستقل والمتعمد على النفس وتشجيعه بالمديح قد يؤدي إلى ظهور الطموح المبدئي الذي يعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج وخطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح. (شحاتة سليمان محمد سليمان، 350:2005)

ومن ذلك نستنتج أن مستوى الطموح عند الأفراد يختلف من فرد لآخر مثل أي سمة شخصية أخرى.

4_مستويات الطموح :

إن وضع مستويات الطموح تمثل الأهداف التي ينبغي الوصول إليها، فهذه المستويات الموضوعة التي يتوق الفرد لإنجازها تحفز الفرد إلى تجنيد كل طاقاته وإمكاناته لتحقيق تلك المستويات، فالطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى لتحقيق التفوق ومن هذه المستويات: (يوسف مصطفى القاضي، 433:1981)

4_1_الطموح الذي يعادل الإمكانيات :

الطموح الذي يعادل الإمكانية هو الطموح السوي الواقعي أي أن الشخص يدرك أولا كم إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانية، فالطالب المتفوق لديه قدرة في إصدار حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماما طبقا لإمكانياته أكثر من الطالب العادي الذي قد يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه، أقل من إمكانياته أو أكثر من إمكانياته. (سهير كامل أحمد، 131:2002)

4_2_الطموح الذي يقل عن الإمكانيات :

أن يكون للفرد إمكانية كبيرة ولكن طموحه أقل من إمكانياته فدائما ما يبخس بقدر نفسه أي أنه يستطيع أن يحل مشكلته ما في وقت قصير ولكن حين نسأله يعطي لنفسه وقت أكبر مما يستطيع وهذا يعتبر ضعف في ثقته بنفسه. (سهير كامل أحمد، 191:2000)

4_3_الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات :

هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي يريد أن يكون(كذا) و لكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك . (سهير كامل أحمد، 192:2000)

وفي دراسة أجراها أحد العلماء عام 1959 وجد أن مستويات الطموح الواقعية تنبأ عن النجاح في المدرسة. لقد أخذ 420 طالبا جامعيا و قارن بين مستويات طموحهم كما حدد أجوبتهم في اختبار وزعه عليهم بسجلاتهم الجامعية السابقة وأعمالهم الحاضرة فوجد أن الطلاب الذين يعينون لأنفسهم أهدافا واقعية على ضوء من عملهم السابق يميلون إلى أن يكونوا ناجحين جميعا، في حين أن أولئك الذين يعينون أهدافا غير واقعية ينزعون إلى أن يكونوا أقل نجاحا. (محمد إقبال محمود، 44:2006)

5_العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عوامل كثيرة تؤثر في مستوى الطموح نذكر منها:

5_1_العوامل الشخصية:

_الذكاء و القدرات العقلية: إن احد الأهداف المهمة التي يخدمها قياس الذكاء هو مساعدة الفرد لان يحدد مستوى طموحاته بحيث تكون واقعية بالنسبة لقدرته(عبد الرحمان عدس، 71:2003) فالفرد الذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وما تطلبه الأعمال المختلفة من قدرات وصفات، لذا لا يكون مستوى طموحه مسرفا في البعد عن الواقع أي عن مستوى اقتداره. (أحمد عزت راجح، 103:1972)

أوضحت نتائج الدراسات أن طموح المتفوقين عقليا طموح واقعي يتفق والإمكانيات ولكن طموح ذوي القدرات العقلية المنخفضة يعتبر مجرد حلم أو أمل ولا يتحقق بالفعل إذا ما اتبعناه فالتلميذ المتفوق حين يطمح في شيء فيقيسه بإمكانياته ولكن التلميذ العادي يطمح بما هو أكثر من إمكانياته. (سهير كامل أحمد، 130:2002)

_التحصيل الدراسي: توجد علاقة بين الطموح والتحصيل فانتهت نتائج بعض الدراسات إلى أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعا عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، هذا ما أكدته الدراسات العربية والأجنبية. (علاء سمير موسى القطاني، 61:2011)

حيث توصل "**هاريزون**" إلى أن هناك علاقة ايجابية بين كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، فقد وجد أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى الطموح لدى الطلاب الراسبين. (سهير كامل أحمد، 227:2002)

_خبرات النجاح والفشل وأثرها على مستوى الطموح:

إن تأثير النجاح والفشل على مستوى الطموح يتحدد طبقا لعوامل شخصية، فالفرد المتوافق الواثق من نفسه يرتفع مستوى طموحه بعد النجاح وينخفض بعد الفشل، وان سلوك الفرد بعد الفشل أكثر تباينا منه بعد النجاح يعد عاملا مساعدا على رفع مستوى الطموح بعكس الفشل والذي قد يصحبه ارتفاع أو انخفاض في مستوى الطموح. (محمد النوبي محمد علي، 79:2010)

وقد أكدت ذلك "جاكننات " من خلال الدراسات التي أجرتها لدراسة اثر خبرات النجاح والفشل في مستوى الطموح حيث توصلت إلى أن كلما كان النجاح كبيرا كلما ارتفع مستوى الطموح وكلما كان الفشل كبيرا كان انخفاض مستوى الطموح كبيرا. (خالد محمود أبو ندي،50:2004)

_مستوى الطموح و سمات الشخصية :

لاشك في أن مستوى طموح الشخصية يعتبر دافعا يدفع الفرد للكد والسعي حتى ينجح في تحقيق هدفه المنشود ،ويدعم مستوى طموح الفرد ما يصادفه في طريق تحقيقا لنجاح، بينما قد يعمل ما يصيبه من فشل على تخفيض مستوى طموحه، أو ربما التخلي كلية عنه، علاوة على تأثيره في مقدار ثقته بنفسه و اضطراب بعض جوانبها. (فرج عبد القادر طه ، 2001 : 61)

كلما كانت أهدافنا ومستويات طموحنا واقعية ومتناسبة مع سماتنا كنا أقرب للنجاح في تحقيقها، وبالتالي ازددنا قربا من السوء وبعدا عن سوء التوافق والاضطراب . ولا شك أن الأهداف المبالغ فيها، والطموح البالغ الارتفاع فوق مستوى الإمكانيات، سوف يسبب كل هذا احباطات مستمرة للشخصية وإحساسات

مستمرا بالانهزام والفشل، كما أن بساطة المطالب وتواضعها أمر ضروري للتوافق السوي في الحياة . (فرج عبد القادر طه ،1999: 191)

_مستوى الطموح و مفهوم الذات :

يعد مفهوم الذات من العوامل الهامة والمؤثرة في مستوى طموح الفرد واهتم عدد من الباحثين بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح فتوصل "كوجلر " في دراسته إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح. (سهير كامل أحمد، 227:2002)

5_2_العوامل البيئية:

_دور الأسرة : تلعب الأسرة دورا كبيرا في تحديد نمو مستوى الطموح لأن الأفراد الذين ينتمون لأسر مستقرة اجتماعيا وبيئيا هم أقدر على وضع مستويات عالية ومتناسبة مع إمكانياتهم ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة وهذا ما أكدته دراسات "هيرلوك" ولاستقرار الفرد داخل أسرته دور كبير في مستوى طموحه فكلما كان مستقرا كان مستوى طموحه أعلى، كما يرتبط طموح وتوقع الأبناء بطموح وتوقع الوالدين وهذا الطموح له علاقة بالوضع الطبقي للأسرة فقد وجدت علاقة سالبة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستويات الطموح، أي أن مستوى الطموح يرتفع بانخفاض الطبقة الاجتماعية. (رشا الناطور، 2008: 14)

_الأقران والجماعة المرجعية ومستوى الطموح : للأقران والجماع ة المرجعية دورا هام فيما يضعه الفرد لمستوى طموحه، وللمعايير التي تضعها الجماعة يكون لها دورا مؤثرا على ما يختاره أفرادها من أهداف، ولوحظ أن التلاميذ داخل الفصل الذي يسود فيه المنافسة بين التلاميذ يرفع مستوى طموحهم عن الفصول الخالية من المنافسات وعادة ما يتأثر مستوى طموحهم بتوقعات الأصدقاء المقربين وخصوصا في فصول المتفوقين وهكذا نجد أن لتأثير الجماعة المرجعية خبرات النجاح دور هام في متغير مستوى الطموح وكذلك المحاكاة والتقليد لهم يرفع من مستوى الطموح لديهم. (سهير كامل أحمد، 129:2000)

_طموح الوالدين :إن طموحات الوالدين المتعلقة بمستقبل أبناءهم تعتبر من أهم مظاهر وجوانب عملية التنشئة الاجتماعية لأن هذا الطموح الذي نتحدث عنه يؤدي إلى تكوين بعد جوهري من أبعاد الجو

الاجتماعي النفسي الذي يحيط بالطفل، إن الوالدين قد يثيران القلق والصراع في بعض الأحيان في نفسية الطفل وذلك كنتيجة مباشرة لضغطهما عليه لكي يحقق الوصول إلى المستوى الدراسي والتعليمي الخاص الذي يشعر الوالدين معه بالنجاح والرضا. (عمر عبد الرحيم نصر الله، 89:2004)

والسبب في ذلك راجع إلى حرمان الآباء من مواصلة تعليمهم الجامعي ومن ثمة يحلم الآباء باليوم الذي يكمل فيه أبناءهم تعليمهم الجامعي لتحقيق حلمهم الضائع. (عصام نور سرية ،15:2006)

فإن الأطفال بطبيعة الحال يبغون إرضاء والديهم، ولذلك فهم يحاولون شحذ هممهم يهيئون كل طاقاتهم لتحقيق أمنيات والديهم، ولا يخلو هذا الأمر من خطورة على صحة الأطفال النفسية، لان كابوس الخوف من الفشل يظل يلازمهم تحسبا لنبذ الآباء أو لوم الأمهات . (وفيق صفوت مختار ،64:2005)

5_3_العوامل الاقتصادية والاجتماعية:

بينت دراسات" **جولد**" Gould (1941) أن اختلافات الهدف تنسب إلى عوامل متعددة في حياة الفرد ، فالأفراد الذين يعطون درجات اختلاف ضعيفة نسبيا بمقارنته بأولئك الذين يعطون غالبا درجات عالية موجبة، وجد أنهم في ظروف اجتماعية واقتصادية مقبولة نسبيا والمفحوصون الذين أعطوا درجات اختلاف منخفضة كانت لديهم فرص طيبة ، فقد كان تدخل الآباء مناسبا وكافيا. وهذا يوضح وجود علاقة بين مستوى الطموح والظروف الاقتصادية والاجتماعية . (كاميليا عبد الفتاح، 19:1990)

6_سمات الشخص الطموح:

يرى "**سرحان**" أن سمات الشخص الطموح ما يلي:

- لا يقتنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.
- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور لظروف، و لا يخشى المغامرة، والمنافسة، أو المسؤولية، أو الفشل، أو المجهول.
- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بان الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.
- النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطة، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس ، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ.

(عبد ربه علي شعبان، 58:2010)

أما "**رشا الناطور**" فترى أن سمات الشخص الطموح هي:

- يميل إلى الكفاح ونظرته على الحياة تفاؤل.
- لديه القدرة على تحمل المسؤولية و يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه.
- مثابر في الأعمال التي يقوم بها كما يميل إلى التفوق ويسير وفق خطة معينة.
- يحدد أهدافه بشكل دقيق ويصيغ الخطط للوصول إلى أهدافه.
- لا يقتنع بالقليل ولا يرض بمستواه الراهن .
- يعمل دائما للنهوض بمستواه لتحقيق الأفضل ولا يؤمن بالحظ .

(رشا الناطور ،2008: 17)

وحسب استبيان مستوى الطموح "لأحمد عزت راجح "فان سمات الشخص الطموحة تمثل فيما يلي:

- لا يرضى بالعمل أو بمستواه الراهن بل يعمل دائما على النهوض به.
- لا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره.
- لا يخشى المغامرة أو الفشل.
- لا ينجزع أن لم تظهر نتائج ظهوره سريعا.
- يتحمل الصعاب للوصول إلى أهدافه.

(عادل بن صلاح عمر الجيارة،453:2001)

7- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات :

7_1_نظرية ألفريد آدلر : يعتبر "**آدلر**" من المدرسة التحليلية ومن التلميذ **(فرويد)** ولكنه أنشق عن "**فرويد**" بسبب آرائه في الجنس ،عدم انسجامه العديد من أفكاره ، وكون هو ومجموعة معه ما يعرف بالتحليلية الجديدة.

ويؤمن "**آدلر**" :"بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو ، والارتفاع ؛ وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، فقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة. فكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان. كذلك فقد أكد آدلر على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الأنا الدنيا، والانا الوسطي، والانا العليا، كذلك أكد "**آدلر**" على أهمية العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل

"**فرويد**". (العيسوي،2004: 101)

ويعتبر" **آدلر**" الإنسان كائنا اجتماعية، وأهدافه الحياتية، يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها ،ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها.

ومن المفاهيم الأساسية عنده: الذات الخلاقة ، الكفاح في سبيل التفوق ، أسلوب الحياة ،الأهداف النهائية والوهمية، مشاعر النقص وتعويضها. وتمثل الذات الخلاقة: نظاما ذاتيا للغاية، تبحث عن

الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد، والمميز في حياته ،وهي في جوهرها: أن يصنع الفرد شخصيته. ويعتبر "**آدلر**" مبدأ الكفاح من اجل التفوق فطريا . فالفرد يسعى للكفاح من اجل التفوق ، وذلك منذ ميلاده و حتى وفاته، وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها، وتعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه.(سرحان، 1993 :114)

كما ويؤكد "**آدلر**"، إن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة ، وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق. فإذا وجد إنسان انه ينقصه شيء ؛فانه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم، وبذلك فان آدلر يعتقد أن حافز توكيد الذات وليس الدافع الجنسي، هو القوة السائدة الايجابية في الحياة ،وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص . (مجموعة باحثين ،2003 :33)

7_2_نظرية القيمة الذاتية للهدف :

قدمت "**اسكالونا**" هذه النظرية (1940) وترى أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية، يتقرر:

_الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته فيحدون قدراته، وتقوم النظرية على ثلاثة حقائق هي:

- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا .
- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة .
- أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلـ ق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل ، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.(سرحان، 1993: 155)

وترى "**اسكالونا**" أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها:

الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف ،والتوقع ،والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح. وتؤكد "**اسكالونا**" على الآتي:

الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح .

الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل.

الفشل يأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة لتقبل الفشل.

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

الشخص المعتاد على الفشل، يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما .

البحث عن النجاح، والابتعاد عن الفشل، هو الأساس في مستوى الطموح. (كاميليا عبد الفتاح،1984: 55)

7_3_نظرية المجال لليفين :

يذكر "**ليفين**" عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال:

أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح، حيث عمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتداد بالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد ، وإن كانت مترتبة على الأولى إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منال، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح .وقد دلت دراسة الطموح السيكولوجية على أن الطموح على درجات ،فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف ، وقد يكون على درجة من القوة، بحيث يحدد الهدف، ويعبئ قوى الجسم لتحصيله . وفي الحالة يقال إن مستوى الطموح عند الفرد عال أو راق. (الغريب،1990 :51)

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

ويعتبر" ليفين "أن هناك عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح ، منها على سبيل المثال ما يأتي:

عامل النضج : فكلما كان الفرد أكثر نضجا، كان في متناول يده وسائل جمع تحقيق أهداف الطموح، وكان اقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء.

القدرة العقلية : كلما كان الفرد أكثر قدرة ؛ كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

النجاح والفشل :فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ، ويشعر صاحبة بالرضا ، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا لتقدم في العمل.

الثواب والعقاب: الثواب المادي والمعنوي (الأجور– الحوافز- الترقية) يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.

القوى الانفعالية : ويقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل: شعور الفرد بتقدير الزملاء، وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقته الطبية برؤسائه، وشعور بأنه متقبل لجماعة العمل، كل ذلك يعتبر سببا في ارتفاع مستوى الطموح، وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل ويسبب في غياب المتكرر وبالتالي إنقاص مستوى طموحه.

القوى الاجتماعية والمنافسة: فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى ا لطموح، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية أو تنازع ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار.

مستوى الزملاء: قد تكون معرفة الأخصائي لمستوى زملائه، ومقارنته بمستواه شخصيا سببا في رفع مستوى طموحه ودفع للعمل، وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل، وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة، فالشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهرا، يكون تحصيله مخالفه لشخص ينظر للمستقبل بمنظار أسود(سرحان،1993: 115)

7_4_النظرية السلوكية الارتباطية :

ويعني أصحاب النظرية السلوكية الارتباطية بتفسير مستوى الطموح في ضوء نظريات التعلم ذات المنحنى السلوكي ، والتي تسمى غالب بنظريات (المثير– الاستجابة).(عبد المجيد نشواتي، 208:1998)

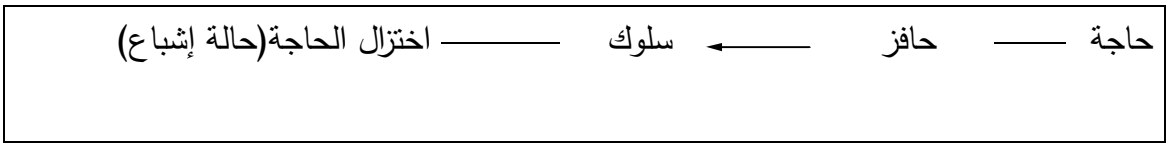
كما يرى السلوكيون أن مستوى الطموح ينشأ لدى الفرد بفعل مثيرات داخلية وأخرى خارجية ، ويكون سلوك الفرد ونشاطه بمثابة استجابة لتلك المثيرات.(عماد عبد الرحيم الزغول،2002 : 233)

ومن أبرز أعلام هذه النظرية "**ثورندايك** " (**Thorndike**)،"**هل** " (**Hull**) وغيرهما :

تفسير "ثورندايك": يعتبر من الأوائل الذين تناولوا موضوع التعلم تجريبيا، وهو الذي جاء بمبدأ المحاولة والخطأ في عمليات التعلم، ويفسر مستوى الطموح بقانون الأثر، والذي يعني أن الإشباع الذي يتلو استجابة ما يؤدي إلى نعلم تلك الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي عدم إشباع أو الألم الذي يتبع الاستجابة إلى إضعافها، واستنادا لهذا القانون فإن المتعلم يستجيب للأشياء انطلاقا من رغبته في تحقيق حالات الإشباع وكذا قصد تجنب حالات الألم (عبد المجيد نشواتي، 1998: 208)

وهذا ما كشفه "**هوبي**" (Hope) في دراسته سنة (1930) عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح.

تفسير "هل" (Hull): يأخذ بقانون الأثر، ويدقق في تحديده أكثر من سابقه، بحيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على الإشباع ،ومصطلح "الحافز " (Drive) للدلالة على بعض المتغيرات المتداخلة بين الحاجة والسلوك، وقدم نموذجا للعلاقة بين السلوك والحافز على النحو التالي:



شكل رقم(2) يبين: العلاقة بين الحاجة والسلوك والحافز

فالحاجة في نظره تمثل متغيرا مستقلا يلعب دورا هاما في تحديد الحافز كمتغير متدخل ، الذي يقوم بدوره بتحديد السلوك المختار ، فتصد عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة ، مما يعزز السلوك ويتيح التعلم.(عبد الناصر غربي ،72:2008)

7_5_النظرية الإنسانية:

تعتمد النظرية الإنسانية في تفسيرها لمستوى الطموح من حيث علاقته بدراسات الشخصية أكثر من علاقته بدراسات التعلم، كما هو الشأن في النظرتين السلوكية والمعرفية، وتعود معظم مفاهيم هذه النظرية إلى **"ماسلو"** (Maslow) الذي يرى أنه لا يمكن تفسير مستوى الطموح انطلاقا من مفاهيم سلوكية أو ارتباطيه، مثل مفاهيم الحافز، الحرمان والتعزيز، وذلك رغم اعترافه بأهمية مستوى الطموح في توجيه وتنشيط بعض أشكال السلوك الإنساني، حيث يرى أن الحاجات الإنسانية تنمو على نحو هرمي من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى :

الحاجات الفسيولوجية : يبدأ ظهور هذا النوع من الحاجات مع بداية العمر، لذا فهي حاجات فطرية عامة ومشتركة عند جميع أفراد البشر. وهي أهم الحاجات على الإطلاق، ويتضح ذلك بجلاء عندما تتعرض هذه الحاجات للحرمان، كما أنه إذا تعرضت إحدى الحاجات الفسيولوجية للحرمان الشديد فإنها تتسلط على جميع إحساسات الفرد، وعلى جميع مشاعره، وعلى كل إمكانياته وقدراتهن حتى تصبح تلك الحاجة هي المصدر الوحيد لدافعية الفرد. ومثل ذلك الحاجة إلى: الهواء الماء، الغذاء ، التناسل، النوم والراحة وغيرها

حاجات الأمن و الأمان : ترتبط بحاجة الفرد لحماية نفسه من الأذى الطبيعي، المتمثل في الظروف المناخية كالأعاصير والفيضانات، أو الظواهر الطبيعية كالزلازل والبراكين، وإضافة إلى مختلف التهديدات الأخرى كالأوبئة والإمراض، وحوادث المرور ... الخ كما أن هناك عناصر أخرى مهددة للإنسان تتعلق بال ظروف السياسية والاقتصادية كما هو الشأن في الحروب ،وعدم الاستقرار المالي والاقتصادي.

الحاجات الاجتماعية : ويطلق عليها كذلك اسم حاجات الحب والانتماء، وتشبع هذه الحاجات من خلال التفاعل والاحتكاك بين الأفراد، ولا يقصد بذلك مجرد تجع الأفراد المقصود ارتباط أفراد تلك الجماعة بأهداف مشتركة، ومعتقدات موحدة ،وقيم ومصالح لا تتحقق للفرد إلا بعضويتها الفعالة في تلك الجماعة.

وتظهر أهمية إشباع هذه الحاجات في حالة المعاناة الشديدة، والألم القاسي الذي يتجرعه السجين سجنا انفراديا، وهو ما يشكل مضاعفات وخيمة على حياته النفسية والاجتماعية . ومن أهم هذه الحاجات نذكر الحاجة للحب، العطف، العناية، الاهتمام، الانتساب للجماعة، الصداقة وانتماء ...الخ

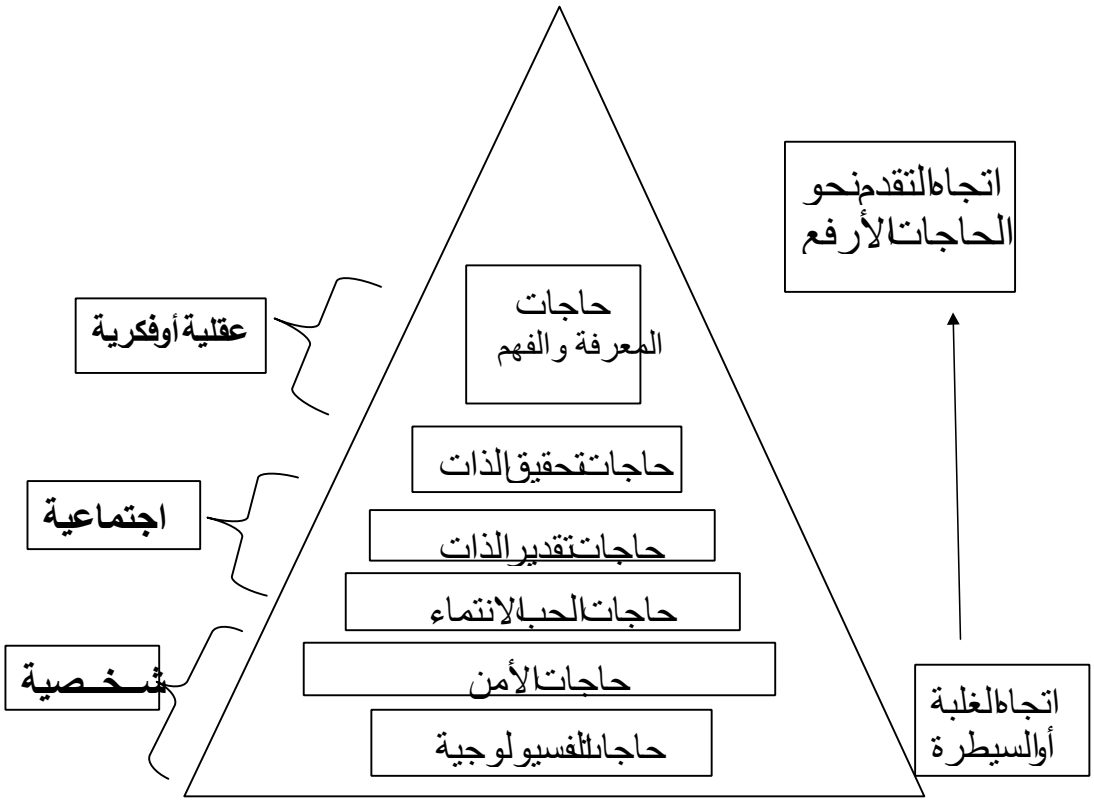
حاجات التقدير: تسمى كذلك بحاجات الاحترام، وتتمثل في حاجة الفرد إلى إقامة علاقات مشبعة مع الذات بالدرجة الأولى ، وكذا مع الآخرين، بحيث يحس الفرد باحترام الآخرين له، وتقبل هم إياه، ويحاول قدر الإمكان تجنب مشاعر رفض الآخرين له ونبذهم إياه. إن إشباع هذا النوع من

الحاجات يجبر الفرد على بذل الجهد للقيام بأعمال ذات قيمة اجتماعية من وجهة نظر الآخرين ،وليس من وجهة نظر الفرد نفسه لان ذلك هو السبيل الوحيد للحصول على تقديرهم له واستحسانهم لعمله، أما إحباط هذا النوع من الحاجات فيؤدي الى الشعور بعدم الثقة في النفس ،والضعف النفسي والشعور بالنقص. (خير الله الكناني،1997: 183،184)

حاجات تقدير الذات: يتضمن المستوى الأعلى للحاجات في هرم "Maslow" حاجات تحقيق الذات والتي يقصد بها حاجة الفرد لأداء عمل معين يرى انه مؤهل للقيام به ،لذا يصر على أدائه رغم كل الصعاب المتعرضة له، ومعتمدا في ذلك على كل قدراته وإمكانياته قصد تحقيق نوع من الخصوصية والتميز لذاته، ويجدر بالذكر انه عرف القليل فقط عن تأثير حاجات تحقيق الذات على سلوك الفرد فطرق الناس عديدة متنوعة في إشباع هذه الحاجات، كما أن مصطلح تحقيق الفرد لذاته عادة ما يكون صعبا من حيث التحديد والتحليل .

ومن المفيد القول أن تحقيق الفرد لحاجة تحقيق الذات يتطلب حالة صحية ونفسية سليمة، لذا فإن العديد من الأفراد لا يتحققون ذواتهم أبدا ،لأنهم غي قادرين على إشباع الحاجات في المستويات الدنيا بشكل مرض. (عبد الناصر غربي،2008: 63)

ويضيف بعض الباحثين إلى هذه الأصناف الخمسة من الحاجات صنف آخر وهو حاجات الفهم والمعرفة، كما يؤكد "ماسلو" في هذا الموضوع على الإرادة الحرة المتمثلة في حرية الأشخاص في اتخاذ القرارات التي يكون هدفها إشباع الحاجات المختلفة، من اجل تحقيقا لنمو الشخصي، بحيث يري أن الأفراد يسعون بشكل جاد لبلوغ أهدافهم، لإشباع حاجاتهم، ولتحقيق طموحاتهم وفقا لسلم هرمي تترتب فيه تلك الحاجات بحسب الأولوية على الشكل الموضح في الصفحة الموالية:



الشكل رقم (3): يبين التسلسل الهرمي للحاجات عند "ماسلو"

(بركات عبد اللطيف خليفة ، 2000 : 85)

يشترك الإنسان مع الحيوان في الحاجات العضوية و دوافع الأمن، وربما نشترك معا لأنواع الأرقى في دوافع الانتماء والحب ولكن الإنسان وحده هو الذي يملك دوافع تحقيقا لذات، التي يمكننا اعتبارها أرقى مستويات الطموح. (محمد قاسم عبد الله، 379:2000)

ويبدو مما سبق أن محركات السلوك الأساسية هي الحاجات الفيزيولوجية عندما وضعها حسب تصنيفه في قاعدة الهرم ولكن بالرغم ما جاءت به هذه النظريات من تفسيرات حول الدافعية ومستوى الطموح إلا أنها لم تحدد إذا كان هناك دور للعوامل البيئية في التأثير على توجهات السلوك وتحريكه بالإضافة إذا ما كانت هذه الحاجات يمكنان تكون الهدف في حد ذاته او الوسيلة لبلوغه وتحقيق الطموحات.

7_6_نظرية الحاجات:

ظهرت هذه النظرية على يد **"دافيد ماكليلاند"** (1964) (Mc clelland) حيث يصور مستوى الطموح في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة التي يشعر بها الفرد نتيجة حاجته للإنجاز، فقد أوضح هذا الأخير أن هناك ارتباط وثيق بين الأحداث الايجابية التي مربها الفرد في السابق، وما يحققه من نتائج هامة في المواقف الإنجازية المختلفة. (عبدا لناصر غربي، :2008: 81)

فيرى بان للأفراد ثلاث فئات أساسية من الحاجات يسعون لتحقيقها ، تمثل طموحهم الذي يسعون إلى تحقيقه في مجتمعاتهم وهي كالآتي :

الحاجة للقوة : يعتبر "ماكليلاند" أن الأفراد الذين يطمحون للوصول إلى السيطرة والتحكم يسعون دائما إلى العمل في الوظائف التي تمكنهم من تحقيق تلك السيطرة ففي دراسة تناولت حاجة الرؤساء إلى دافع القوة.

الحاجة للانتماء : يرى أن الأفراد الذين يسعون إلى تحقيق الانتماء يطمحون في العمل بالمنظمات وإقامة علاقات اجتماعية جيدة، فهم يميلون إلى التفاعل والنشاط الاجتماعي.

الحاجة للإنجاز : يعتبر أن الأفراد الذين يطمحون في تقديم نتائج متميزة يختلفون في قوة الدافع إلى الانجاز، فالذين يمتلكون دافع قوي للإنجاز يستفيدون من حالات الفشل التي تصادفهم ويستغلونها بشكل ايجابي أكثر من غيرهم .فالمسيرون الذين حققوا نجاحا في ظل البيئة التي بحدة المنافسة يمتلكون دافع قوي للإنجاز ،لان هذا النوع يبحث عن حل المشكلات لتحقيق طموحاتهم عالية المستوى ،و هذا النوع من الأفراد يتميزون بما يلي:

_يطمحون في شغل المناصب التي تصنع لهم قدرا كافيا من المسؤولية والاستقلالية.

_يطمحون في تحقيق الأهداف الصعبة نسبيا ولديهم دافع قوي للمثابرة والانجاز أو تحمل المسؤولية ،المشاكل والمخاطر في حالات الفشل ،وذلك لتحقيق إنجاز أفضل أو أكبر من إنجازات الآخرين . (دين كيث سمايتن،85:1993)

يتضح لنا أن أعمال "**ماكليلاند**" لم تتوقف عند دراسة المهام المعملية التجريبية بل تعدها إلى دراسة البيئة الطبيعية ، فقدم أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير سبب ارتفاع مستوى الطموح لدى بعض الأفراد ،وانخفاضه لدى البعض الآخر ، وذلك بالاستدلال عليا بواسطة نتائج الأداء – الإنجاز – ،والتي أعطى لها الأهمية الكبرى في التأثير على مستوى طموح الأفراد سواء بالإيجاب أو السلب.(عبد الناصر غربي، 2008: 82)

أي خبرات للنجاح والفشل ،و التصور الذي مكن الباحثين بعد ذلك من قياس مستوى طموح الأفراد، وساعدهم على إمكانية التنبؤ بقيمة الأداء الأفراد.

7_7_نظرية تحديد الهدف:

يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم "**ميلر**"(Miller)أن الأهمية الكبرى في تحديد الأفراد تعود إلى الأهداف التي يضعونها لأدائهم، فإذا كانت هذه الأهداف مهمة يمكنا لوصول إليها ،إضافة لكونها تلقى قبولا داخليا لدى الفرد ،فان ذلك من شانه دفع الفرد إلى مستوى مرتفع من النشاط ،بينهما إذا كانت الأهداف بسيطة أو لا يمكن للفرد الوصول إليها، فان ذلك يحد من نشاط الفرد ، ويثبط من عزيمته على الانجاز .

بمعنى أن الأهداف المهمة، الصعبة ،والمثيرة، تدفع الأفراد إلى أداء مرتفع ،أما الأهداف البسيطة ،وغير المهمة ،فتدفعهم إلى أداء منخفض ،في حين أن الأهداف المستحيلة، تدفع الأفراد إلى أداء منخفض جدا ، مع تكوين خبرة بذلك النوع من المهام.

ويؤكد أصحاب نظرية تحديد الهدف على ثلاثة عوامل أساسية تتحكم في تحديد الهدف بدقة، وضبطه بما يتماشى وطبيعة المهمة المطلوب أداؤها وهي :

- التغذية الراجعة، ووجود مكافآت نتيجة التدريب في الأداء – تعزيز–.
- كون الأهداف ديناميكية.
- أهمية الخبرة والتدريب.

8_ قياس مستوى الطموح :

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معين.

8-1 التجارب المعملية : وتتم بأن يعرض الجهاز المستخدم على الشخص عن طريقة استخدامه، ثم إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات .

وبعد أن يتدرب الشخص نسأله ما هي الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها ثم تدون إجابته في جدول معد لذلك، وبعد أن يقوم بالأداء الفعلي نسأله عما يظن أن تكون هذه الدرجة، ثم تدون هذه الدرجة، وبعدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتدون في خانة خاصة، وتتكرر العملية عدة مرات، وهكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الحكم عليه ودرجة الأداء الفعلي.

فعندما يسجل الشخص مثلا (49 درجة) في محاولته الثانية، وكانت درجة طموحه للمحاولة التالية (55) يطلق على هذا الفرق بين الدرجتين اختلاف الهدف ، هذا الاختلاف يحسب بطرح الأداء الفعلي في المحاولة الثانية وهي في هذا المثال (49) من الأداء المتوقع للمحاولة التالية وهي (55)، وتكون موجبة عندما تكون درجة أعلى من درجة الأداء الفعلي، وسالبة إذا كان الأداء المتوقع أقل من الأداء الفعلي ، وعلى هذا فإن اختلاف الهدف في هذا المثال هو (+6).

والمقياس الثاني هو الاختلاف التحصيلي، ففي المثال السابق طمح الشخص في الحصول على 55 درجة في المحاولة التالية إلا أنه حصل على (41) درجة فقط والفرق بين هاتين الدرجتين هو اختلاف التحصيل، الذي يحسب بطرح درجة الأداء المتوقع لمحاولة ما من الأداء الفعلي لنفس هذه المحاولة، وهذا الفرق يكون موجبا إذا كان الأداء الفعلي أي التحصيل لنفس المحاولة أعلى من الأداء المتوقع وسالبا عندما يكون الأداء المتوقع أعلى من الأداء الفعلي، وفي المثال السابق يكون اختلاف التحصيل هو (4).

وهناك مقياس آخر يطلق عليه اختلاف الحكم، فلو افترضنا أن الشخص بعد أنحصل في المحاولة التالية على درجة تحصيلية قدرها (14)، وسألناه عما يظن أن تكون عليه درجته في هذه المرة فيقول إنها(45)، فهذا الفرق بين الأداء الفعلي والحكم عليه يسمى اختلاف الحكم، وتحسب هذه الدرجة بطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة، هذا الفرق يعتبر موجبا عندما يكون الحكم أعلى من الأداء الفعلي وسالبا عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من الحكم، وفي المثال السابق فإن اختلاف الحكم هو (+4).

وقد أدخل "**إيزنك**" درجة أخرى وهي درجة الاختلاف الذاتي التي يحصل عليها من إضافة اختلاف الحكم على اختلاف الهدف، وفي رأيه أن هذه الدرجة تعتبر دليلا على الذاتية والشخص الذي يحصل على اختلاف ذاتي عالي هو شخص لا يستطيع أن يحفظ طموحه وحكمه قريبا من الواقع بل يطمح إلى الكثير ويسيء تقدير نجاحه، ويفترض "**إيزنك**" أن الابتعاد عن الواقع الموضوع إنما يرجع على عوامل ذاتية.

استخدم "**إيزنك** " أيضا معامل التذبذب ومعامل الاستجابة والأول عرفه بأنه "الميل إلى تغيير مستوى الطموح" ،ويحسب عن طريق جمع التغيرات في مستوى الطموح خلال الاختبار.

والمعامل الثاني فيقصد به أن الناس تميل إلى رفع مستوى طموحها عقب النجاح وخفضه عقب الفشل، وتقابل هذه الاستجابات النمطية استجابات لا نمطية حيث ينخفض مستوى الطموح أحيانا بعد النجاح ويرتفع بعد الفشل، وتكون نسبة الاستجابات النمطية معامل الاستجابة، ويدل فشل الاستجابات النمطية في الظهور على جمود الشخص.

(كاميليا عبد الفتاح،1990 :41)

2-8 دراسات الآمال :

اتبع هذا المنحى الكثير من الباحثين من أجل قياس مستوى الطموح عند الأفراد وهو عبارة عن سؤال ما هي الأماني والآمال التي تريد أن تصل إليها في المستقبل وتكافح من أجل الوصول إليها وقد ذكر بعض العلماء مثل "**كوب**" و"**ويلر** "، إن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي والقبول الشخصي، أما في مرحلة المراهقة فترتكز على المكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة.(نيفين عبد الرحمان المصري، 78:2011)

ومما سبق نستخلص أن مستوى الطموح يقاس عادة إما عن طريق إجراء التجارب المعملية وإما عن طريق الآمال التي يريد الفرد الوصول إليها ولذا نجد أن الكثير من المهتمين بهذا المجال قد أعدوا استبيانات موضوعية لقياس مستوى الطموح، وقد استخدمت الاستبيانات في عدة دراسات علمية.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى الإلمام بجميع الجوانب المتعلقة بمستوى الطموح حيث تطرقنا في البداية إلى تعريفه وأنواعه ونموه وكذا مستوياته والعوامل المحددة له، وسمات الشخص الطموح وبعض النظريات المفسرة له وأخيرا قياسه.

ومن خلال ما تقدم من معلومات في هذا الفصل اتضح لنا أن لمستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد وانه سمة من سمات الشخصية ويرتكز على مقوم أساسي يكبر مع الإنسان ويصاحبه في مراحله العمرية فلا يستطيع الفرد تحديد طموحه إلا بثقته بقدراته ونظرته الإيجابية لنفسه.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الفصل الرابع : منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

1_ منهج الدراسة

2_ مجتمع الدراسة

3_ الدراسة الاستطلاعية

4_ عينة الدراسة

5_ حدود الدراسة

6_ أدوات الدراسة

7_الأساليب الإحصائية لدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التحكم في إجراءات البحث العلمي ضرورة أساسية انطلاقا من المنهج المستخدم في البحث، إلى طريقة اختيار عينة الدراسة ووسائل جمع البيانات، و التقنيات الإحصائية لتحليل البيانات، و هذا ما سيتم التطرق اليه في هذا الفصل .

1_ منهج الدراسة

لا تخل أي دراسة علمية من الاعتماد على أي منهج من القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، لذلك اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ويتناول هذا المنهج دراسة الأحداث والظواهر والممارسات القائمة والموجودة المتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها للتعرف على علاقة استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية بمستوى الطمح الاكاديمي، وكذلك دراسة الفروق بين التخصصين العلمي والادبي لكلا المتغيرين .

2_ مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد عليلي بمدينة عين الدفلى حيث يبلغ عدد **(300)** تلميذ وتلميذة.

3_ الدراسة الاستطلاعية

إن للدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة بحيث نهدف في هذه الدراسة الى معرفة العينة الأساسية وخصائصها، والكشف عن الصعوبات التي تواجه الباحثتان في التطبيق، ومحاولة تفاديها في الدراسة الأساسية، كما تهدف إلى معرفة مدى صلاحية أداة جمع البيانات وذلك بقياس صدقها وثباتها، وبالتالي تحديد الصورة النهائية لها قبل تطبيق النهائي على العينة الأساسية.

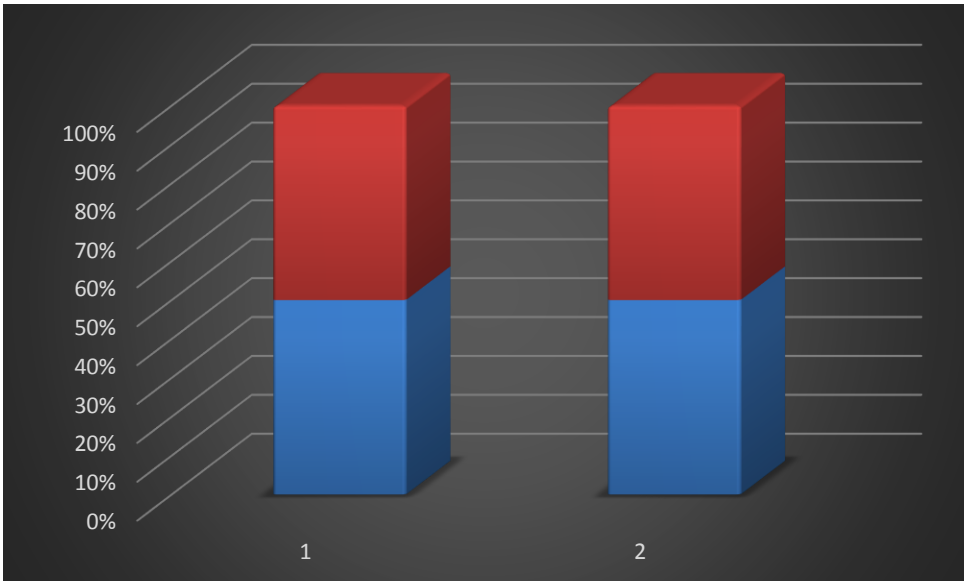
وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على أدوات جمع البيانات والمتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية الذي صممته **(الدكتورة الباحثة هبة ماركون 2014)**، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي الذي صممه **(صلاح الدين أبو ناهية 1989)** وقمنا توزيع المقياسين للعينة المتمثلة في طلبة السنة الثالثة ثانوي بثانوية مالك بن نبي بمدينة عين الدفلى وكان قوامها ثلاثون تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	15	%50
آداب وفلسفة	15	%50
المجموع	30	%100

التفسير: من خلال الجدول يتبين أن الدراسة الاستطلاعية التي اخترتها الباحثتان بطريقة عشوائية متساوية، وكانت نسبة التخصص العلمي فيها 50 % ونسبة التخصص آداب وفلسفة 50%.



4_4_ عينة الدراسة :

اعتمدت الطالبتان في هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها 100 تلميذ وتلميذة، حيث اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة.

5_ حدود الدراسة:

المجال الزمني: تم تطبيق الدراسة في مدة زمنية قدرها ثلاثين يوما تراوحت ما بين 01 فيفري / 01 مارس 2020.

المجال المكاني: ثانوية احمد عليلي بوسط مدينة عين الدفلى.

المجال البشري: تم اختيار عينة تتكون من 100 تلميذ من الأقسام النهائية مقسمة الى 04 أقسام كل قسم يحوي على 25 تلميذ حيث قسمين يمثلان تخصص الآداب والاخرين تخصص العلمي من ثانوية احمد عليلي بمدينة عين الدفلى.

6_أدوات الدراسة: نقصد بأدوات البحث تلك الوسائل العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع الدراسة التي يقوم بها .

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما: مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية الذي صممته **(الدكتورة الباحثة هبة ماركون 2014)**، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي الذي صممه **(صلاح الدين أبو ناهية 1989)**

1_مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية:

قامت الباحثة الدكتورة هبة مركون ضمن دراسة خاصة بأطروحة الدكتوراه سنة 2014 موسومة ب : طبيعة استراتيجيات التعلم المعرفية واثرها في اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم الطبيعية لدى تلاميذ القسم النهائي " بجامعة الجزائر 2 في تخصص علوم التربية والذي يتكون من أربعة أبعاد(التخطيط _ التنظيم _ المرقبة _ التقويم).

حيث شملت هذه الأبعاد على مجموعة من العبارات تمثلت في (40) عبارة موزعة على (32) بند أو عبارة موجبة و(08) بنود أو عبارات متتالية كما هي موضحة في الجدول التالي :

الأبعاد	عدد العبارات الموجبة (+)	عدد ال(عبارات السالبة(−)	المجموع
التخطيط	08(+)	02(−)	10عبارات
التنظيم	07(+)	03(−)	10عبارات
المراقبة	08(+)	02(−)	10عبارات
التقويم	09(+)	01(−)	10عبارات
المجموع	32(+)	08(−)	40 عبارة

الجدول رقم (3): أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم الماوراء المعرفية

تصحيح الاختبار : يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة(x) على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالاتي:

_تنطبق دائما ــــــــــــ(05)
_ تنطبق غالبا ــــــــــــ(04)
_ تنطبق أحيانا ــــــــــــ(03)
_ تنطبق نادرا ــــــــــــ(02)
_ لا تنطبق ابدا ــــــــــــ(01)

ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 01إلى 05، علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم"**ليكرت** "،**L.Liker**"وعليه فان درجات مقياس استراتيجيات التعلم الماوراء المعرفية والتي تتراوح بين40 درجة كحد أدنى و 200 درجة كحد أقصى(الملحق01).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ / حساب صدق المقياس :

_حساب صدق المقياس بطريقة التجانس الداخلي:

وقد تم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

الجدول رقم (4) :معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية.

الأبعاد	التخطيط	التنظيم	المراقبة	التقويم
الدرجة الكلية	0.60**	0.79**	0.84**	0.73**

من خلال الجدول يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كانت كلها دالة عند 0.01 وهذا يدل على أن أبعاد المقياس متناسقة فيما بينها ومع الدرجة الكلية وهو مؤشر من مؤشرات الصدق.

ب / ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار وهذا يعني أن ثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج باستمرار أي إذا ما أستخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (**مروان عبد المجيد إبراهيم،2000 :165)** .

ويشير أيضا إلى درجة استقرار نتائج أداة القياس إذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد ويتم التعبير عن الثبات عادة من خلال اتجاه معامل الارتباط طائفتين من البيانات والتي استخلصت من تطبيق أداة القياس المعنية **(عبد الرحمان عدس، ،1992: 84)** وقد تم الاعتماد في حساب الثبات على:

_ معامل ألفا كرو نباخ:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 30تلميذ وتلميذة، وتم استخدام معامل الثبات ألفا كرو نباخ لحساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية:

الجدول رقم(5): قيم معامل الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية بمعامل ألفا كرو نباخ .

استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية	عدد العبارات	معامل الثبات

	40 بندا	**0،84**

يتبين من الجدول أن قيم معامل الثبات جاء مرتفع، حيث بلغ معامل الثبات 0،84 والذي يعتبر مناسبا، وهذا يشير إلى أن مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

2_ مقياس مستوى الطموح الاكاديمي:

يقيس هذا المقياس مدى قدرة المفحوص على تخطي المشكلات والعقبات، يتكون من **(48)** فقرة موزعة على (06) أبعاد (العقبات الشخصية، الأسرية، العقبات المادية، العقبات المستقبلية، العقبات المدرسية، العقبات الدراسية). حيث يتكون كل بعد من ثمان فقرات من خلال البدائل:(عقبة لا يمكن التغلب عليها، عقبة يمكن التغلب عليها، ليست عقبة على الإطلاق) وفق التدرج التالي:

- الدرجة(01):في حالة الإجابة على العبارة ب"**عقبة لا يمكن التغلب عليها**".
- الدرجة (02): في حالة الإجابة على العبارة ب"**عقبة يمكن التغلب عليها**".
- الدرجة (03): في حالة الإجابة على العبارة ب"**ليست عقبة على الإطلاق**".

وبالتالي يتم جمع درجات كل فرد لتحديد درجة مستوى الطموح الأكاديمي، حيث تتراوح درجة الفرد على المقياس بين **(48-114)** درجة، من خلال أن الدرجة المنخفضة تعبر عن مستوى طموح أكاديمي منخفض والدرجة المرتفعة تعبر عن مستوى طموح أكاديمي مرتفع بزمن إجابة يتراوح بين **(20-25)** دقيقة. والجدول التالي يبين أبعاد المقياس بفقراته:

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
العقبات الشخصية	**43-37- 31- 25- 19-13-7-1**	**08**
العقبات الأسرية	**44-38- 32- 26- 20-14-8-2**	**08**
العقبات المادية	**45-39- 33- 27- 21-15-9-3**	**08**
العقبات المستقبلية	**46- 40-34-28- 22- 16- 10-4**	**08**

العقبات المدرسية	47- 41-35-29- 23- 17- 11-5	08
العقبات الدراسية	48- 42-36-30- 24- 18- 12-6	08
الدرجة الكلية للمقياس		48

جدول رقم (06):يبين توزيع الفقرات على أبعاد مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

- **الخصائص السيكو مترية لأداة القياس:**

قبل استخدام أدوات القياس في الدراسة لا بد من التأكد من الخصائص السيكو مترية لها والمتمثلة في الصدق والثبات .

صدق الأداة: قامت الباحثة بحساب صدق الأداة من خلال طريقة" الاتساق الداخلي" والذي يعتمد على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس من خلال الجدول التالي:

الرقم	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	العقبات الشخصية	1	0.62	دال عند 0،01
		7	0.53	دال عند 0،01
		13	0.47	دال عند 0،01
		19	0.32	دال عند 0.05
		25	0.67	دال عند 0،01
		31	0.61	دال عند 0،01
		37	0.38	دال عند 0،05
		43	0.65	دال عند 0،01
02	العقبات الأسرية	2	0.52	دال عند 0،01
		8	0.50	دال عند 0،01
		14	0.51	دال عند 0،01
		20	0.73	دال عند 0،05
		26	0.53	دال عند 0،01

		32	0.70	دال عند 0،01
		38	0.69	دال عند 0،01
		44	0.69	دال عند 0،01
03	العقبات المادية	3	0.79	دال عند 0،01
		9	0.93	دال عند 0،01
		15	0.77	دال عند 0،01
		21	0.82	دال عند 0،01
		27	0.70	دال عند 0،01
		33	0.57	دال عند 0،01
		39	0.65	دال عند 0،01
		45	0.58	دال عند 0،01
04	العقبات المستقبلية	4	0.79	دال عند 0،01
		10	0.72	دال عند 0،01
		16	0.70	دال عند 0،01
		22	0.71	دال عند 0،01
		28	0.59	دال عند 0،01
		34	0.59	دال عند 0،01
		40	0.58	دال عند 0،01
		46	0.32	دال عند 0،05
05	العقبات المدرسية	5	0.70	دال عند 0،01
		11	0.73	دال عند 0،01
		17	0.59	دال عند 0،01
		23	0.30	دال عند 0،05
		29	0.50	دال عند 0،01
		35	0.69	دال عند 0،01
		41	0.60	دال عند 0،01
		47	0.78	دال عند 0،01

06	العقبات الدراسية	6	0.79	دال عند 0،01
		12	0.75	دال عند 0،01
		18	0.53	دال عند 0،05
		24	0.82	دال عند 0،01
		30	0.61	دال عند 0.01
		36	0.33	دال عند 0.05
		42	0.87	دال عند 0.01
		48	0.72	دال عند 0.01

جدول رقم (07):حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن فقرات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية مقبولة عند مستوى دلالة (05.0) و(01.0) مع مقارنتها ب (ر) دولة من خلال درجة الحرية (38) ومستوى الدلالة السابقين ،كما تم حساب معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له والجدول التالي يوضح ذلك:

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	العقبات الشخصية	0.59	دال عند 0،01
2	العقبات الأسرية	0.61	دال عند 0،01
3	العقبات المادية	0.62	0.01
4	العقبات المستقبلية	0.79	دال عند 0.01
5	العقبات المدرسية	0.71	دال عند 0.01
6	العقبات الدراسية	0.80	دال

			عند 0.01

جدول رقم (08): يبين ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن جميع قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس مستوى الطموح الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمقياس قوية ،حيث تراوحت بين(0،89_0،59) وكلها قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)،وهذا يدل على ان ابعاد المقياس متناسقة فيما بينها ومع الدرجة الكلية للمقياس وهو مؤشر من مؤشرات الصدق.

- ثبات المقياس:

حساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:

من أجل التحقق من ثبات المقياس تم حسابه باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي، لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مستوى الطموح الاكاديمي، كما أن عدد البدائل هو أكثر من بديلين، وعليه نستطيع تطبيق معادلة ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمتها لكل بنود المقياس 0،91 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس، وعليه المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي عند مستوى الدلالة 0.01 .

6_ الأساليب الإحصائية المستخدمة :

إن كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب إحصائية محددة و خاصة به، حيث تمتاز هذه الأساليب بقدرتها على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا، وفي دراستنا هذه بعد تطبيق أداتي البحث المتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية ومقياس مستوى الطموح الاكاديمي على عينة الدراسة، قمنا بعملية تفريغ البيانات وذلك بالاستعانة بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss إذ يعد من أكثر البرامج شيوعا في البحوث النفسية و التربوية في تحليل البيانات الإحصائية، ومن ثم معالجتها بالأساليب الإحصائية التي يحتويها البرنامج التالية:

1_**اختبار T:** يستخدم هذا الاختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية وقد تم الاعتماد على هذا الاختبار في الدراسة الحالية لحساب دلالة الفروق بين متوسطات التخصص الدراسي (أدبي – علمي) فيما يخص متغير استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية ومتغير مستوى الطموح الاكاديمي، وهناك عدة نماذج لاختبار T بحيث لكل نموذج مجال استخدامه ، ولذلك طبقت في هذه الدراسة المعادلة التالية:

2_معامل ارتباط بيرسون :

يستخدم معامل بيرسون لقياس قوة العلاقة بين متغيرين كميين؛ وقد تم استخدامه في هذه الدراسة أثناء حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم ماوراء ومقياس مستوى الطموح الاكاديمي المطبقين على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كما تم حسابه لمعرفة مدى وجود العلاقة بن استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية ومستوى الطموح الاكاديمي لدى التلاميذ.

ويحسب معامل الارتباط من خلال تطبيق المعادلة التالية :

3_التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

4_مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي، الوسيط) ومقاييس التشتت (الانحراف المعياري، معامل الاختلاف) لقياس التشتت (الانحراف المعياري، معامل الاختلاف) لقياس التشتت بين مفردات العينة.

5_معامل الفا لكر ونباخ لحساب ثبات مقايس الدراسة.

خلاصة الفصل :

لقد شمل هذا الفصل من الدراسة على طرح لأهم الإجراءات المنهجية بشكل مفصل حيث تم البدء بمنهج الدراسة المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، ليليه مجتمع وعينة الدراسة، ثم الانتقال إلى وصف الدراسة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكو مترية لمقاييس الدراسة، وبعدها التطرق الى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات إحصائيا للدراسة الحالية.