الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي :...../.....

رقم التسجيل: 1435103770

بعنوان :

التفكير الميتامعرفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى ماستر علم النفس

- دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس جامعة المسيلة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: توجيه وارشاد

إعداد الطالبة:

تواتي صفية

إشراف الأستاذة:

بلدية بن زطة

السنة الجامعية: 2019/2018

شكر و تقدير

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه ، و الشكر على توفيقه و امتنانه شكرا يكافئ المزيد من إحسانه و الصلاة و السلام على رسول الله محمد بن عبد الله

خير خلقه و صفوة رسله

أما بعد

نتوجه بالشكر و الحمد و الثناء أولا وأخيرا إلى الجلي العلي إلى خالق السموات و الأرض الذي أهدانا نعمة البصر و البصيرة

ووفقنا في درب دراستنا و أنار لنا طريق العلم

إلى الله الحمد و الشكر

نتقدم بجزيل الشكر و العرفان و الامتنان إلى الأستاذ المحترم

بلدية بن زطة

التي كانت بمثابة النور الذي أنار دربنا و سدد خطانا و نشكرها على

تشجيعها و مساعدتها لنا

كما نشكر كافة أعضاء اللجنة على تشريفهم لي مناقشة هذه الدراسة

والى كل من ساهم في هذا البحث العلمي من قريب أو بعيد.

كما أتوجه بخالص مشاعر الفخر والتقدير والامتنان والاعتراف بالجميل إلى جميع أفراد أسرتي

صفية

ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : التفكير الميتامعرفي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس سنة أولى ماستر .

تهدف الدراسة إلى البحث في علاقة التفكير الميتامعرفي بدافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس السنة أولى ماستر ، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة ، التابعين لقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية ، ولجمع البيانات تم الاعتماد على مقياسين ، مقياس مهارات الماوراء معرفية لعلي فارس ،ومقياس دافعية الانجاز للأطفال والراشدين الذي أعده في الأصل هيرمان سنة(1970)، وترجمته إلى العربية فاروق عبد الفتاح موسى . وللتحقق من أهداف الدراسة تم صياغة فرضية عامة كان مفادها وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس .

حيث تفرغت عليها ثلاث فرضيات هي:

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين التخطيط ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة أولى ماستر حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.34وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين المراقبة ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة أولى ماستر حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.33 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين التقويم ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة أولى ماستر وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.35 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

ولاختبار الفروض ومعالجتها بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة spss (22) ، وتم التوصل إلى النتائج الآتية :

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة قسم علم النفس سنة أولى ماستر وجاءت قيمة معامل الارتباط 0.43 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

_الكلمات المفتاحية : التفكير الميتامعرفي ، دافعية الانجاز، الطالب الجامعي

Résumé:

La présente étude a pour objectif d'étudier la relation entre les compétences en métacognition et la performance motivationnelle d'un échantillon composé de 60 étudiants de l'université.

Pour collecter Datta, nous avons utilisé deux échelles. La première concerne les compétences en métacognition préparées par les tarifs.

le deuxième outil concerne la performance motivationnelle, conçu par farouk abdelfateh moussa. Après l'analyse statistique, l'étude a montré les résultats suivants:

-Il existe une corrélation entre les compétences en matière de planification et la performance de la motivation parmi les étudiants de l'université.

-Il existe une corrélation entre le contrôle des compétences et la performance motivationnelle des étudiants de l'université.

- Il existe une corrélation entre l'évaluation des compétences et la performance motivationnelle des étudiants de l'université.

- Il existe une corrélation entre les compétences en métacognition et les performances motivationnelles des étudiants de l'université.

Kaywords: compétences de métacognition, performance de motivation, étudiants à l'université.

الفهرس

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول والاشكال	
مقدمة	أ – ج
الجانب النظري **الاطار العام للدراسة**	
إشكالية الدراسة	05
أهداف الدراسة	08
أهمية الدراسة	08
مصطلحات الدراسة	09
الدراسات السابقة	10
فرضيات الدراسة	21
الفصل الأول: التفكير الميتامعرفي	
تمهيد	36
المقاربة التاريخية للتفكير الميتامعرفي	37
مفهوم التفكير الميتامعرفي	38
مكونات التفكير الميتامعرفي	39
مهارات التفكير الميتامعرفي	42
تصنيف مهارات التفكير الميتامعرفي	43
خصائص التفكير الميتامعرفي	45
استراتجيات التفكير الميتامعرفي	45
قياس التفكير الميتامعرفي	47
الخلاصة	49
الفصل الثاني الدافعية للانجاز	
تمهيد	51
تطور مفهوم الدافعية	52
تعريف الدافعية	53

أهمية و وظائف الدافعية	54
أنواع الدوافع	55
خصائص الدوافع	56
دافعية الانجاز	57
تعريف دافعية الإنجاز	57
مكونات الدافعية للانجاز	57
نظريات دافعية الإنجاز	58
العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	63
صفات ذوي الدافعية للانجاز	64
قياس دافعية الإنجاز	65
الطالب الجامعي	67
تعريف الطالب الجامعي	67
خصائص الطالب الجامعي	68
الخلاصة	72
الجانب الميداني **الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد	75
منهج الدراسة	76
الدراسة الاستطلاعية	76
الدراسة الأساسية	79
مجتمع الدراسة	79
عينة الدراسة	79
حدود الدراسة	80
أدوات الدراسة	80
الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة	81
اساليب المعالجة الإحصائية	85
الخلاصة	86
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	88
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات	89

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	89
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	90
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	92
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة	93
الاستنتاجات	96
مقترحات الدراسة	97
خاتمة	99
قائمة المراجع	101
الملاحق	107

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	78
02	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص	78
03	يوضح ثبات مقياس التفكير الميتامعرفي عن طريق التناسق الداخلي	82
04	يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس التفكير الميتامعرفي	82
05	يوضح ثبات مقياس الدافعية للإنجاز عن طريق التناسق الداخلي	84
06	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز	85
07	العلاقة بين التخطيط والدافعية للإنجاز	89
08	العلاقة بين المراقبه والدافعية للإنجاز	90
09	العلاقة بين التقويم والدافعية للإنجاز	92
10	العلاقة بين التفكير الميتامعرفي والدافعية للإنجاز	94

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج فلافل للتفكير ما وراء المعرفي	29
02	نموذج جايكوب وباريس للتفكير الميتامعرفي	30
03	هرم ماسلو للحاجات	49

مقدمة

يمثل التفكير الميتامعرفي أعلى مستويات المعالجة المعرفية لدى الفرد ، حيث يعمل على إنتاج المعطيات الحسية والمدركة في أشكال جديدة تمكنه من الاستقراء ، والمحاكمة واتخاذ القرار وحل المشكلات ، وتؤشر المقاربات المعرفية على وجود مستويين من التفكير هما التفكير المعرفي الذي يبرز في استخدام الفرد للمعرفة السابقة في التحليل ، والتركيب والنقد ، والتفكير الميتامعرفي الذي يبرز في وعيه الذاتي بسيرورة تفكيره ، وضبطه والسيطرة على العمليات العقلية ن وتوجيهما نحو الأداء بمهمات مختلفة بمثابة الحوار الذاتي والمراقبة الذاتية للتفكير .

لقد اهتمت المقاربات التربوية بالقدرات التفكيرية لدى المتعلمين في كل الأطوار التعليمية المختلفة ن وصولا إلى التعليم الجامعي الذي يعتبر فيه الطالب أهم عنصر كونه يمثل تطلعات المجتمع في بناء فرد مؤثر واع . حيث أن موقف التعلم يتطلب استثمار الطالب بكل موارده العقلية والعاطفية ، والحس حركية ن والاجتماعية في الاندماج مع التعليمات فان تمتعه بالقدرة على إدارة تفكيره ، من خلال التخطيط للأهداف ، ومراقبة مراحل انجاز المهمة ن وتقييم الأداء وإصدار حكم ذاتي على المخرجات ، تعد ملامح هامة في تحقيقه للتعلم الجيد وتختزل هذه المعالم مؤشرات التفكير الميتامعرفي ن فلقد أشار "الزيات" بان التفكير الميتامعرفي يعتبر مكونا ضروريا وهاما يجعل الطلب المتعلمين نشطين وفاعلين في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة (الزيات ، 2004 ، ص31) .

يخضع التعلم إلى عوامل ذاتية متعلقة بسمات شخصية الطالب ، والى عوامل متعلقة بظروف التعلم ومتطلبات الحياة الجامعية ن لذا فان الطلبة يعد أمرا فارقيا يتحدد بحاجات كل طالب ، واهتماماته ،وقدراته فبعض الطلبة يسعى إلى إبراز تميزه ، وتحصيل الاقتدار الاجتماعي ، والتوجيه نحو الأعمال الفر دانية التي يحقق بها ذاته واستقلاليته هذا ما يترجم الحاجة إلى الانجاز ، الذي يعد من أهم مركبات الدافعية الإنسانية .

تمثل الدافعية للانجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتوكيدها من خلال ما ينجزه ، وفيما يحققه من أهداف ، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفة ، 2000ن ص16) .

تحيلنا الدراسات التي تأثر الدافعية إلى الانجاز بمتغيرات شخصية ن فدراسة "سهيلة علوطي 2008" بينت ان مستويات دافعية الانجاز تختلف لدى الطالب باختلاف مستويات تقديرهم لذاتهم ، كما توصلت دراسة "نبيل الفحل 1999" إلى أن دافعية الانجاز تكون لدى الطلبة المتفوقين دراسيا مرتفعة .

مما جعلنا نتوقع بان الدافعية للانجاز يمكن أن ترتبط بقدرات التفكير عند الطالب الجامعي ن وبخصوص بقدرته على المراقبة الذاتية لتفكيره أثناء الانجاز ن فقد بين " جروان" بان التفكير الميتامعرفي يلعب دورا بارزا في تنشيط وتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف بكل وعي وتخطيط . " جروان 1999، ص 31" .

بناءا على ما سبق تأتي هذه الدراسة لتناول موضوع التفكير الميتامعرفي وعلاقته دافعية الانجاز لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة أولى ماستر ، وذلك في هيكلة نظرية وميدانية شملت :

الجانب النظري الذي يحوي على : الإطار العام للدراسة والذي بدوره يتناول إشكالية الدراسة بالإضافة إلى أهميتها ، وأهدافها والمصطلحات الإجرائية للدراسة وفروض الدراسة ، إضافة إلى الدراسات السابقة .

والفصل الأول الذي يدور حول التفكير الميتامعرفي ، حيث تم فيه تناول مقاربة تاريخية للتفكير الميتامعرفي ، ومفهومه ، ومكوناته ، و مهارات التفكير الميتامعرفي ، و تصنيفات التفكير الميتامعرفي ، و خصائصه ، و استراتجيات التفكير الميتامعرفي ، و قياس التفكير الميتامعرفي ، أما بالنسبة للفصل الثاني يختص بدافعية الانجاز حيث احتوى على تطور

مفهوم الدافعية ، و تعريف الدافعية ، و أهمية ووظائف الدافعية ، وأنواع الدافعية ، خصائص الدافعية ، و تعريف دافعية الانجاز ، و مكوناته ، و نظرياته ، و العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز ، وصفات ذوي الدافعية للانجاز ، وقياس دافعية الانجاز، كما تم التطرق الى جزء للتعريف بالطالب الجامعي واهم خصائصه .

أما الجانب الميداني يحوي على : الفصل الثالث الذي يشمل إجراءات الدراسة الميدانية ، وتم فيه القيام بدراسة استطلاعية ، وإجراءاتها ، بالإضافة إلى الدراسة الأساسية التي تطرقنا فيها إلى منهج الدراسة ، وعينة الدراسة ، وحدود الدراسة ، والأدوات المستخدمة في الدراسة ، وأساليب المعالجة الإحصائية المطبقة في الدراسة .

والفصل الرابع شمل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، واهم الاستنتاجات وأفاق الدراسة ، بالاضافة إلى أننا وضعنا جملة من الاقتراحات في ضوء نتائج الفرضيات، وألحقنا الدراسة بمجموعة الملاحق التي تضم أهم وثائق الدراسة .

إشكالية الدراسة:

يعد التفكير احد العمليات المعرفية المعقدة باعتباره الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعني مستخلصا إياه من الخبرة (حسن عبد الباري ص32) ، وهو يتضمن عديدا من الأمور ، ويفيد في تحقيق العديد من الأغراض وفيه مهمات متعددة مثل حل المشكلات أو المسائل المعقدة وهذا النشاط الذهني يمكن وصفه جزئيا في عبارات تدل إجرائيا يؤديها الذهن أثناء عملية التفكير وتلك الإجراءات لها نمطان رئيسيان من النشاط ، أولهما نشاط التعرف والثاني نشاط ما وراء التعرف أما الاول فهو المسؤول عن تحديد المعنى وابتكاره أو إنشائه ، كما يتضمن نشاط التعرف مجموعة معقدة من الاستراتجيات مثل اتخاذ القرار وحل المشكلات وتكوين المفاهيم وأما نشاط ما وراء المعرفة فهو مكون من الإجراءات اللازمة لضبط عمليات العرف والسيطرة عليها والتحكم فيها وتوجيهها وهي الاستراتجيات والمهارات المستخدمة في نشاط التعرف ، ويعتبر ما وراء التعرف مستوى عال من مستويات التفكير وغاية في التعقيد كما يمكن اعتباره وظيفة من وظائف الذهن وبهذه الوظيفة يدير الأفراد ويتحكمون في الكيفيات التي يستخدمون أذهانهم بها .

تجدر الإشارة إلى أن نظرية الميتامعرفية تعد إحدى الميادين المعرفية التي تلعب دورا مهما في العديد من أنماط التعلم وأساليبه فهي تهتم بقدرة المتعلم على آن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص ن وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة ، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم بالعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم ، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة .

قد حظي التطبيق التربوي لهذه النظرية في الآونة الأخيرة باهتمام كبير باعتباره طريقة جديدة في تعليم التفكير ، حيث أن كثر الباحثين في مجال التربوي اكدر على أهمية التفكير الميتامعرفي لما لها من فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين على حد السواء حيث تساعدهم على

التوجه الصحيح ، ويدركون ما يقومون به ، وتتضمن التفكير الميتامعرفي ثلاث مهارات أساسية وهي : التخطيط و المراقبة والتقويم ، وتتعلق مهارة التخطيط بقدرة المتعلم على اختيار الاستراتجيات المناسبة وتنظيم المصادر والخطوات لانجاز مهمة ما ، إضافة إلى تحديد العقبات المتوقعة وكيفية مواجهتها ، فيما تتضمن مهارة المراقبة الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام ومعرفة متى يتحقق الهدف ، ومتى يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى أثناء العمليات ، أما مهارة التقويم فتتعلق بالوقوف على مدى تحقق الهدف لتقدير مخرجات . . .(kriwaldt, 2001)وفعالية التعليم

لا شك أن مهارات التفكير الميتامعرفي تعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي ، حيث تزيد من قدرة التلميذ على التعلم وتنمية دافعية التعلم لديه ، وفي هذا يقول أندرسون " أن الفهم والتحكم في عملية التعلم يعد إحدى المهارات الضرورية ، فلا يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ على اكتسابها ن إلا من خلال تشجيعهم على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حجرة الدراسة وزيادة دافعيتهم للتعلم " . (نزيهة صحراوي، 2006) .

لاسيما أن تفوق الطالب ونجاحه ورفع مستوى أدائه وإدراكه للمواقف التعليمية ، ناتج عن دافعته للانجاز التي من خلالها يستطيع الطالب أن يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف ، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني . (عبد اللطيف خليفة ،2006)

وقد تناولت العديد من الدراسات الدافعية للانجاز ، حيث ربطها بالعديد من المتغيرات التربوية والنفسية والمعرفية منها دراسة غانم الطائي (2006) بعنوان الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس ، التخصص) ، والتي أفضت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الثقة بالنفس ودافعية والانجاز ، و دراسة نبيل الفحل بعنوان دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين في التحصيل الدراسي لدى الصف الأول ثانوي حيث أوضحت نتائج

هذه الدراسة على جود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات ومتوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الانجاز (سليم عبد الله ، 2003).

وبالنظر إلى ما سبق ، أن الدراسات المشار إليها سابقا ورغم المواضيع الكبيرة التي يكتسبها هذا الموضوع في المجال التربوي ، حيث أن أغلبية الدراسات قد تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة وبعض المتغيرات الأخرى كالدافعية الأكاديمية والفعالية الذاتية وحل المشكلات والتحصيل الدراسي ،و التمعن فيجيدا لهذه المتغيرات يلاحظ أن هناك علاقة تكاد تكون عضوية فيما بينها ، فالتفكير الميتامعرفي ومهاراته من تخطيط ومراقبة وتقويم في حاجة ماسة إلى دافعية الانجاز ، وهذه الأخيرة في حاجة إلى التفكير الميتامعرفي .

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية في لفحص طبيعة العلاقة بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس سنة أولى ماستر ؟

_ هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة قسم علم النفس ؟

تساؤلات الدراسة:

– هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التخطيط ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس ؟

– هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المراقبة و دافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس ؟

– هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التقويم ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي :

1-الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز .

2-فحص العلاقة الارتباطية بين التخطيط ودافعية الانجاز .

3-التأكد من العلاقة الارتباطية بين المراقبة ودافعية الانجاز .

4-فحص العلاقة الارتباطية بين التقويم ودافعية الانجاز .

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة فيما يلي :

- تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما تطرحه من مقترحات لاستغلال مهارات التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز لدى طلب الجامعي .
- تعتبر الدراسة الحالية من ضمن البحوث التي يعتمد عليها في مجال علم النفس واستراتجيات التعليم والتعلم لما تكتسب من أهمية علمية .
- تناولها لإحدى موضوعات البحثية في مجال علم النفس وعلوم التربية و الديداكتيك .
- تساعد نتائج الدراسة الحالية في أبراز دور مهارات التفكير الميتامعرفي في تنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين .

مصطلحات الدراسة:

التفكير الميتامعريفي:

هو وعي الطالب بعمليات تفكيره ن وقدرته على التحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها ، وتقييمها والتي تتحدد في داستنا هذه بالمؤشرات المعبر عنها في عبارات مقياس التفكير الميتامعرفي لمحمد شاهين .والتي تتمثل في :

التخطيط: يعبر عن قدرة الطالب على اختيار أهدافه، وضع خطة مناسبة لتحقيقها .

المراقبة : يعبر عن قدرة الطالب على الإدارة والضبط الذاتي لعملية التفكير والتحكم فيها أثناء الأداء .

التقويم : يعبر عن قدرة الطالب على تحليل الاستراتجيات الفعالة بعد حدوث التعلم او حل المشكلة وتشير الى تقييمه لعمليات تعلمه .

2- دافعية الانجاز : هي الحاجة إلى الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق وتشير في دراستنا إلى المؤشرات المحددة في المقياس لفاروق عبد الفتاح موسى لدافعية الانجاز للأطفال والراشدين ، والتي تحدد استجابة أفراد العينة عليها وجود الرغبة في الأداء الجيد والمتقن .

3- طلبة علم النفس : هم الطلبة الذين يزاولون دراستهم في مختلف التخصصات التابعة لقسم علم النفس ويمثلون في هذه الدراسة الطلبة المسجلين في طور سنة أولى ماستر وعددهم 294 طالب وطالبة للمشوار الدراسي (2018_2019) .

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ، وسيتم إلقاء الضوء على بعض الدراسات وفق ما تم الاطلاع عليه ، للتعرف على أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجال التفكير الميتامعرفي ومجال دافعية الانجاز وسيتم تقسيم هذه الدراسات كالتالي :

الدراسات المتعلقة بالتفكير ما وراء المعرفة :

دراسة (1):

الخوالدة وآخرون (2012) : بعنوان :مهارات التفكير الميتامعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش هدفت الدراسة للتعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل ، وقد تكونت عينة الدراسة من (380) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش ، وتم استخدام اختبار مهارات التفكير بعد أن تم تقسيمه إلى المهارات الثلاث (التخطيط، المراقبة ، التقويم) و أسفرت نتائج الدراسة إلى أن طلبة مرحلة الثانوي في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة ، وان اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة ، فيما كان اكتسابهم لمهارة المراقبة والتحكم بدرجة متوسطة ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي بينما أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير التحصيل (الخوالدة وآخرون ، 2012،ص73) .

الدراسة(2):

عبد بقيعي (2001): بعنوان : التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبه الصف العاشر المتفوقين تحصيليا .هدفت الدراسة إلي التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبه الصف العاشر المتفوقين دراسيا في منطقه اربد و معرفه الفروق في مستوى التفكير الميتامعرفي لدى الطلبة المتفوقين تبعا لمتغير(الجنس والمعدل الدراسي ،التخصص). بالإتباع المنهج الوصفي المسحي من خلال رصد واقع المشكلة البحثية و تحليلها . حيث تكونت العينة من (108) طالب وطالبه من جميع طلبه الصف العاشر المتفوقين دراسيا في مدارس منطقه الربد ، واستخدام الباحث الأدوات لجمع البيانات : مقياس التفكير ماوراء المعرفة لشراو و دينيسون (1994) . بتطبيق الأساليب الاحصائيه التالية : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبارات التباين الأحادي كانت نتائج الدراسة: مستو التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبه الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.وعدم وجود فروق

ذات الإحصائية في مستوى في مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين تعزى لتخصص الدراسي . (بقيعي ، 2001)

دراسة (3):

الجراح عبيدات (2011) : بعنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك ، في ضوء متغيرات الجنس ، والسنة الدراسية ، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي تكونت عينة الدراسة من 1102 طالبا وطالبة ، منهم 514 طالبا و588 طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج دراسة البكالوريوس ، يمثلون فرع كليات الدراسة العلمية والإنسانية ، ولتحقيق هدف الدراسة ، تم استخدام الصورة المعرفة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ويدنسن (1994) أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى التفكير ما وراء المعرفة على المقياس ككل ، وعلى جميع أبعاده : معالجة المعرفة ، تنظيم المعرفة ، ثم معرفة المعرفة ، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة ، فقد كشف النتائج وجود اثر ذي دلالة إحصائية على مستوى التفكير ما وراء المعرفي ، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى لصالح الجنس ولصالح الإناث .

كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ن وفي الأبعاد الثلاث تعزى لمتغير التحصيل الدراسي ، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع . وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى

لسنة الدراسة وللتخصص ، ووجود اثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ، لصالح التخصصات الإنسانية (الجراح ، عبيدات ،2011 ص145).

الدراسة (4):

بن ساسي (2013):بعنوان فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي ، والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ ثالثة متوسط.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف تجريبيا فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير الميتامعرفي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط حيث كانت العينة قوامها 68 تلميذا موزعين على مجموعتين متكافئتين حسب تناظر عشوائي في الذكاء والتحصيل الدراسي والسن وعدد الذكور و الإناث، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي حيث بلغ عدد الحصص 65 حصة ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور و الإناث للمجموعة التجريبية في التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للمادة الرياضيات في المستويات العليا (حل المشكلات، التحليل ، التركيب لصالح المجموعة التجريبية). (بن ساسي ، ص240).

الدراسة (5) :

أبو السعود (2009) : اثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية المهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع بغزة ، ولتحقيق من هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي ، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع وقد تم اختيار شعبتين من طلاب الصف التاسع أساسي بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها 74 طالبا وشعبتين من طالبات الصف التاسع أساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات وبلغ عددها 90 طالبة ضمن المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم.

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة مهارات ما وراء المعرفة، دليل المعلم ، دليل الطالب ، وتطبيق اختبار قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة أظهرت النتائج كالتالي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار ألبعدي بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية و متوسطات درجات الطلبة في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية و توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار ألبعدي بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسة (6):

بن بريكة (2007) : بعنوان الوعي بالعمليات المعرفية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا بمدينة الجزائر على عينة قوامها 763 طلبة ، واعتمد الباحث المنهج الوصفي ، باستخدام مقياس الوعي بالعمليات المعرفية ومقياس دافع الانجاز الدراسي من إعداد الباحث مستخدما الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل الارتباط ، تحليل التباين الاحادي ، وتلخصت نتائج الدراسة في وجود علاقة ارتباطيه موجبة تساوي 0.74 ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز ، ووجود فروق بين الذكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الانجاز الدراسي لصالح الإناث ن كما أسفرت على وجود فروق بين الفرع العلمي والفرع الادبي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لصالح الأدبي (بن بريكة ، 2007، ص5).

الدراسة (7):

فارس على (2013) : بعنوان التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وقد تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذا وتلميذة من مستوى سنة ثالثة ثانوي في كل من ثانوية الكفيف احمد وثانوية سعيد مقراني بمنطقة مفتاح ولاية بليدة ، اين استخدم الباحث

المنهج الوصفي ألارتباطي ن وتم تطبيق ثلاث أدوات على أفراد العينة (مقياس مهارات ما وراء المعرفة من تصميم الباحث ن والثاني اختبار القدرة على التفكير الإبداعي الذي أعده خير الله ن والمقياس الثالث لقياس حل المشكلات لصاحبه نزيه حمدي (1997) وأسفرت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ووجود علاقة ارتباطيه بين مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ن وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،وجود علاقة ارتباطيه متعددة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وبالنسبة للجنس أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (فارس على ،2013) .

2- الدراسات المتعلقة بالدافعية للانجاز

الدراسة (1):

غانم يحي الطائي 2006: بعنوان : الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل . حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الانجاز الدراسي و التعرف على العلاقة بالثقة في النفس وفقا لمتغيرات (الجنس ، الصف ، التخصص) ، حيث تكونت

العينة من 200 طالبا وطالبة ، حيث أعدت الباحثة استبيان لقياس مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية واستخدمت مقياس لطيف 2002 لقياس دافعية الانجاز الدراسي .

وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من الثقة بالنفس و كذلك وجود علاقة بين الثقة بالنفس و دافعية الانجاز الدراسي وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الثقة بالنفس وفقا لمتغير (الجنس ، الصف ، التخصص) .(أنور الطائي ،2007 ، ص293-312).

الدراسة (2) : هبة الله محمد الحسن سالم 2012 بعنوان: علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و موضوع الضبط و مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان حيث بلغ حجم العينة 235 طالبا و طالبة (101 ذكور 134 إناث) ، و استخدم الباحث مقياس " لمستوى الطموح ، اضافة إلى درجات أعمال السنة و الامتحانات النهائية لكل عام دراسي . وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز و موضع الضبط ، وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز ومستوى الطموح .

كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ، و وجود تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الدافعية للانجاز و مستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي . (هبة سالم ، 2012 ، ص81-96) .

الدراسة (3) :

نبيل الفحل (1999): بعنوان:" الدافعية للانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين في التحصيل الدراسي لدى الصف الأول الثانوي

تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا (30 طالبا من المتفوقين ، و 30 طالبة من العاديين) استخدم الباحث استمارة جمع البيانات العامة ، و اختبار الدافعية للانجاز .

وأوضحت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين ومتوسط درجات المتفوقات على مقياس دافعية الانجاز لصالح المتفوقين ، كما أشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي ومتوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الانجاز ، و وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات ومتوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الانجاز . (سمير عبد الله ، مصطفى كردي ، 2003 ، ص 121).

الدراسة (4):

سهلية علوطي 2008 : بعنوان : العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى طالب الجامعي ، دراسة ميدانية بجامعة جيجل ، طلبة السنة الثانية . حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة

جيجل و التعرف على الفروق بين الطلبة في هذين المتغيرين حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي لعلائقي . وبلغ حجم العينة 368 طالبا و طالبة و استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات ل" حسن عبد العزيز الديني و آخرون " و اختبار الدافع للانجاز للأطفال و الراشدين ل " هيرمانز " تعريب " فاروق عبد الفتاح موسى " ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى الطلبة ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في دافعتهم للانجاز تعود للاختلاف مستوى تقدير تقديرهم لذواتهم (مرتفع / منخفض)وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في تقديرهم لذواتهم

وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في دافعيهم للانجاز و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم و التكنولوجيا و طلبة الآداب و العلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم ، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم و التكنولوجيا و طلبة الآداب و العلوم الإنسانية في دافعتيهم للانجاز.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحثة قدر المستطاع على الأدب النظري ، لاحظت أن متغيرات الدراسة المتمثلة في التفكير الميتامعرفي ، و دافعية الانجاز نالت قدرا لا باس به من الاهتمام من قبل الباحثين ، حيث حاولت الباحثة في الدراسة الحالية تقصي و انتقاء بعض الدراسات

السابقة في ضوء ما يخدم موضوع الدراسة والتي تم عرضها في العنصر السابق ، ومن خلال ذلك وجدنا اختلافات في المصطلحات في مفهوم التفكير الميتامعرفي حيث تنوعت بين ما وراء المعرفة ، الوعي بالعمليات المعرفية ، والوعي بما وراء المعرفة ، أما بالنسبة لأهداف الدراسات السابقة هي الأخرى نالت حضها من الاختلاف فيما بينها آو مع الدراسة الحالية حيث هدفت بعضها إلى معرفة مستوى التفكير الميتامعرفي كدراسة ناقز عبد البقيعي (2001) و دراسة الجراح وعبيدات (2011) ، و بن ساسي (2013)، ودراسة بن بريكة (2007) ، ودراسة فارس على (2013) ، ودراسة الخوالدة وآخرون (2012).

أما لدافعية الانجاز فقد تعددت الدراسات في تناولها ، من حيث ربطها بمتغيرات عديدة مثل الثقة بالنفس ، موضع الضبط ومستوى الطموح ، الدافع للانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعادين لنبيل الفحل (1999) . كما اتفقت مع بعض الدراسات من حيث الهدف من خلال تقصي العلاقة بين المتغيرات واثر كل من الجنس و التخصص كدراسة سهلية علوطي (2008) ، أما بالنسبة للعينة فنجد هذه الدراسة اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها الطلبة الجامعيين كدراسة هبة الله (2012) ، دراسة غانم (2006)، دراسة نبيل الفحل (2006) ، وهذا ما يدل على أن العينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة كانت معظمها من الجنسين ، وهذا أيضا يتفق مع الدراسة الحالية ، أما الاختلاف الذي كان بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يكمن في المجال التطبيقي الذي اختلف في الإطار ألزماني والمكاني ، و مجتمع الدراسة ففي الدراسة الحالية اختيرت مرحلة التعليم الجامعي أي سنة

أولى ماستر. بالإضافة إلى استخدام بعض الدراسات للمنهج الوصفي الذي تم إتباعه في الدراسة الحالية .

ولقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري و التعرف على أدبيات الدراسة الحالية ، وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة تساؤلاتها ، كما تم الاعتماد على بعض أدوات الدراسة لاختبار متغيرات الدراسة الحالية ، كمقياس التفكير الميتامعربفي ، ومقياس دافعية الانجاز، كما تمت الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في جانب تفسير ومناقشة النتائج ، حيث أنها تعتبر المحك الذي يثبت نتائج الدراسة الحالية ويدعمها .

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير الميتامعريفي و دافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التخطيط ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس .

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين لمراقبة و دافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس .

– توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التقييم ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس .

الدراسات السابقة : تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ، وسيتم إلقاء الضوء على بعض الدراسات وفق ما تم الاطلاع عليه ، للتعرف على أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجال التفكير الميتامعرفي ومجال دافعية الانجاز وسيتم تقسيم هذه الدراسات كالتالي :

الدراسات المتعلقة بالتفكير ما وراء المعرفة :

دراسة (1):

الخوالدة وآخرون (2012) :

بعنوان :مهارات التفكير الميتامعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش .

هدفت الدراسة للتعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل ، وقد تكونت عينة الدراسة من (380) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش ، وتم استخدام اختبار مهارات التفكير بعد أن تم تقسيمه إلى المهارات الثلاث (التخطيط، المراقبة ، التقويم) و أسفرت نتائج الدراسة إلى أن طلبة مرحلة الثانوي في محافظة جرش

يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة ، وان اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة ، فيما كان اكتسابهم لمهارة المراقبة والتحكم بدرجة متوسطة ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي بينما أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير التحصيل (الخوالدة وآخرون ، 2012،ص73) .

الدراسة(2):

عبد بقيعي (2001) :

بعنوان : التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبه الصف العاشر المتفوقين تحصيليا .هدفت الدراسة إلي التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبه الصف العاشر المتفوقين دراسيا في منطقه اربد و معرفه الفروق في مستوى التفكير الميتامعرفي لدى الطلبة المتفوقين تبعا لمتغير(الجنس والمعدل الدراسي ،التخصص). بالإتباع المنهج الوصفي المسحي من خلال رصد واقع المشكلة البحثية و تحليلها . حيث تكونت العينة من (108) طالب وطالبه من جميع طلبه الصف العاشر المتفوقين دراسيا في مدارس منطقه الربد ، واستخدام الباحث الأدوات لجمع البيانات : مقياس التفكير ماوراء المعرفة لشراو و دينيسون (1994) . بتطبيق الأساليب الاحصائيه التالية : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبارات التباين الأحادي كانت نتائج الدراسة:

مستو التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبه الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.وعدم وجود فروق ذات الإحصائية في مستوى في مستوى التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين تعزى لتخصص الدراسي . (بقيعي ، 2001)

دراسة (3):

الجراح عبيدات (2011) :

بعنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك ، في ضوء متغيرات الجنس ، والسنة الدراسية ، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي تكونت عينة الدراسة من 1102 طالبا وطالبة ، منهم 514 طالبا و588 طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج دراسة البكالوريوس ، يمثلون فرع كليات الدراسة العلمية والإنسانية ، ولتحقيق هدف الدراسة ، تم استخدام الصورة المعرفة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ويدنسن (1994) أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى التفكير ما وراء المعرفة على المقياس ككل ، وعلى جميع أبعاده : معالجة المعرفة ، تنظيم المعرفة ، ثم معرفة المعرفة ، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة ، فقد كشف النتائج وجود اثر ذي دلالة إحصائية على مستوى التفكير ما وراء المعرفي ، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى لصالح الجنس ولصالح الإناث .

كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ن وفي الأبعاد الثلاث تعزى لمتغير التحصيل الدراسي ، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع . وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص ، ووجود اثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ، لصالح التخصصات الإنسانية (الجراح ، عبيدات ،2011 ص145).

الدراسة (4):

بن ساسي (2013):

بعنوان فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي ، والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ ثالثة متوسط .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف تجريبيا فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير الميتامعرفي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط حيث كانت العينة قوامها 68 تلميذا موزعين على مجموعتين متكافئتين حسب تناظر عشوائي في الذكاء والتحصيل الدراسي والسن وعدد الذكور و الإناث، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي حيث بلغ عدد الحصص 65 حصة ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور و الإناث للمجموعة التجريبية في التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للمادة الرياضيات في المستويات العليا (حل المشكلات، التحليل ، التركيب لصالح المجموعة التجريبية). (بن ساسي ، ص240).

الدراسة (5) :

أبو السعود (2009) :

اثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية المهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع بغزة ، ولتحقيق من هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي ، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع وقد تم اختيار شعبتين من طلاب الصف التاسع أساسي بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها 74 طالبا وشعبتين من طالبات الصف التاسع أساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات وبلغ عددها 90 طالبة ضمن المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم.

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة مهارات ما وراء المعرفة، دليل المعلم ، دليل الطالب ، وتطبيق اختبار قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة أظهرت النتائج كالتالي : وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار ألبعدي بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية و متوسطات درجات الطلبة في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية و توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار ألبعدي بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسة (6):

بن بريكة (2007) :

بعنوان الوعي بالعمليات المعرفية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا بمدينة الجزائر على عينة قوامها 763 طلبة ، واعتمد الباحث المنهج الوصفي ، باستخدام مقياس الوعي بالعمليات المعرفية ومقياس دافع الانجاز الدراسي من إعداد الباحث مستخدما الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل الارتباط ، تحليل التباين الاحادي ، وتلخصت نتائج الدراسة في وجود علاقة ارتباطيه موجبة تساوي 0.74 ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز ، ووجود فروق بين الذكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الانجاز الدراسي لصالح الإناث ن كما أسفرت على وجود فروق بين الفرع العلمي والفرع الادبي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لصالح الأدبي (بن بريكة ، 2007، ص5).

الدراسة (7):

فارس على (2013) :

بعنوان التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وقد تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذا وتلميذة من مستوى سنة ثالثة ثانوي في كل من ثانوية الكفيف احمد وثانوية سعيد مقراني بمنطقة مفتاح ولاية بليدة ، اين استخدم الباحث المنهج الوصفي ألارتباطي ن وتم تطبيق ثلاث أدوات على أفراد العينة (مقياس مهارات ما وراء المعرفة من تصميم الباحث ن والثاني اختبار القدرة على التفكير الإبداعي الذي أعده خير الله ن والمقياس الثالث لقياس حل المشكلات لصاحبه نزيه حمدي (1997) وأسفرت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ووجود علاقة ارتباطيه بين مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ن وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،وجود علاقة ارتباطيه متعددة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وبالنسبة للجنس أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (فارس على ،2013) .

2- الدراسات المتعلقة بالدافعية للانجاز

الدراسة (1):

غانم يحي الطائي 2006:

بعنوان : الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل . حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الانجاز الدراسي و التعرف على العلاقة بالثقة في النفس وفقا لمتغيرات (الجنس ، الصف ، التخصص) ، حيث تكونت العينة من 200 طالبا وطالبة ، حيث أعدت الباحثة استبيان لقياس مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية واستخدمت مقياس لطيف 2002 لقياس دافعية الانجاز الدراسي .

وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من الثقة بالنفس و كذلك وجود علاقة بين الثقة بالنفس و دافعية الانجاز الدراسي وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الثقة بالنفس وفقا لمتغير (الجنس ، الصف ، التخصص) .(أنور الطائي ،2007 ، ص293-312).

الدراسة (2) :

هبة الله محمد الحسن سالم 2012 بعنوان: علاقة دافعية الانجاز

بموضع الضبط ومستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و موضوع الضبط و مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان حيث بلغ حجم العينة 235 طالبا و طالبة (101 ذكور 134 إناث) ، و استخدم الباحث مقياس " لمستوى الطموح ، اضافة إلى درجات أعمال السنة و الامتحانات النهائية لكل عام دراسي . وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز و موضع الضبط ، وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز ومستوى الطموح .

كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ، و وجود تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الدافعية للانجاز و مستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي . (هبة سالم ، 2012 ، ص81-96) .

الدراسة (3) :

نبيل الفحل (1999):

بعنوان :" الدافعية للانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين و العاديين في التحصيل الدراسي لدى الصف الأول الثانوي

تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا (30 طالبا من المتفوقين ، و 30 طالبة من العاديين)

استخدم الباحث استمارة جمع البيانات العامة ، و اختبار الدافعية للانجاز .

وأوضحت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين ومتوسط درجات المتفوقات على مقياس دافعية الانجاز لصالح المتفوقين ، كما أشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي ومتوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الانجاز ، و وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات ومتوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الانجاز . (سمير عبد الله ، مصطفى كردي ، 2003 ، ص 121).

الدراسة (4):

سهلية علوطي 2008 :

بعنوان : العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى طالب الجامعي ، دراسة ميدانية بجامعة جيجل ، طلبة السنة الثانية . حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل و التعرف على الفروق بين الطلبة في هذين المتغيرين حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي لعلائقي . وبلغ حجم العينة 368 طالبا و طالبة و استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات ل" حسن عبد العزيز الديني و

آخرون " و اختبار الدافع للانجاز للأطفال و الراشدين ل " هيرمانز " تعريب " فاروق عبد الفتاح موسى " ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى الطلبة ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في دافعتهم للانجاز تعود للاختلاف مستوى تقدير تقديرهم لذواتهم (مرتفع / منخفض)وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في تقديرهم لذواتهم

وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في دافعيهم للانجاز و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم و التكنولوجيا و طلبة الآداب و العلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم ، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم و التكنولوجيا و طلبة الآداب و العلوم الإنسانية في دافعتيهم للانجاز.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحثة قدر المستطاع على الأدب النظري ، لاحظت أن متغيرات الدراسة المتمثلة في التفكير الميتامعرفي ، و دافعية الانجاز نالت قدرا لا باس به من الاهتمام من قبل الباحثين ، حيث حاولت الباحثة في الدراسة الحالية تقصي و انتقاء بعض الدراسات السابقة في ضوء ما يخدم موضوع الدراسة والتي تم عرضها في العنصر السابق ، ومن خلال ذلك وجدنا اختلافات في المصطلحات في مفهوم التفكير الميتامعرفي حيث تنوعت بين ما وراء المعرفة ، الوعي بالعمليات المعرفية ، والوعي بما وراء المعرفة ، أما بالنسبة لأهداف الدراسات السابقة هي الأخرى نالت حضها من الاختلاف فيما بينها آو مع الدراسة

الحالية حيث هدفت بعضها إلى معرفة مستوى التفكير الميتامعرفي كدراسة ناقز عبد البقيعي (2001) و دراسة الجراح وعبيدات (2011) ، و بن ساسي (2013)، ودراسة بن بريكة (2007) ، ودراسة فارس على (2013) ، ودراسة الخوالدة وآخرون (2012).

أما لدافعية الانجاز فقد تعددت الدراسات في تناولها ، من حيث ربطها بمتغيرات عديدة مثل الثقة بالنفس ، موضع الضبط ومستوى الطموح ، الدافع للانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعادين لنبيل الفحل (1999) . كما اتفقت مع بعض الدراسات من حيث الهدف من خلال تقصي العلاقة بين المتغيرات واثر كل من الجنس و التخصص كدراسة سهلية علوطي (2008) ، أما بالنسبة للعينة فنجد هذه الدراسة اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها الطلبة الجامعيين كدراسة هبة الله (2012) ، دراسة غانم (2006)، دراسة نبيل الفحل (2006) ، وهذا ما يدل على أن العينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة كانت معظمها من الجنسين ، وهذا أيضا يتفق مع الدراسة الحالية ، أما الاختلاف الذي كان بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يكمن في المجال التطبيقي الذي اختلف في الإطار ألزماني والمكاني ، و مجتمع الدراسة ففي الدراسة الحالية اختيرت مرحلة التعليم الجامعي أي سنة أولى ماستر. بالإضافة إلى استخدام بعض الدراسات للمنهج الوصفي الذي تم إتباعه في الدراسة الحالية .

ولقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري و التعرف على أدبيات الدراسة الحالية ، وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة تساؤلاتها ، كما تم الاعتماد على بعض

أدوات الدراسة لاختبار متغيرات الدراسة الحالية ، كمقياس التفكير الميتامعربفي ، ومقياس دافعية الانجاز، كما تمت الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في جانب تفسير ومناقشة النتائج ، حيث أنها تعتبر المحك الذي يثبت نتائج الدراسة الحالية ويدعمها .

الجانب النظري

الفصل الاول:التفكير الميتامعرفي

تمهيد:

1- مقاربة تاريخية للتفكير الميتامعرفي .

2- مفهوم التفكير الميتامعرفي .

3- مكونات التفكير الميتامعرفي.

4- مهارات التفكير الميتامعرفي .

5- تصنيف مهارات التفكير الميتامعرفي .

6- خصائص التفكير الميتامعرفي .

7- استراتجيات التفكير الميتامعرفي .

8- قياس التفكير الميتامعريفي .

خلاصة.

تمهيد:

يعد التفكير الميتامعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حدثتا من حيث التناول ، كما انه لاقى إقبالا كبيرا من قبل الباحثين و لا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء و التعلم واستراتجيات حل المشكلات و اتخاذ القرار ، ونظرا لأهميته كأحد المتغيرات المهمة في دراستنا ، حيث انطلقنا من لمحة تاريخية للتفكير الميتامعرفي التي تعكس تطوره و عرض مفهومه ، ثم تطرقنا إلى مكوناته ومهاراته واستراتجياته و أهم تصنيفاته واختتام بأهم طرق قياس التفكير الميتامعرفي .

1_ المقاربة التاريخية للتفكير الميتامعرفي :

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافل johon flavellفي منتصف السبعينات، ويعد التفكيرماوراء المعرفي (Metacognitivethinking) من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع انه ليس بفكرة جديدة فقد أشار كل من جيمس و ديوي إلى العمليات ما وراء المعرفة هي عبارات كالتأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير و التعلم (العتوم ، 2004، ص 207).

حيث بدا فلافل أعماله حول الذاكرة حول الأطفال وقد اكتشف من خلال تجاربه ان فعالية الاستراتجيات مثال : إن الطفل الذي يعرف إن استرجاعه لقائمة من الكلمات يكون أفضل أثناء تصنيفها في مجموعات ذات معنى ، فان تذكره لذلك القائمة من الكلمات يكون أفضل من الطفل الذي لا يملك تلك المعرفة (p445،Anik1993) . كما أن أعماله أسهمت في وصف خصائص هذا المفهوم التي بقيت ثابتة إلى حد كبير عبر مختلف المجالات من بعده ، وقادت دعوته الى إجراء عدد كبير من البحوث في هذا المجال .

وقد تطور الاهتمام بالتفكير الميتامعرفي في عقد الثمانينات على المستوين النظري والتطبيقي ، فأجريت دراسات كثيرة تناولت استراتجيات ومهارات التفكير الميتامعرفي في عملية التعليم والتعلم (ص43).

واهتمت نظرية اوزبل بالتعلم ذي المعنى ، والذي فيه يكتسب المتعلم المعلومات بصورة منظمة و مقصودة ، ومن ثم يرتبط بين هذه المعلومات الجديدة وبين معلومات السابقة الموجودة فعلا في بنيته المعرفية ، ولعل من خصائص التعلم ذي المعنى التنظيم الذاتي لعملية التعلم ، حيث يعتمد على المتعلم خاصية التنظيم الذاتي ، والذي يشمل عدة عوامل من أهمها ماوراء المعرفية (كريمان ، 2008 ، ص 190 ، 191).

وتتمثل بعض هذه التسميات في ما وراء المعرفي ، ما فوق المعرفي ، ما بعد المعرفي ، ميتا معرفية ، ماوراء الإدراك ، التفكير في التفكير ، التفكير حول التفكير ، الماورائية . وأطلق عليها كوكس (2005) العديد من التسميات منها التفكير في المعرفة ، التعلم حول التفكير ، التحكم في التعلم ، المعرفة حول المعرفة ، التفكير في التفكير . (2005Cox، p89)

ولا يزال التفكير الميتامعرفي يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتجيات حل المشكلات و اتخاذ القرار .

2_مفهوم التفكير الميتامعرفي :

مفهوم الميتامعرفي لغة : تتكون من جزئيين ميتا و معرفية ، وأحيانا اخرى معرفة .

_ أما ميتا Meta هي بادئة معناها ما يتجاوز ، ما يشمل ما يحمل ، على سبيل المثال Meta physiques متجاوز النفس ، ما وراء النفس (jerwan sabek،1997، p620) .

والميتا ككلمة يونانية فإنها تعني ما وراء ، ما فوق والتي تعمل عن مستوى أعلى واعم .

أما مدلول (الميتا معرفية) الاشتقاقي – في علم الاشتقاق – يوحي بمعرفة المعرفة connaissance de la cognition و بنفس الطريقة فان الميتامعرفية تشير الى المعرفة بالمعرفة (pierre،2005، p48).

وتعددت التعريفات لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناولها العديد من الباحثين :

تعريف فلافل 1985 : هي معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه او اي شئ يتصل بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه ، كما تشير ماوراء المعرفة إلى المراقبة النشطة أو تنظيم الملاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها

بهدف معرفي تتعلق به ، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني . (عبد الحميد ، 1999، ص329) .

وعرفه كوستا (1985) أن التفكير هو معالجة عقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من اجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها .

تعريف (جروان، 1999): بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ، وينمو مع التقدم في العمر الخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة و المواجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفعالية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير "ص 44".

تعريف حسني عبد الباري 2003 : هي القدرة على تخطيط مهمات التعليم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد ، وافعالة تساير الخطة ، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعليم . (عصر ، 2003 ، ص 292) .

مكونات التفكير الميتامعرفي :

من خلال ما تم عرضه نستطيع أن نفهم ما قد اتفق عليه معظم المنظرين و الباحثين في المجال آن التفكير يتكون من بعض أنماط النشاط الذهني حيث يرى (جروان ، 1999، ص35) ان التفكير يتألف من 3 مكونات هي :

1_ عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات) واقل تعقيد (كالاستعاب و التطبيق و الاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية .

2_ معرفة خاصة بمحتوى المادة والموضوع .

3_ استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات ، موضوعية ، ميول) . فان النشاط الذهني يمكن وصفه جزئيا في عبارات تدل على إجراءات يؤديها الذهن اثنا عملية التفكير وتلك الإجراءات لها نمطان اثنان رئيسيان :

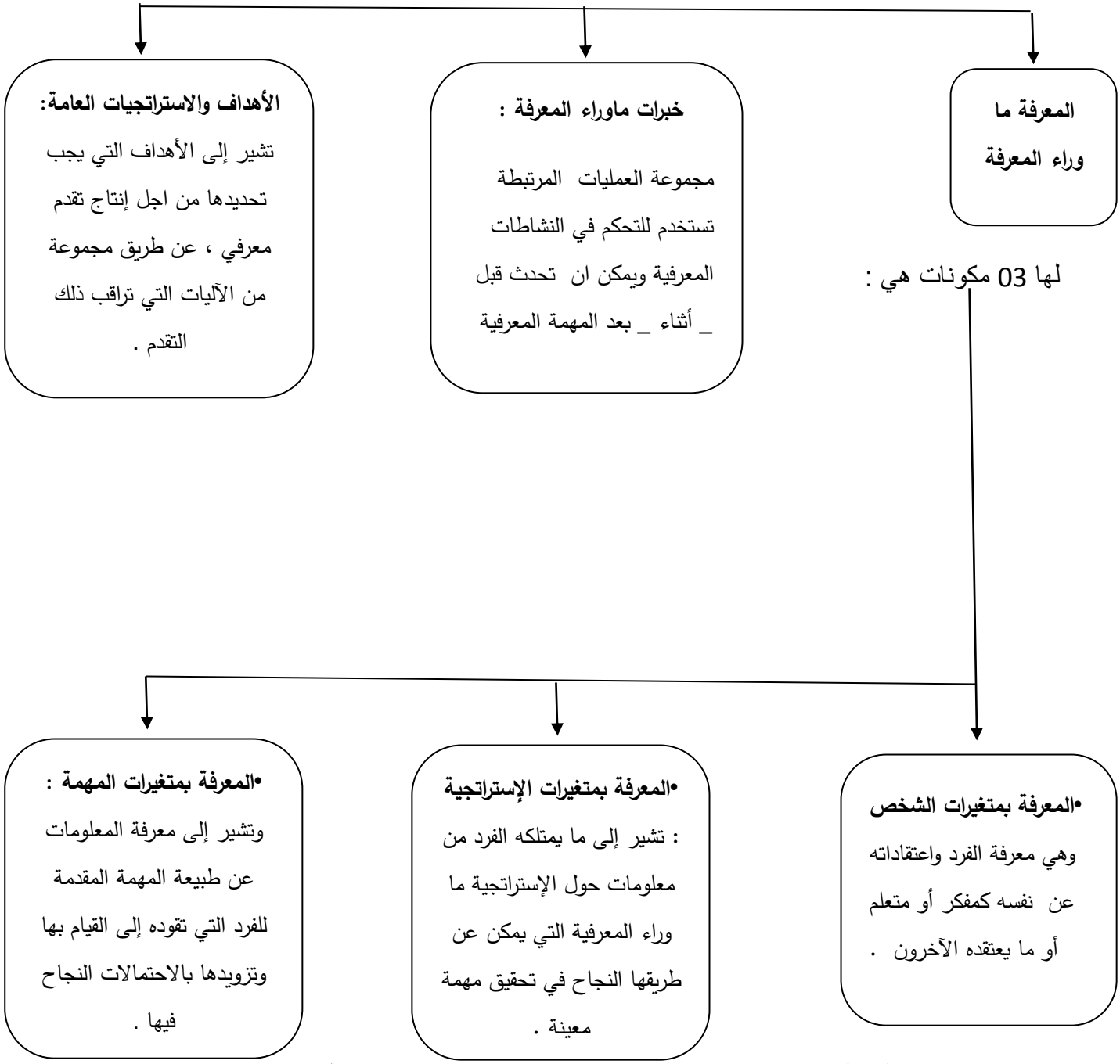
أولهما :نشاط التعرف cognitive.

ثانيهما : نشاط ماوراء التعرف Meta cognitive .

أما نشاط التعرف **Activity cognitive.** فهو المسؤول عن تحديد المعنى وابتكاره أو إنشائه ، كما يتضمن نشاط التعرف مجموعة معقدة من الاستراتجيات مثل اتخاذ القرار حول حل المشكلات وتكوين المفاهيم .

واختلف علماء النفس في تحديد مكونات التفكير الميتامعرفي ، مما أدى إلى ظهور العديد من النماذج :

التفكير الميتامعرفي



الشكل رقم (01) : يوضح نموذج فلافل للتفكير ما وراء المعرفي (المصدر : من اعداد عقيلة حملاوي)

3_2 : نموج جايكوب و باريس Gacobe et Paris:

هذا النموذج قسم التفكير الميتامعرفي إلى مكونين أساسين (رشيد ،2013 ، ص 30) .

- **التقويم الذاتي للإدراك** يتضمن 03 أشكال هي :

التفكيرالميتامعرفي
- ← المعرفة التقريرية
- ← المعرفة الإجرائية
- ← المعرفة الشرطية

- **الإدارة الذاتية لما وراء المعرفة :** ويتضمن
  - ← التخطيط
  - ← التقييم
  - ← التنظيم

الشكل رقم (1) يوضح نموذج جايكوب وباريس للتفكير الميتامعرفي (عقيلة حملاوي)

4/ مهارات التفكير الميتامعرفي :

تعددت مهارات التفكير الميتامعرفي في شكل متسلسل بحسب تصنيف الباحثين في المجال ، حيث يعرفها (جراون ، 1999) إلى أن الفرد يراقب نسقه المعرفي بواسطة المهارات الميتامعرفية و التي يمكن تعريفها على أنها مجموعة النشاطات التي يعتمد عليها الفرد لتسير نشاطه ضمن تطوره التدريجي و تعتبر من أهم وسائل التعلم الفعال ، و تقوم بمهمة

السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة واستخدم القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير .

وعرفها بوتر (1999) porter مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد ، والتي تتضمن تخطيط و مراقبة و تقويم طرقهم في أداء المهام (بدر ، 2008 ، ص 186) .

5/ تصنيف مهارات التفكير الميتامعرفي :

_ ولقد حدد سكراو (1998) schwas مهارات ما وراء المعرفة في مهارة التخطيط ، المراقبة ، التقويم ، فقد اقترح مجموعة من الاسئلة لمساعدة الطلبة على مراقبة تحكمهم وسيطرتهم على عمليات ما وراء المعرفة لكل مهارة من هذه المهارات وذلك كما يلي :

1_ مهارة التخطيط : ويتضمن و الأسئلة التالية : ما طبيعة المهمة ؟ و ما هدفي الذي يسعى إلى تحقيقه؟ وما المعلومات و الاستراتجيات التي احتاجه ؟ وكم قدرا من الوقت و الموارد احتاج ؟ (العتوم ، الجراح ، 2009 ، ص 275)

2_ مهارة المراقبة : و تتعلق بمراقبة الذات والخطوات التي يتبعها الفرد للتحقيق الهدف ، تتضمن الاسئلة التالية : هل لدي فهم واضح لما افعله ؟ وهل للمهمة معنى ؟ وهل ابلغ هدفي ؟ وهل يتعين علي اجراء تغيرات ؟

3_ مهارة التقويم وتتعلق بتقويم انجازات الفرد ذاتيا و مراجعة عناصر القوة و الضعف في تفكير الفرد. تتضمن الأسئلة التالية : هل بلغت هدفي ؟ وما الذي نجح لدى وما الذي لم ينجح ؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة . (العتوم ، علاونة ، واخرون ، 2005 ، ص 243).

_ وعرفها محمد عدس 1996 : قدرة الفرد على بناء إستراتجية لاستحضار المعلومات التى يحتاجها وكونه على وعي تام ومعرفة كاملة بإستراتجية التي يتخذها و الخطوات التي يسير عليها في حل المشكلة . (عدس 1996 ، ص 139)

_ هايلر و آخرون : وأشارت (فريدة قماز ، 2001) إلى أن هذا النموذج حدد مهارات التفكير الميتامعرفي فيما يلي :

1 – الوعي : يعني إدراك الفرد بعمليات التي يوظفها أثناء معالجة المهمة و تشمل :

أ – معرفة المفرد بهدف المهمة .

ب– وعي الفرد بمتطلبات المهمة .

ج– وعي الفرد بالعلاقة التي تربط بين المهام .

د– وعي الفرد بالعمليات العقلية التي يوظفها .

2_ المراقبة : تعرف على انها قدرة الفرد بمراقبة نفسه من خلال معالجته للمهمة و اختبار مستوى ادائه و فحصه لما يتعلق بغية التعرف على نقاط قوته وضعفه.

3_ التنظيم : ويعني القدرة على اكتساب واستخدام و تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات المكتسبة و تعميمها من سياق إلى سياق أخر .

ومن خلال عرض مختلف التصنيفات للعلماء والباحثين لمهارات التفكير الميتامعرفي يمكننا التأكد على أن معظمها اتفق على وجود ثلاثة مهارات أساسية وهي : التخطيط ، المراقبة ، التقويم .

6_ خصائص التفكير الميتامعرفي :

أشار (عبد القادر ، 2012) إلى مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير الميتامعرفي منها :

1-لديه وعي تام بمهمته .

2-يحدد هدفه و خطوات تحقيقه .

3-يلتزم بالخطة التي يضعها في ظل المرونة اللازمة .

4-يراقب ما يفعله أو يفكر فيه و يتأمل في التفكير الآخرين :

5-يتروى في اتخاذ القرارات .

6-يلغي من حياته كلمة لا يستطيع فكل نشئ يمكن فعله بالتعلم والمثابرة .

7-يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها (2142) .

7_ استراتجيات التفكير الميتامعرفي :

تعرف الإستراتجية على أنها مجموعة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين كتنمية المهارة لدى الفرد (الخطاب ، 2007 ، ص 93) .

والإستراتجية الميتامعرفية هي كثيرة ومتعددة ، إلا أن هناك فرق بين الإستراتجية الميتامعرفية والاسترتجية المعرفية وهي :

_الإستراتجية المعرفية : هي التي يستخدمها الطلبة في تعلم وفهم و تذكر المادة المدرسية ، وهي مهمة بالنسبة بالنسبة للفرد من أمثلتها : التسمع الذهني و التفصيل و التنظيم و الترميز و الاسترجاع وهي استراتجيات مهمة لوصول الفرد إلى هدف معرفي عام او هدف معرفي خاص .

أما الاستراتجيات الميتامعرفية :فهي تمكن المتعلم من التحكم في بيئته المعرفية ، كما تمكن من تنسيق عملية التعلم ، وتتكون أساسا من التخطيط ، المراقبة والتنظيم وتساعد المتعلم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلم . (أبو رباش ، قطيط ، 2008، ص 395) .

كما تمت الإشارة إلى العديد من الاستراتجيات للتفكير الميتامعرفي :

1_ إستراتجية بوندي : Bondy (1984) : وتعتمد على شرح وتفسير لمفهوم استراتجيات المهارات الماوراء المعرفية وتتكون من الخطوات التالية :

جعل الطلاب يحتفظون بسجل تعلمهم اليومي .

مناقشة الطلاب في مفهوم استراتجيات مهارات فوق المعرفية .

تعليم الطلاب كيف يختبرون مدى فهمهم للمهمة أثناء معالجتها من خلال طرح أسئلة على الذات .

تعليم الطلاب كيف يلخصون المادة المدروسة .

تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة حول نتائج تعلمهم لهذه الإستراتجية (فارس ، 2013 ، ص 120).

2_ استراتجية التساؤل الذاتي : وهنا يقوم الطالب بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل وأثناء وبعد عملية التعلم حيث تساعده على زيادة الوعي بعمليات التفكير وتهدف هذه الإستراتجية إلى عدة أهداف منها :

- البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين أو إثارة أسئلة ، الاشتقاق الذاتي للأسئلة يشجع الطلبة على التأمل والتدبير فيما يتعلمون .

- ومن الأسئلة التي تطرح من طرف المتعلم أثناء قراءة نص ما : لماذا يهتم المعلم بقراءتي لنص ما ؟ كيف أقوم بقراءة هذا النص ؟ ما هو الشكل الذي اعرض بيه النص ؟ (صحراوي ، 2011، ص 31) .

3_ إستراتجية k .w.l (اعرف ، أريد أن اعرف ، تعلمت) : في هذه الإستراتجية يطلب من المتعلم تحديد ثلاثة مجموعات من الأشياء هي :

الأولى :تحديد ما يعرفه بالفعل ، ويرمز لهذه المجموعة بحرف **k** نسبة إلى what know .

الثانية : تحديد ما يريد أن يعرفه ، ويرمز لهذه المجموعة من الأشياء بحرف **w** نسبة إلى what want to know .

الثالثة : في النهاية يطلب من المتعلم أن يحدد ما تعلمه بالفعل و يرمز لهذه المجموعة بالحرف **L** نسبة إلى What I Leand توكد هذه الإستراتجية تؤكد هذه الإستراتجية على نشاط المتعلم في تكوين المعنى من المعلومات وتنظيمها والتمييز بين أنواع المعلومات واختيار المهمة للدرس (عبد الحميد ، 1998 ، ص39).

8_ قياس التفكير الميتامعرفي :

نظرا لدقة مفهوم طبيعة التفكير الميتامعرفي تجعله أكثر صعوبة في القياس ، وقد يرجع ذلك أيضا لصعوبة فصل الماوراء المعرفية مع العمليات العقلية الأخرى الماورائية أو حتى العمليات المعرفية وهدا ما جعل أدوات قياسه تتميز بالدقة في حين تكون أكثر عرضة للنقد لضرورة امتلاكها للصدق والثبات العالي ، ومن أهم هذه المقاييس ما يلي :

مقياس سكروا ووديniسون "1994 " (Schraw and wednson) الذي وضعاه من اجل قياس التفكير ما وراء المعرفي لدى مراهقين والراشدين ، ويتكون من 52 فقرة ، ويشتمل على

بعدين ، معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة ، ولقد طور الباحثان هذا المقياس استنادا إلى عدة نظريات ، فمكن تنظيم المعرفة وضع استنادا لنظرية جاكوبس وباريس ، وقد قام كيومر باستخدامه على عينة الأفراد لتقييم اثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار ، وقد قام بإعادة التحليل ألعاملي للمقياس فنتج عنه إضافة بعد ثالث ، معالجة المعرفة .

و ذكر نوفل وابو جادو (2007) المقياس الذي طوره (الحموز المشار إليه في الخوالدة ،2003) لقياس مستوى الوعي ماوراء المعرفي والذي يختصر عادة "MQS" ويتكون هذا الاختبار في صورته الأصلية من 80 فقرة تقيس مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى المتعلم ، يستند هذا المقياس أساسا على نظرية التأمل التي تصف تصف معرفة المتعلم حول العمليات المعرفية التي يقومون بها ومن الدراسات التي اهتمت بتطوير أداة لقياس تقويم وعي الطلبة ما وراء المعرفي في إستراتجية القراءة ، حيث تكونت العينة من"453" طالبا يمثلون الصفوف من السادس حتى الثاني عسر ، استقرت نتائج التحليل ألعاملي لأبعاد المقياس عن وجود ثلاثة رئيسية هي :

البعد الاول : إستراتجية القراءة الشاملة ، وقد تكون هذا البعد من 13 فقرة .

البعد الثاني :إستراتجية حل المشكلة ، وقد تكونت هذا البعد من 8 فقرات .

البعد الثالث : استراتجيات القراءة المساندة وقد اشتملت على 9 فقرات .

(نوفل ، أبو جادو ، ص 360 _361).

الخلاصة:

لقد تم اختتام هذا الفصل بتناول موضوع قياس التفكير الميتامعرفي بنوع من الاختصار وذكر بعض الطرق لقياسه وهذا كمثال ، فلن يتسنى لنا ذكر كل المقاييس التي تناولت التفكير الميتامعرفي ، حيث تم في هذا الفصل المحاولة قدر المستطاع أن يتضمن كل حيثيات التفكير الميتامعرفي بداية بأخذ لمحة تاريخية والتطرق إلى الماهية ثم تحديد كل من المهارات الميتامعرفية وكذا الاستراتجيات التى تبين أن لها أهميتها الخاصة في عملية التعليم والتعلم .

الفصل الثاني:دافعية الانجاز

تمهيد

1_ الدافعية .

2_دافعية الانجاز .

3_ الطالب الجامعي .

الخلاصة

تمهيد:

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة ، حيث تعتبر دافعا للفرد للسعي والمثابرة في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في الموقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز ، فدراسة السلوك الإنساني تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص .

وتعتبر الدافعية بكل أنواعها عاملا فعالا وأساسيا في حياة الإنسان بل ضرورة لإحداث توافق الإنسان مع نفسه ومحيطه ، لتحقيق أفضل النتائج مما يحقق السعادة والراحة للفرد .

تطور مفهوم الدافعية :

للدافعية دور هام في نظريات علم النفس ، فمفاهيم الدافعية تؤلف أجزاء متكاملة لكثير من نظريات علم النفس عامة و نظريات التعلم الارتباطين والمعرفية خاصة ،إلى أن أظهرت نظريات الدافعية أكثر تخصصا عن طرق " وورث " 1918 بما أطلق عليه علم النفس الدافعي آو علم الدافعية ." Motivatology / psychologie Motivational " . (عبد الفتاح وجابر ، 2005 : ص245) .

وارتباط علم النفس الدافعية ارتباطا قويا بنظريات التعلم ، كما أن الكثير من المفاهيم و التصورات والفروض عن الدافعية يمكن فهمها من خلال عملية التعلم، حيث وصف "ادوار دلي "و"ثروندايك "التعلم بالمحاولة والخطأ ، وفسر هذه العملية بعدة قوانين أهمها قانون الأثر ، حيث أن الاستجابة التي تصاحب بارتياح و الرضا سوف ترتبط بدرجة أوثق بموقف التعلم ، حيث تكون أكثر احتمالا للوقوع بتكرر الموقف والعكس ، فبقدر الأثر تكون قوة آو ضعف الرابطة . ومع هذا القانون ظهرت مصطلحات وثيقة الصلة بالدافعية منها الإشباع ، عدم الارتياح .

واعتبار أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل جهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين ، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي والصريح ، فان ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة . (عبد اللطيف خليفة : 2000 : ص67) .

وادخل " ودورث " مصطلح الحافز لتحديد المتغير الأكثر ارتباطا بالتعليم الذي يحرك وينشط عملية التعليم و سلوك المتعلم .

وطور "كلارك هل" (1942_1952) في نظريته للتعلم قانون الأثر ل " ثروندايك" إلى نظرية للتدعيم . واستبدل في نظريته الإرضاء عند "ثروندايك " باختزال الحاجة أو باختزال

الحافز ، وحدد مفهوم الحاجة والحافز والباعث حيث اعبر الحاجة متغيرا مستقلا يسبق ويصاحب الأداء . (عبد الفتاح وجابر ، 2005 : 245 _246).

تعريف الدافعية :

عرفها مصطفى عشوي : الدافعية على أنها حالة من التوتر النفسي الفسيولوجي الذي قد يكون شعوريا آو لا شعوريا يدفع الفرد للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكيات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر وإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامة (مصطفى عشوي ، 1990 ، ص 83) .

وعرفها محمد قاسم : العامل الداخلي المؤثر على سلوك الفرد تمثل القوة التي تحرك سلوك الفرد وتستثيره لأداء العمل ويعتمد على درجة هذه القوة (قاسم القريوتي 2009 ، ص 53).

تعريف الدافع / الدافعية :

لغة : كلمة الدافعية " Motivation " ، لها جذورها في الكلمة اللاتينية " Mover " ، والتي تعني يدفع أو يحرك ، وفي علم النفس نجد أن الدافعية هي محاولة لتحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل او السلوك . (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 68).

اصطلاحا : الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة أليها أو بأهميتها المادية و المعنوية بالنسبة له . (معجم المصطلحات النفسية و التربوية، ص 184).

والدافعية حالة شعورية أو حاجة تؤدي إلى القيام بسلوك ما تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو خفض حالة التوتر من الاستشارة أو استعادة التوازن الناتج عن الحاجة . (عبد الفتاح وجابر ، 2005 ،ص 243) .

أهمية و وظائف الدافعية :

أن من أهم وظائف الدافعية أنها :

- تعمل الدافعية على تنشيط سلوك الفرد وازدياد نشاطه البدني و النفسي (جاسم محمد ، 2004)
- تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه والتخلص من التوتر الذي يعيشه (نادر الزيود وآخرون ، 1999) .
- تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطا معينا (مصطفى غالب ، 1983 ،ص 115) وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والمكتسبة ، وتعد الأسس الأولى لعملية اكتساب المهارات والتعديل من أنماط السلوك الأولية والتي تكمن فيها أسس عملية التعلم (طلعت همام ، 1984 ، ص 77).
- تساعد الدافعية على تفسير السلوكيات الصادرة عن كائن الحي بمختلف أنواعها .
- تستخدم الدافعية في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية والقيام بمعالجتها ، كما تعمل كذلك على مساعدة القائمين على التربية الناشئة من خلال معرفتهم للدوافع الأولية والثانوية في تفسير السلوكيات المتعلمين وفهمها (خيري وناس ، وبصنوبر عبد الحميد ، 2007) .

فالدافعية هي منشطة ومفسرة وموجهة للسلوك الإنساني ، كما أنها تحرر الطاقات الكامنة لدى الفرد وتشخيص مختلف الاضطرابات النفسية والسلوكية .

وبالتالي يمكن القول أن للدافعية وظائف متنوعة ومتعددة ومفيدة .

أنواع الدوافع :

أن من بين أنواع الدوافع نذكر مايلي :

1_ دوافع شعورية أو واعية : وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها بحيث انه عندما يدرك الفرد دوافع سلوكياته فانه يتم التوصل إلى حلول العديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص من حيث تقييمها وتقويمها .

2_ دوافع لاشعورية أو لا واعية : وهي الدوافع التي لا نعيها ولا نشعر بها ولا ندركها وتكون قابلة للملاحظة غير مباشرة باعتبارها تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها كاستخدام المقاييس الاسقاطية .وحسب المدرسة الفرويدية فان هذه الدوافع اللاشعورية تنقسم إلى :

دوافع لا شعورية مؤقتة و هي الدوافع التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامة بالسلوك لكنه يستطيع أن يكشف عنها وان يحدد طبيعتها إذا اخذ يتأمل في سلوكه وفي الدوافع التي تحركه . وهناك دوافع لا شعورية دائمة وهي الدوافع المكبوتة والتي لاستطيع الفرد أن يكشف عنها وان يحدد طبيعتها مهما بذل من جهد وإرادة ، والتي لا يمكن أن تصبح شعورية إلا بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلا. فالحاجات النفسية والاتجاهات النفسية والعادات ومستوى الطموح هي دوافع لا شعورية ومن الأمثلة في حياتنا اليومية على الدوافع شعورية فلتات اللسان، وزلات القلم، و النسيان.

3- دوافع فردية: وهي الدوافع التي تصدر عن كل فرد على حده .

4- دوافع اجتماعية : وهي الدوافع التي تصدر عن أكثر من شخص أي تصدر عن جماعة معينة، أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة أو كبيرة .

5_دوافع واقعية: وهي دوافع تكون موجودة فعلا على ارض الوقع وتسمى الدوافع الواقعية الحياتية.

6- دوافع متخيلة : وهي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلا إذا أنها مجرد تخيلات آو توقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها في حين أنها ربما لا تكون لها أساس في الواقع (محمود بني يونس ، 2007، ص 32-33) .

خصائص الدوافع :

يمكن تنظيم الخصائص ضمن الإبعاد التالية : مدة البقاء ، الطابع الدوري ، السكون ، المجال .

مدة البقاء و الاستمرار: حيث إن بعض الدوافع تستمر لفترة زمني قصيرة جدا وسرعان ما تنتهي ، كحاجتنا لشكر شخص ما ، في حين تستمر بعض الدوافع فترات زمنية طويلة كطموح شخص لبلوغ مراتب ما .

الطابع الدوري : والمقصود بذلك أن الدوافع تمر بدورة كاملة ، حيث تبدأ بالحاجة الشديدة ثم الإشباع و خفض التوتر ثم الحاجة مرة أخرى، وتكون هذه الدورية أكثر وضوحا في الدوافع ذات المنشأ الفسيولوجي .

السكون : وهنا بعض الدوافع تتسم بصورة تامة لفترات زمنية طويلة ثم تعاود الظهور فجأة وبقوة كبيرة حينما تصبح الظروف مناسبة ، ومثال ذلك أن الشخص الذي يحقد على المكانة الاجتماعية لمديره قد لا يستطيع التعبير عن دوافعه العدوانية حتى تصبح الظروف مواتية للعبير عنها كأن يقال المدير مثلا .

المجال : حيث أن الدوافع تتباين بصورة كبيرة في المجال الذي تعبر عنه أو في مدى شموليتها ، فمحاولة الطفل إطعام نفسه ربما يحقق له إشباع دافع الجوع أو التعبير عن الحاجة للطعام فقط كما قد تعبر عن دافعية الطفل العامة لأداء بعض المهام بنفسه .

(محمد بن يونس ، 2007 ، ص39-40) .

وبالتالي الدوافع تستمر لفترة زمنية قد تطول أو تقصر ، وهي دورية قد تظل كامنة لفترة من الزمن قبل أن تظهر ، كما أنها قد تختلف وتتباين تبعا للمجال الذي تظهر فيه .

2_دافعية الانجاز :

2-1 تعريف دافعية الانجاز:

-**تعريف الدافع** : عرفه حريم حسين : على انه قوة داخلية تنبع من ذات الفرد وتوجهه للتصرف في السلوك نحو اتجاه معين وبقوة محددة (حريم حسين ، 2009 ، ص246) .

- **تعريف الانجاز** : دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة (شوقي ضيف ، 1984، ص55) .

وكما عرفها ثائر غباري الدافعية للانجاز على أنها الرغبة في القيام بعمل مفيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة بالطموح ، الاستمتاع في مواقف المنافسة ، الرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تنطوي على المجازفة. (ثائر غباري ، دس ، ص 50).

ويرى "ما كليلا ند وات كينسون Maclellan et Atkinson " بان دافع الانجاز هو تهيؤ ثابت نسبيا في شخصية يحد د مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوعان من الإشباع ، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز . (عثمان مريم ، 2010 ، ص 74 ، 75) .

2-2 مكونات الدافعية للانجاز :

أن دافعية للانجاز تتضمن الرغبة أو الميل السريع للمهام والإتقان في العمل واختيار أفضل الطرق للانجاز ، كما أنها عملية تتكون من تفاعل مجموعة من المكونات التميزية والتكاملية

التي نجدها عند كل أفراد الجنس البشري من حيث النوع لكنها تختلف من حيث درجتها بين فرد وفرد أخر .

ومن بين هذه المكونات نذكر مايلي :

- معرفة الهدف.
- السعي لتحقيقه .
- جودة الأداء .
- تعديل المسار.
- الضبط الذاتي. (احمد عبد الخالق، 2000، ص 103، 122) .

ويرى خليفة أن دافعية الانجاز تتضمن 5 مكونات أساسية هي على النحو التالي :

- الشعور بالمسؤولية .
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .
- المثابرة.
- الشعور بأهمية الزمن .
- التخطيط للمستقبل (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 97).

2-3 نظرية دافعية الانجاز :

نظرا لأهمية الدافعية لدى الإنسان فقد عرفت اهتمام لمتناهي من طرف علماء النفس وهذا ابتداء من خمسينات القرن الماضي والى اليوم ومن بين هذه النظريات نذكر منها ما يلي :

النظرية المعرفية :

يرى أصحاب النظرية المعرفية أمثال كارول دويك " Carol dweek" إلى إن دافعية التلاميذ للانجاز قائمة على مدى اقتناع التلميذ يما يحققه على مستوى انجاز الأنشطة وكذا مدى بلوغ أهدافه مثل الحصول على نتائج مرضية ، وكذا إمكانيات النجاح أو التفوق الدراسي .

ولذا فهذه النظرية تجعل من الرضا على الانجاز ، والأهداف الدراسية و إمكانيات النجاح هي من أهم العوامل التي تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ ، وهي من العوامل التي قد ترفع من مستوى الدافعية او تخفض من مستواها .

نظرية التعلم الاجتماعي ل "روتر Rooter" :

يرى روت ران معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك ، فمثلا يتزايد سلوك الاستذكار لدى الفرد إن أدرك عن سلوكه سوف يترتب عليه تقدير مرتفع ، ويفترض "روتر "مثل اتكنسون أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك . ومع ذلك فسر القيمة بشكل أوسع حيث لا ترتبط قيمة التعزيز عند " روتر " باحتمالية النجاح فقط بل بحاجات الفرد ومعززات أخرى أيضا ، فالتقدير المرتفع لطالب الثانوية في مادة العلوم الطبيعية قد يكون له قيمة كبيرة لديه اذ كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز أخر هو رغبته في أن يكون طبيبا .

ويشير " روتر " إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات حيث يحضر الطلاب إلى الفصل بأنظمة معتقداتهم المعممة التي نمت لديهم من خلال خبراتهم الماضية في مواقف الانجاز ، فمن تكررت لديه خبرة الفشل من الطلاب بصرف النظر عما بذلوه من جهد ينمو لديهم اعتقاد

بان النجاح لا يتوقف مع الجهد ، وهذه المعتقدات المعممة من الصعب أن تتغير . (نبيل زايد ، 2003 ، ص 74، 72) .

نظرية الحاجات لماكليلاند " Maclilend" (1961-1975):

ظهر مفهوم الحاجة وكأنه حجر الزاوية في نظرية ماكليلاند وتفترض نظريته على ثلاث حاجات رئيسية تختص بدافعية الإنسان إلى العمل هي الدافع للانجاز ، السلطة ، الانتماء .

وتختلف هذه النظرية عن النظريات السابقة في أنها ليست نظرية عامة في مفهوم الدافعية ، وإنما تختص بطبيعة العمل ، ويفترض صاحب هذه النظرية أن الناس يحفزهم إلى العمل أنواع مختلفة من الدوافع وما يؤثر في دافعية العمل أنواع مختلفة من الدوافع وما يؤثر في دافعية العمل قد تختلف من لفرد لأخر وتعتمد هذه المسالة على نوع الحاجات الرئيسية لدى هذا الفرد او ذلك .

الحاجات الرئيسية حسب هذه النظرية ثلاث : على النحو التالي :

أولا :الحاجة إلى التحصيل والعمل :

فبعض الأفراد لديهم حاجة ملحة إلى النجاح وانجاز ما يكلفون به من مهمات ، أي أن الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى الانجاز هم الذين يتوقون ويتطلعون إلى الأعمال التي تتضمن نوعا من التحدي والصعوبة فهم مدفوعون برغبة عازمة في التفوق في العمل والى حل المشكلات والى التمييز في الأداء .

ثانيا : الحاجة إلى السلطة :

أي الحاجة إلى توجيه نشاطات الآخرين وضبطها ، والى أن يكون الفرد صاحب نفوذ وسطوة ، فالأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجة والسلطة والمكانة مدفوعون إلى

الحصول على القوة الكامنة أكثر من اهتمامهم بحل المشكلات أو تحقيق أهداف معينة خاصة بالعمل (فارس حلمي ، 1999 ، ص25) .

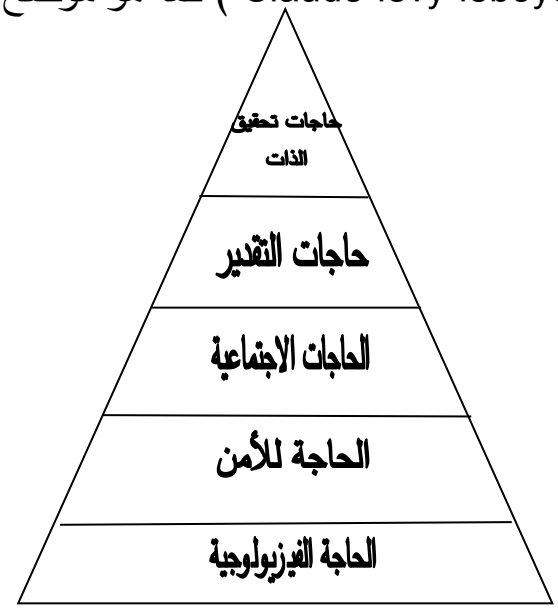
ثالثا : الحاجة إلى الانتماء :

بالإضافة إلى الحاجتين السابقتين فهم من أهم دوافع المدير الحاجة إلى التواجد مع الغير والتفاعل الاجتماعي وان يكون محبوبا من قبل الآخرين (محمد حسن ، محمد حمدات ، 2008_ ص 144) .

النظرية ماسلو للحاجات :

ويعرف أيضا بنموذج الحاجات المتدرجة لابراهم ماسلو ، حيث انه اهتم بموضوع الدافعية للانجاز أو الأداء وذلك في مجال العمل داخل المؤسسات الإنتاجية وذلك من خلال دراسته اثر الأجور على الرضا الوظيفي للعمال وعلاقته بدافعية الانجاز لدى العامل .

وعلى هذا يقسم ماسلو الحاجات إلى خمس أصناف متدرجة بشكل هرمي من الأسفل إلى الأعلى (1998، Claude levy leboyer) كما هو موضح في الشكل التالي :



شكل رقم (1) يوضح هرم ماسلو للحاجات

1 – الحاجة الفيزيولجية : تعطي هذه الحاجات المرتبة الأولى في سلم الحاجات لماسلو وتشمل على الحاجات الأساسية للإنسان كالحاجة للطعام والكساء و المأوى (حسن حريم ، 1997 ،ص 123) .

2- الحاجة للأمن : تشير هذه الحاجة إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمائنينة في تجنب القلق والاضطراب والخوف (محمد عوض الترتوري ، 2006 ، ص173) .

3- الحاجات الاجتماعية : تتمثل الحاجات الاجتماعية في رغبة الفرد في وجوده بين الآخرين من الأصدقاء ورغبته في إقامة علاقات حب وود و محاولة كسب لمزيد من المكانة الاجتماعية من خلال المركز والنفوذ داخل الجماعة التي ينتمي إليها (صالح الحناوي ، سعيد سلطان ، 1997 ، ص217) .

4- حاجات التقدير : يتم التركيز في هذه الحاجات على رغبة الفرد في أن يحل مكانة اجتماعية مرموقة وتحقيق احترام الآخرين له ويرفع من ثقته بنفسه وقوته وكفاءته ، بالإضافة إلى إشباع حاجات التقدير يمكن أن تتحقق من خلال الترقيات والألقاب البراقة (صالح الحناوي ، سعيد سلطان ،1997) .

5- حاجات تحقيق الذات : تمثل هذه الحاجات أعلى مراحل الإشباع عند ماسلو بحيث تعبر عن حاجة الفرد في استغلال قدراته وكفاءاته للوصول الى ما يسعى إليه (حسين حريم ، 1997) .

وحسب ماسلو كل حاجة من هذه الحاجات تستثار بشكل دافعي إلى غاية تحقيقها الرضا لدى الفرد تمنح دورها الدافعي للحاجة الموالية لها إلى غاية بلوغ قمة الهرم . (Leboyer , Claude levy, 1998).

العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

هناك عدة عوامل تؤثر في الدافعية نذكر منها :

أـ التحدي البيئي:

يرى ماكليلاند أن الأفراد الذين يكتسبون الدافعية لتحقيق الانجاز هم أفراد الضحايا التعصب الاجتماعي، وفي هذه الحالة يلجأون إلى الانجاز حتى يعوضوا مستوى الدوني الذي فرض عليهم وبالتالي فان درجة التحدي تحدد قوة الاستجابة .

وبهذا يعد التحدي البيئي عاملا أساسيا للتأثير في درجة دافعية الانجاز ، ولكنه يختلف في تأثيره من جماعة لأخرى ، حيث تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة والبعض الأخر اقل قوة لنفس التحدي .

ب_ الأسرة:

يساهم تأثير الوالدين في دافعية الانجاز لأولادهم ، حيث تساهم في التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال والاعتماد على النفس في توليد دافعية الانجاز لديهم ، كما أكدت الدراسات التي أجراها

ماكليلاند في الو. م. أ أن الأبناء يكونون ذوي دافعية منخفضة إذا ما تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة احد الوالدين أو غياب احدهم .(قدوري خليفة ، 2012 ، ص 74 _ 75) .

ج_ بعض العوامل الاجتماعية :

يعتبر التعليم من العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز ، حيث انه يعد أداة تعدل من سلوك الفرد وتكسبه الخصائص النفسية والقيم المرتبطة بالانجاز كالاستقلالية والرغبة في النجاح ،

المثابرة ، التوجيه الى المستقبل . وحسب ماكليلاند ، فان المجتمع يركز على قيم التفاني في العمل والانضباط واستقلالية الفرد

سيشجع الفرد على السلوك الايجابي ، حيث نجد أن اليابان في بناء اقتصادها القوي اعتمدت على تعزيز قيم التفاني في العمل وبذل الجهد والانضباط لدى أبنائهم . (هبة الله سالم ، 2012 ، ص 83) .

صفات ذوي الدافعية للانجاز :

يتميز ذوي الانجاز العالي بخصائص مختلفة تماما عن ذوي الانجاز المنخفض وهذه الخصائص هي :

- أن أصحاب دافع الانجاز يضعون نصب أعينهم أعمال ذات مخاطر متوسطة يستطعون من خلالها أن يثبتوا كفاءتهم و قدراتهم وان يعملوا خبراتهم بشكل الذي يستطعون أن يحققوا به أهدافهم .
- يميل ذوي دافع الانجاز العالي إلى اختيار تلك الأعمال التي تعطيهم اكبر قدر ممكن من المعلومات عن مدى انجازهم ومدى تحقيقهم لهذه الأهداف .
- يميل ذوي الدافع الانجاز العالي إلى اختيار تلك العمال التى توفر لهم الشعور بالتقدير من جراء إتمام العمل بنجاح .
- فور قيام ذوي دافع الانجاز العالي باختبار العمل وتحديد أهدافه يصبح هذا العمل مسيطرا على مشاعر وحواس وكيان و وجدان الفرد بالقدر الذي لا يمكن أن ترى الفرد يترك العمل في المنتصف بل انه لا يتركه إلا بعد أن ينتهي منه تماما ، حتى تصبح مسيطرة على العمل ومشاكله (احمد ماهر ، 1999،ص146) .
- يميل الأشخاص ذوي الدافعية العالية إلى العمل طويلا لحل المشكلات الصعبة ويفضلون العمل مع الأشخاص المثابرين ، كما أن ذوي الدافعية المرتفعة يحصلون

على درجات أعلى في المدرسة ويستجيبون للفشل بطريقة مختلفة عن الاشخاص منخفضي الانجاز حيث يزيدهم الفشل إصرارا ومثابرة على النجاح ، في حين ينسحب منخضو الانجاز عن الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم (يوسف محمد عبد الله سبيكة يوسف الخليفي ، 2001 ، ص 18- 19).

قياس دافعية الانجاز :

يمكن تصنيف مقياس الدافعية لانجاز إلى : مقاييس اسقاطية و ومقاييس موضوعية .

أولا: المقاييس الاسقاطية :

قام ماكليلاند وآخرون (1953) بوضع اختبار لقياس الدافعية للانجاز مكون من 4 صور واشتاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده موراي سنة 1938 أما البعض الأخر فقام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للانجاز ، وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على الشاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ، ثم يطلب من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تعطي 4 أسئلة لكل صورة والأسئلة هي :

- ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص ؟ .
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟ .
- ما محور التفكير ؟ ما المطلوب عمله ؟ وما الذي يقوم بهذا العمل ؟ .

ثم يقوم المفحوص بالإجابة عن الأسئلة الأربعة لكل صورة ، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لأتزيد عن 4 دقائق ، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي 20 دقيقة (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص97_98). ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيير ألابتكاري ، ويتم تحليل نواتج تخيل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى .

وقد قام ماكليلاند و زملائه بحساب ثبات الاختبار لفهم الموضوع (TAT) وذلك بتطبيق الاختبار على 32 مفحوصا لفاصل زمني قدره 6 أشهر وقد وصل معامل الثبات إلى 95 وعلى عينة أخرى 24 مفحوصا حيث وصل معامل الثبات إلى 96 ، و لحساب صدق التكوين قام عدة باحثين بإيجاد العلاقة بين درجات المفحوصين على اختبار تفهم الموضوع وعلى درجاتهم على اختبار " ادوارد Edwards " للتفضيل الشخصي ، ومن هؤلاء " مارلوف ملكياد Marlove Melikian " وكانت النتيجة بعدم وجود اية علاقة بين الاختيارين .

وقام ارنيسون " Aronson" بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم لقياس الدافع للانجاز عند الأطفال إضافة إلى طرق اسقاطية أخرى عديدة . (رشاد عبد العزيز ، 1994 ، ص 21-25) .

وقد تعرضت هذه الأساليب الاسقاطية لعدة انتقادات لاسيما بسبب ضعف ثباتها وصدقها وحاجتها الى وقت وجهد كبيرين مما أدى إلى التفكير في تصميم أدوات قياس أخرى لقياس الدافع للانجاز .

ثانيا : المقاييس الموضوعية :

استخبار الدافع للانجاز هرماتس 1970 :

حاول هرماتس بناء استخبار الدافع للانجاز بعيدا عن نظرية انيكسون وذلك بعد أن حصر جميع المظاهر المرتبطة بهذا التكوين وقد انتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته ا البحوث السابقة :

- مستوى الطموح.
- سلوك تقبل المخاطر.

- الحراك الاجتماعي .
- المثابرة .
- توتر العمل .
- إدراك الزمن . (رشاد عبد العزيز ، 1994 ص 22-23).

3_ الطالب الجامعي :

3-1 - تعريف الطالب الجامعي : الطالب الجامعي هو إنسان يمر بمرحلة نمو معينة ، فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة إن لم يكن قد تجاوزها فعلا إلى مرحلة نضج أخرى تسمى مرحلة الشباب ، ويتراوح العمر الزمني للطالب الجامعي ما بين 18 سنة إلى 22 سنة بمتوسط يبلغ حوالي عشرين عاما ، وفي ضوء هذا المدى من العمر نجده يبدأ بمرحلة الشباب ، وان كان البعض منهم وخاصة في الصفوف الأولى من الجامعة قد أوشك على الانتهاء من مرحلة المراهقة .

أن مفهوم الطالب الجامعي كغيره من المفاهيم التي ينبغي التركيز عليها أثناء هذه الدراسة ، حيث يعرف الطلبة بأنهم الصفوة والقاعدة الشبابية في المجتمعات النامية (احمد حسين ،2006،ص21)

ويعرف عبد الله محمد عبد الرحمان الطلاب بأنهم مدخلات ومخرجات العملية التعليمية الجامعية والطلبة الجامعيون هم المتمدرسون بالجامعة فهم جماعة أو شريحة شباب من المثقفين يتمركزون في المؤسسات التعليمية .

ويعرف محمد عبد الرزاق بأنهم الطلاب الحاصلون على ثقافة أكاديمية من الجامعة تؤهلهم للقيام عند التخرج بدور وظيفي في المجتمع يستطيعون من خلاله تحمل مسؤولية القيادة وبناء التنمية حيث يعد اغلب الطلبة من فئة من الشباب .

3-2 – خصائص الطالب الجامعي :

خصائص الطالب الجامعي هو كائن بشري يقترب شيء فشيئا من النضج الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي ، تتلقى تعليمه ، وتكوينه في مؤسسات التعليم العالي أو الجامعي ، حيث لا تختلف خصائص ومميزاته عن تلك الخصائص التي تتفرد بها مرحلة الشباب سواء النفسية أو الفيزيولوجية

و العقلية والاجتماعية ، وعلى علاقته وتصرفاته مع الآخرين ، تتصل هذه التغيرات مع التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية ، فهو بهذا يتأثر بمجموعة من العوامل الذاتية كالحالة الصحية والبدنية ، ومدى خلوه من العاهات ، والعيوب الجسمية ، وحالته النفسية ومستوى ذكائه وتعليمه ، وكذلك العوامل البيئية كالجو الأسري والحياة المدرسية ورفاق السن ، وعادات المجتمع وتقاليده ولكن هذا لا يعني انه لا توجد لديه خصائص ومميزات عامة تميز سلوك الطالب الجامعي (سميرة منصوري ، 2001،ص 36) ومنه فالخصائص التي يتميز بها الطالب الجامعي مايلي :

3-2-1_الخصائص الجسمية :

يعتبر النمو الجسمي من أهم الجوانب النمو في هذه المرحلة حيث يشمل على مظهرين من مظاهر النمو الفيزيولوجي ، أي نمو الأجهزة الداخلية الغير ظاهرة التي يتعرض لها الطالب أثناء البلوغ وما بعد ويشتمل يوجه خاص نمو الغدد الجنسية والمظهر الثاني والنمو العضوي المتمثل في نمو الأبعاد الخارجية للطالب (عواطف أبو العلاء ،دس ، ص46) .

منها النمو كالطول وكذا المظهر الخارجي ، ويكون الازدياد واضح في الطول والوزن وتراكم الشحم تحت الجلد ، ونمو عظام الحوض لدى الإناث ، وكذا تغيير الوجه وشكله ويلاحظ ان الرأس لا ينمو بالدرجة نفسها التي ينمو بها الجسم ككل .

ونمو الطالب في الجانب ألحشوي يتمثل في زيادة حجم القلب وزيادة قدرة الرئتين ويرتفع عدد كريات الدم الحمراء ، وينخفض القلب 08 مرات بعد البلوغ في الدقيقة ، ويرتفع ضغط الدم وتنمو الحنجرة لدى الذكور وتول الحبال الصوتية ، والخصائص الجنسية ويكون فيها إفراز الغدد الجنسية في الأعضاء التناسلية المختلفة عند الذكور والإناث وكذا نمو مظاهر الثانوية للبلوغ .

وتبدو أهمية النمو الجسمي في الأثر الذي يتركه على سلوك الطالب من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو بسبب علاقة الطالب مع نفسه أو مع الآخرين وكلها نتائج تنتقل بفضل التربية والاحتكاك بالآخرين إلى بناء علاقة الطالب مع ذاته ومع الآخرين لا يمكن فصلها وهذا ما يفسر لنا ان كل مجتمع له تربيته الخاصة النابعة من ثقافته وانتمائه الحضاري وواقعة المعيشي المتفاعل مع العوامل الداخلية والخارجية (عواطف أبو العلاء ، ص46) .

3-2-2_ الخصائص النفسية والعقلية :

يساعد الجانب العقلي من شخصية الطالب التكيف والتمايز الصحيح مع بيئته المتغيرة والمعقدة بالمواهب والقدرات ، أي الذكاء الذي يتطور ويصل إلى قمة نضجه بالنمو الحسي بمراحل مختلفة فالذكاء ينحصر في الفترة ما بين (16_20 سنة) ، للوصول إلى نضج الذكاء والذي هو محطة النشاط العقلي كله كالقدرة على بعض الأفراد على إجراء العمليات الحسابية الأساسية بدقة وسهولة ، وتختلف سرعته عن سرعة كل القدرات فتبدأ سرعته في المراهقة ، وبهذا نموها في أول المرحلة نوعا ما ، ثم يهدأ في منتصفها ، ثم تستقرا استقرارا تاما في الرشد ، وهنا تنضج الميول العقلية للطالب ، أيضا توجيه الفرد لاختيار المهنة التي تناسب مواهبه كالبرامج الإذاعية التي يهوى الاستماع إليها .

كما تتميز الحياة الفكرية للطلاب بميل قوي إلى الاستدلال والتفكير المنطقي ، كما نجد ان الفتى يدور تفكيره حول المعاني والأمور المجردة والمثل العليا ، والفضائل المختلفة وما

ينطوي تحتها من معان سامية ، ويهتم بالبحوث الاجتماعية و الفلسفية وتزداد قدرته على تفهم قوانين الرياضة والعلوم وغيرها ، في هذه المدركات الحسية لتنظيم معلومات وأفكار جديدة لتعديل أرائه السابقة .

أن الطالب الجامعي بحكم الواقع الموجود فيه ن يحتاج إلى تفكير عال ومجهود عقلي واستعداد فطري يحب الاطلاع ن وبالتالي معرفة الأشياء بدقة لا السطحيات والتفكير من المحسوسات إلى المجردات، فيظهر أكثر اهتماما بالرياضيات ويلجأ أيضا إلى الفكر والتأمل و يميل كذلك إلى ممارسة الألعاب العقلية التي تعتمد عل الفكر وعموما نجد أن سرعة النمو والذكاء تهدأ ويقرب من الوصول إلى اكتماله في فترة (15_18) .

ويزداد نمو القدرة العقلية ويظهر الابتكار ، ويأخذ التعليم طريقه نحو التخصص وتزداد القدرة على التحصيل وتنمو الميول والاهتمامات

أما الجانب النفسي : يظهر التطور عند الطالب نجو النضج الانفعالي بسرعة في الثبات وبعض العواطف الشخصية مثل : طريقة الكلام ، عواطف الجماليات لحب الطبيعة كذلك نجد في هذه المرحلة

1-القدرة على المشاركة الانفعالية .
2-القدرة على الأخذ والعطاء .
3-زيادة الولاء.
4-تحقيق الأمن الانفعالي .

كما يتأثر النمو النفسي لدى الطلاب بالعلاقات العائلية وجوها السائد ي الشجار العائلي .

كما نجد من سمات هذه المرحلة عدم ثبات عند الطالب الجامعي و مصدره هو التوتر تبعا للمواقف التي يمر بها ، فقد كانت لديه القدرة على ضبط نفسه في المواقف التي يمر بها ،

فقد تكون لديه القدرة على ضبط نفسه في المواقف التي تثير انفعاله ، كالبعد من التهور والتقلب لأتفه الأسباب ، أيضا القدرة على التعامل مع الناس على أساس واقعي ضمن الخصائص التي يتمتع بها الطالب : القوة ، حب العمل ، عزة النفس ، القناعة ، الأمل ... الخ (حامد عبد السلام ، ،1995،ص407).

3-2-3 الخصائص الاجتماعية :

يأخذ النمو الاجتماعي في هذه الحالة شكلا مغايرا لما كان عليه في فترات العمر السابقة حيث ان في مرحلة عمرية يكون فيها الطالب الجامعي تتصف بتشكيل علاقات مع الآخرين وعندما يشتد ارتباطه بجماعة معينة منهم ، وتكون هذه الارتباطات والعلاقات في العادة على حساب الارتباط بأسرته وحدها إلى علاقات أوسع ، تتمثل في أصدقائه ورفقائه ، وميله للانتماء إلى جماعة هؤلاء الأصدقاء كأصدقاء الحي ،أو النادي أو المدرسة أو نحو ذلك .

فالخصائص الاجتماعية لدى الطالب الجامعي تتصل بالقيم ، حيث تنمو لديه نتيجة لتفاعله مع البيئة الاجتماعية والقيمة الاقتصادية ، أي اهتمام الطالب وميله إلى ما هو نافع في حياته واتخاذه من العالم المحيط به وميله للحصول على الثروة وزيادتها وأما القيم الجمالية بالاهتمام بكل ما هو جميل التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي بينما تظهر القيمة الاجتماعية في اهتمام الطالب وميله .(محي الدين مختار ،1982، ص35) .

الخلاصة :

عموما فان دافعية الانجاز تعد أهم المواضيع المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الباحثون اهتماما خاصا ليس لأهميتها فقط في المجال النفسي ولكن أيضا العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية كالمجال الاقتصادي ، الإداري ، التربوي ، الأكاديمي .

حيث يعد الدافع للانجاز عاملا هاما في توجيه سلوك الفرد او الطالب الجامعي وتنشيطه وإدراكه للموقف إضافة لكونه يساهم في فهم وتفسير السلوك ، والسعي للتحقيق ذاته وتوكيدها وبناء حياة أفضل في جميع المجالات .

الجانب الميداني

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج المستخدم
2. الدراسة الاستطلاعية
3. الدراسة الأساسية

3 -1 عينة الدراسة

3-2 حدود الدراسة

3-3 أدوات الدراسة

3-4 الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة

4. أساليب المعالجة الإحصائية

الخلاصة

تمهيد:

بعد ما تم التطرق له في الجانب النظري اذ تم التعرض لإشكالية الدراسة وفرضياتها مع ضرورة التعريف بمتغيراتها ، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني الذي هو المحك الفعلي الذي من خلاله يتم التقرب من ميدان البحث العلمي ومعالجة النتائج كما وكيفا للوصول إلى الحقائق العلمية ، من خلال تناول مجالات الدراسة المكانية والزمنية والبشرية ، منهج الدراسة ومجتمع الدراسة ، اضافة إلى الأدوات المستخدمة ، والتأكد من صدقها وثباتها ، مع الأخذ بعين الاعتبار التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض ومناقشة بيانات الدراسة وتحليلها .

1- منهج الدراسة

أن طبيعة الدراسة هي من تحدد نوع المنهج المناسب ، باعتباره من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته للوصول إلى حقائق علمية ونتائج دقيقة و واضحة يمكن الاعتماد عليها ويعود استعمال نوع المنهج المتبع وفقا لما تقتضيه طبيعة موضوع الدراسة ، حيث تم استخدام المنهج الوصفي بشكله ألارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها في ضوء علاقتها بالمتغيرات الأخرى ذات العلاقة ، وذلك بهدف الوصول إلى تعليمات واستنتاجات وهذا هو المنهج الأكثر مناسبة ، لملائمته لطبيعة موضوع الدراسة الحالية .

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا ، فالكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها والكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى .

(عبيدات ، 2006 ، ص 247).

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية ، إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان ، والتأكد من وجود الدراسة والتأكد من ملائمة الأدوات المستعملة للدراسة ، وأشار (عزيز ،1981) إلى أن أهمية الدراسة الاستطلاعية تتضح في مساعدة الباحث على التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي تم استخدامها (الصدق ، الثبات) . مع ضرورة ضبط متغيرات الدراسة ضبطا علميا دقيقا يتماشى مع أهداف الدراسة .

2-1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية في 12- 02- 2019 وقد طبقت هذه الدراسة لتحقيق بعض الأهداف يمكن حصرها فيما يلي :

- تأكيد مشكلة الدراسة ميدانيا وضبط متغيراتها الأساسية في البحث .
- تحديد العينة المراد دراستها .
- التأكد من الخصائص السكومترية لأداة الدراسة المراد توزيعها على عينة الدراسة.

2-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

قبل التطرق لدراسة الأساسية تم القيام بالدراسة الاستطلاعية من اجل التعرف على الظروف المناسبة والوقت الملائم الذي يتم فيه اجراء الدراسة من اجل تحقيق هذا كان يجب القيام بمجموعة من الإجراءات المتمثلة فيما يلي :

- الاتصال برئيس القسم من اجل التعرف على عينة الدراسة وإحصاء أفراد المجتمع.
- اختيار العينة الاستطلاعية.
- تطبيق استبيان الدراسة على عينة البحث من اجل التأكد من الصدق والثبات .

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية :

وللتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من طلبة قسم علم النفس السنة اولى ماستر تكونت من (33) طالب وطالبة من تخصص " علم النفس العيادي " وتخصص "علم النفس تنظيم وعمل " ، وتخصص " توجيه توجيه وإرشاد تربوي " وتخصص "القياس النفسي " وقد تم استبعادهم من العينة الأساسية .

جدول رقم (01) : يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس .

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	10	30
انثى	23	70
المجموع	33	100

يتبن من خلال الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس ، أن عدد الذكور بالنسبة للطلبة في قسم علم النفس بلغ (10) سبع طلاب قدرت بنسبة (30%)، أما بالنسبة لعدد الاناث فقد بلغ (23) طالبة بنسبة قدرت ب (70%) .

جدول رقم (02) : يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص .

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علم النفس العيادي	8	24
علم النفس تنظيم وعمل	5	15
التوجيه والإرشاد التربوي	13	39
القياس النفسي	7	22
المجموع	**33**	**100**

يبين الجدول رقم (02) توزيع أفراد العينة حسب التخصص ، حيث قدر عدد طلبة تخصص علم النفس العيادي ب (8) طلبة بنسبة مئوية بلغت (24%) ، في حين بلغ عدد الطلبة في تخصص علم النفس تنظيم وعمل (5)طلبة بنسبة (15%) ، أما بالنسبة للطلبة تخصص

ارشاد وتوجيه فقد قدر عددهم ب (13)طلبة بنسبة تقدر ب (39%)،وفيما يخص عدد طلبة قياس نفسي فقد بلغ(7) طلبة ، بنسبة (22%).

3- الدراسة الاساسية :

3-1- مجتمع الدراسة

يعد مجتمع الدراسة المجتمع الذي يتم سحب العينة البحثية منه ن ويشمل جميع مفردات وعناصر الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث ، لاكتساب الدراسة بالموضوعية والواقعية ، وكما هو معلوم فان الباحث لايستطيع جمع أفراد المجال البشري ولقد قدر مجتمع الدراسة الاصلي ب (294) طالب وطالبة ، من قسم علم النفس السنة الأولى ماستر .

3-2- عينة الدراسة :

يقصد بالعينة بأنها "عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الاصلي " (عبيدات وآخرون ، 1999، ص 84) .

وقد تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية .

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالب وطالبة بطريقة عشوائية وتم استبعادهم في العينة الاساسية.

وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية والتي قدرت ب (60) طالب وطالبة من طلبة قسم علم النفس.

3-3- حدود الدراسة :

اجمع العديد من الباحثين والمختصين في منهاج البحث الاجتماعي على ان لكل دراسة ثلاث مجلات أساسية هي : المجال المكاني ، المجال الزمني والمجال البشري .

1. **المجال المكاني** : تم اجراء هذه الدراسة بقسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية محمد بوضياف بالمسيلة .
2. **المجال الزمني** : أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 2018_2019
3. **المجال البشري** : تتمثل الحدود البشرية للدراسة الحالية في مجموع الطلبة وطالبات لجميع تخصصات قسم علم النفس السنة أولى ماستر بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة ، والبالغ عددهم (294) طالب وطالبة .

3-4- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وفحص فرضياتها لابد من تطبيق أداة تساعد على جمع البيانات وبالتالي الوصول إلى النتائج وبذلك اعتمدت الباحثة على :

_مقياس مهارات ما وراء معرفية لعلي فارس .

_ مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين الذي أعده في الأصل هيرمانز (1970)

مقياس التفكير الميتامعرفي :

وصف المقياس : لقد اعتمد الدراسة الحالية على مقياس علي فارس لمهارات ما وراء المعرفة الذي تم اعداده في (2013) حيث قام بتحديد ابعاد مهارات التفكير الميتامعرفي في كل من التخطيط والمراقبة والتقويم ، وقد تم ضبطها وتحديد مؤشراتها من خلال ادبيات هذا المفهوم ، وبعد تحديد ابعاد المقياس وتعريف كل بعد اجرائيا مؤشرات قياسه تمت صياغة

(45) عبارة موزعة على (05) بدائل وفقا لطريقة ليكرت في الصورة الاولية للمقياس وقد اشتمل كل بعد على (15) عبارة ، وبعد عرضه على جملة من الاساتذة والمحكمين تم حذف بعض العبارات لانها توحي بالتكرار وقد تم حذف خمس بنود والتي تأخذ الارقام التالية : (05- 11-13- 31- 40) ، في حين خضعت بعض العبارات الى اعادة صياغة من حيث التعبير دون تغيير المعنى .

طريقة التصحيح : قام الباحث باعداد مفتاح التصحيح عبارات المقياس كالتالي :

البدائل / نوع العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
العبارات الايجابية	05	04	03	02	01
العبارات السلبية	01	02	03	04	05

3-5- الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة:

مقياس التفكير الميتامعرفي :

الثبات : تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ وقد بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.72)، ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت وصالح للاستعمال في البحث

كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح ثبات مقياس التفكير الميتامعرفي عن طريق التناسق الداخلي		
المقياس ككل	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
	0.726	38

الصدق:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس ككل بارتباط قدر بـ 0.83، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر بـ 0.70، وبلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل بـ 0.63، أنظر إلى الملحق رقم (01)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس التفكير الميتامعرفي	
المحاور والدرجة الكلية	الدرجة الكلية
المحور الأول (.....)	.837**0
المحور الثاني (.....)	.701**0
المحور الثالث (.....)	0.639**
** .الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الانجاز :

مقياس دافعية الانجاز :

مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين الذي أعده في الأصل **هيرمانز** سنة 1970 ، وعند صياغة عبارات المقياس استخدم الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل الدراسي وهي :

مستوى الطموح _ سلوك تقل المخاطرة _ الحراك الاجتماعي _ المثابرة _ توتر العمل _ إدراك الزمن _التوجيه للمستقبل _ اختيار الرفيق _ سلوك التعرف _ سلوك الانجاز .

ثم قام الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى بترجمته إلى العربية وتكييفه على بيئة مصرية (يوسف محمد عبد الله ، سبيكة يوسف خليفة ،2001 ، ص 29) .

وصف المقياس :

يتكون المقياس من 28 فقرة في صورة اختبار من متعدد ، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ_ ب _ ج _د _هـ) . أو أربع عبارات (أ_ ب_ ج _د) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أن تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين قوسين الموجودين أمام العبارة.

طريقة تقدير درجات المقياس:

يتم تقدير المقياس حسب اتجاه الاجابة ففي الفقرات الموجبة تكون درجات (5_4_3_2_1) و الفقرات السالبة تكون الدرجات (1_2_3_4_5) وبالمثل في حالة الفقرات التي تليها أربع عبارات .

على ذلك تكون أقصى درجة هي 130 وأدنى درجة 28 (مجلة كلية التربية ، العدد 26، 2002،ص32).

أ/ الثبات:

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ وقد بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.78)، ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت وصالح للاستعمال في البحث، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح ثبات مقياس الدافعية للإنجاز عن طريق التناسق الداخلي

المقياس ككل	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
	0.786	28

ب/ الصدق

تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها 9 درجات عليا و9 درجات دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا المقياس صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

- وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم ()

الجدول رقم (06-) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز

الطرفين		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الأعلى	1.029	0.326	9	121.11	4.400	16	356.16	0,000	دال عند 0,01
	الأدنى			9	90.44	3.503				

يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (16.35) وهي دالة عند درجة الحرية (16) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)،

4- اساليب المعالجة الاحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صحة فرضيات الدراسة :

- الإحصاء الوصفي : والمتمثل في كل من :
- التكرارات ، النسب المئوية .
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية .
- الإحصاء الاستدلالي : والمتمثل في : معامل الارتباط بيرسون ، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية .

الخلاصة:

ترتكز ثقة النتائج التي يتوصل اليها الباحث على صحة الإجراءات المتبعة والأدوات والأساليب المستخدمة اثناء اجراء الدراسة، ولدقد تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث وإجراءات ميدانية المتبعة من خلال الدراسة الاستطلاعية والاساسية، تماشيا مع طبيهة البحث العلمي ومتطلباته، حيث تم التطرق في هذا الفصل الى منهجية البحث واجراءاته الميدانية، حيث تم توضيح منهج الدراسة المتبع، والعينة بالإضافة الى حدود الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والخصائص السيكومترية لها، كل هذا حتى نتمكن من اجراء الدراسة بصورة علمية واضحة ودقيقة.

تمهيد :

بعد التعرض لإجراءات الدراسة الاستطلاعية ، والتأكد من صدق وثبات ادوات الدراسة ، لابد من التأكد من صدق فرضيات البحث والإجابة على تساؤلاته ، ففي هذا الفصل سيتم التطرق الى عرض نتائج الدراسة وفق ترتيب فرضياته ، ثم مناقشة النتائج واعطاء التفسيرات المناسبة في ضوء ما تناوله في الاطار النظري وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ، وصولا الى استخلاص اهم الاستنتاجات التي تم التوصل اليها والتي من خلالها نقدم جملة من الاقترحات العملية .

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات :

1- 1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

** نصت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على: " **توجد علاقه ارتباطيه ذات دلاله احصائيه بين التخطيط ودافعيه الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس سنة اولى ماستر** ، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى استخدام معامل سبيرمان، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول رقم (07) العلاقة بين التخطيط والدافعية للإنجاز

Corrélation de Pearson		الدافعية للإنجاز	القرار
التخطيط	معامل الارتباط	0.347**	الارتباط دال عند (α=0,01). **
	مستوى الدلالة	70.00	
	حجم العينة	60	

من خلال الجدول رقم (07) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في البعد الأول (التخطيط) ودرجاتهم في (الدافعية للإنجاز) بلغ (0.34) وهي قيمة متوسطة وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات (التخطيط) ودرجات (الدافعية للإنجاز) لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن كل زيادة في درجات الافراد في بعد (التخطيط) تقابلها زيادة في درجاتهم في مقياس (الدافعية للإنجاز) والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن النتيجة المتوصل إليها **تؤيد** فرضية الدراسة الأولى التي تنص **بوجود علاقة إرتباطية بين التخطيط والدافعية للإنجاز لدى قسم علم النفس سنة اولى ماستر** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى كلما زاد مستوى مهارة التخطيط لدى الطالب

زادت دافعية الانجاز لديه ، وتعتبر هذه النتيجة جد منطقية وأكثر اتساقا مع ما سبقها من نتائج دراسات كنتائج دراسة خالد عبد الله احمد الخوالدة وآخرون (2012) ، وعبد الرحمان بن بريكة (2007) التي أفضت إلى أن الطالب الذي يمتلك مهارة التخطيط لتعلمه تكون دافعية الانجاز عنده مرتفعة ، وهذا ما يمكن تفسيره من خلال الاستراتجيات والأهداف التي يتبناها هذا الأخير من اجل تحقيق الهدف المنشود المتمثل في حل المشكلة وزيادة مستوى التحصيل الدراسي ، فقدره الطالب على التخطيط نابعة من دافعية الانجاز ، حيث تجعله قادرا على وضع الأهداف واختيار الاستراتجيات المناسبة من خلال مساعدته على الإدراك الذاتي للتفكير مما يجعل التعلم أكثر فاعلية ونجاعة ، حيث تلعب الدافعية دورا هاما في تنمية وتحسين مهارة التخطيط ن والتي تظهر في جعل الطالب أكثر كفاءة في الوعي بالخطوات الواجب إتباعها ، والمعرفة السابقة التي تساعده في أداء المهمة .

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

نصت الفرضية الثانية لهذه الدراسة على: " **توجد علاقه ارتباطيه ذات دلاله احصائيه بين المراقبه ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس سنة اولى ماستر** "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى استخدام معامل سبيرمان، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول رقم (08) العلاقة بين المراقبه والدافعية للإنجاز

Corrélation de Pearson		الدافعية للإنجاز	القرار
المراقبه	معامل الارتباط	0.333**	**الارتباط دال عند (α=0,01).
	مستوى الدلالة	0090.	
	حجم العينة	60	

من خلال الجدول رقم (08) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في البعد الثاني (المراقبه) ودرجاتهم في (الدافعية للإنجاز) بلغ (0.33) وهي قيمة متوسطة وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات (المراقبه) ودرجات (الدافعية للإنجاز) لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن كل زيادة في درجات الافراد في بعد (المراقبه) تقابلها زيادة في درجاتهم في مقياس (الدافعية للإنجاز) والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن النتيجة المتوصل إليها **تؤيد** فرضية الدراسة الثانية التي تنص **بوجود علاقة إرتباطية بين المراقبه والدافعية للإنجاز لدى علم النفس** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، بمعنى انه كلما زاد مستوى مهارة المراقبة لدى الطالب زادت دافعية الانجاز لديه ، وتتفق هذه النتيجة مع ما سبقها من نتائج دراسات كنتائج دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007) ونتائج دراسة فارس على (2013) التي أكدت أهمية المراقبة كمتنبأ لزيادة القدرة على الأداء وتحسين مستوى الدافعية لدى المتعلمين . فمهارة المراقبة تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة الذات ومستوى دافعية الانجاز التي تجعل من المتعلم أكثر ترويا أثناء عملية حل المشكلة أو أداء المهمة المطلوبة ، حيث تتطلب استدعاء الأفكار العقلية المسبقة للتخطيط ، كونها توصف على أنها إحدى مكانيزمات التغذية الراجعة التي تساعد الطالب على توجيه أنشطة تعلمه وفقا لمعتقداته الذاتية والشخصية التي تزيد من كفاءة الطالب في التأكد من مستوى تقدمه باتجاه تحقيق الهدف المطلوب .وهنا نستخلص أن الدافعية للانجاز تساعد على تحسين مهارة المراقبة من خلال إكساب المتعلم القدرة على إعادة النظر في الاستراتجيات المتبناة والخطوات المتبعة على حل المشكلة المعروضة عليه ، وكذا مصادر المعرفة المجمعة ، حيث تزيد من قدرته على إدراك عناصر الضعف والقوة التي يقوم على أخذها في الاعتبار في عملية التعلم

، وهذا ما يؤكد فعلا إلى ضرورة الدافعية من خلال الاستمرار والمتابعة في عملية التعلم آو حل المشكلة المطروحة أمام الطالب .

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على: " **توجد علاقه ارتباطيه ذات دلاله احصائيه بين التقويم ودافعيه الانجاز لدى طلبة علم النفس** "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى استخدام معامل سبيرمان، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول رقم (09) العلاقة بين التقويم والدافعية للإنجاز

Corrélation de Pearson		الدافعية للإنجاز	القرار
التقويم	معامل الارتباط	0.355**	الارتباط دال عند (α=0,01). **
	مستوى الدلالة	.0040	
	حجم العينة	60	

من خلال الجدول رقم (09) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في البعد الثالث (التقويم) ودرجاتهم في (الدافعية للإنجاز) بلغ (0.35) وهي قيمة متوسطة وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات (التقويم) ودرجات (الدافعية للإنجاز) لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن كل زيادة في درجات الافراد في بعد (التقويم) تقابلها زيادة في درجاتهم في مقياس (الدافعية للإنجاز) والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن النتيجة المتوصل إليها **تؤيد** فرضية الدراسة الثالثة التي تنص **بوجود علاقة إرتباطية بين التقويم والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس سنة أولى ماستر**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.. بمعنى انه كلما زاد مستوى مهارة التقويم

لدى الطالب زادة دافعية الانجاز لديه ، وتعتبر هذه النتيجة جد منطقية وأكثر اتساقا مع ما سبقها من دراسات كنتائج دراسة عبد الرحمان بريكة (2007) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة ، وعليه تعتبر مهارة التقويم عملية شاملة لمختلف عناصر الأداء التعليمي أو حل المشكلة وانجاز المهام ن حيث تمكن الطالب من رصد واستحداث التطورات والتجديدات الشاملة ، كما تنمي هذه المهارة لديه الثقة بالنفس وتقدير الذات مما يسمح زيادة فعالية الذات ، والتي بدورها تشجعه على إدراك الفجوات في معارفه وتفكيره ، وبالتالي العمل بسرعة لتقليل تلك الفجوات فمهارة التقويم تشير إلى كفاءة الذات من خلال عملية التأكد من مدى تحقيق الأهداف المعرفية المحددة سلفا .(فارس علي 2013) . ويمكن استخلاص العلاقة بين مهارة التقويم ودافعية الانجاز من خلال خطوات حل المشكلة ، حيث أن دافعية الطالب تؤثر كل التأثير على تقويم الحل ، وذلك راجع للمعتقدات الذاتية التي يحملها هذا الأخير عن نفسه حول الموضوع المطروح أمامه سواء كان ذلك بالإيجاب أو بالسلب وبالتالي قدرته على استكمال الحل ، المعتقدات المعرفية الشخصية قد تعيق وتعرقل تقويم المتعلم للموقف الذي هو بصدده إذا لم ينجح في تشخيص الأهداف واختيار الخطط والاستراتجيات المناسبة ن وهذا ما يظهر جليا من خلال عملية إعادة تنظيم المعارف المعارف وتجنيدها في حالة فشل الطالب في تحقيق الهدف المرغوب ، فمعرفة الطالب ووعيه بإمكاناته وقدراته وتصوراته ومكتسباته السابقة يساعده في انجاز المهام المطلوبة سواء كان ذلك في حجرة الدراسة او في حياته اليومية ن وعليه فدافعية الانجاز تمح بان يكون التعلم مميزا ناتج عن قدرة الطالب في التغلب على المشكلات .

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة :

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على: " **توحد علاقه ارتباطيه ذات دلاله احصائيه بين التخطيط ودافعيه الانجاز لدى طلبة علم النفس سنة اولى ماستر** ، وللتحقق من صحة

هذه الفرضية تم اللجوء إلى استخدام معامل سبيرمان، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول رقم (10) العلاقة بين التفكير الميتامعرفي والدافعية للإنجاز

Corrélation de Pearson		الدافعية للإنجاز	القرار
التفكير الميتامعرفي	معامل الارتباط	0.437**	الارتباط دال عند (α=0,01). **
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	60	

من خلال الجدول رقم (10) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس (التفكير الميتامعرفي) ودرجاتهم في (الدافعية للإنجاز) بلغ (0.43) وهي قيمة متوسطة وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات (التفكير الميتامعرفي) ودرجات (الدافعية للإنجاز) لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن كل زيادة في درجات الافراد في (التفكير الميتامعرفي) تقابلها زيادة في درجاتهم في مقياس (الدافعية للإنجاز) والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن النتيجة المتوصل إليها **تؤيد** فرضية الدراسة العامة التي تنص **بوجود علاقة إرتباطية بين التفكير الميتامعرفي والدافعية للإنجاز لدى طلبة علم النفس** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% معنى انه كلما زاد مستوى مهارات التفكير الميتامعرفي لدى الطالب زادت دافعية الإنجاز لديه ، وتعتبر هذه النتيجة جد منطقية وأكثر اتساقا مع ما سبقها من نتائج كدراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007) ، ودراسة بقيعي (2011) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة ، وهذه النتيجة تؤكد تحقق الفرضية العامة بشكل واضح ، وهذا مايدل على التأثير المتبادل بين المتغيرين ، أي أن ارتفاع أو انخفاض احدهما يؤثر في الأخر ، فرغم بساطة هذه النتيجة إلا أن لها دلالة عميقة . فتنمية دافعية

الانجاز لدى المتعلمين تعتبر من اعقد المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية الجزائرية ، فقد تمت محاولات عديدة نظرية وميدانية لعلاج هذا المشكل إلا أن التركيز في نعظم هذه المحاولات انصب على العوامل الخارجية مثل الظروف الأسرية والاجتماعية ، وشخصية المعلم ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، فقد حاول العديد من الباحثين استنباط العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز لدى المتعلم دون الاهتمام الجدي بشخصية المتعلم وخصائصه المعرفية وما وراء المعرفية ، كما أن التمعن جيدا في كلا المفهومين تظهر له جوهر العلاقة العضوية بينهما وهذا لان كل واحد منهما يحتاج إلى الأخر ، فمهارات ما وراء المعرفة تحتاج إلى دافعية مرتفعة لأداء مهام وتحقيق الانجاز المميز ، كما أن دافعية الانجاز ترتبط بمدى وعي الطالب بقدراته وإمكاناته التي تزيد من كفاءة حل المشكلة المطروحة أمامه ، فالتنظيم الذاتي للمعرفة كجزء لا يتجزءا من مهارات ما وراء المعرفة ومرتبط كل الارتباط بمعتقدات الطالب وبدافعتيه للانجاز ، حيث يسعى من خلالها إلى تجنيد مكتسباته السابقة لتحقيق الهدف المرغوب . فالطالب لا يتعلم تعلما فعالا إلا بجهده الذاتي و الذي يعد الأكثر انسجاما مع مهارات ما وراء المعرفة التي يستخدمها الطالب من خلال زيادة مستوى الدافعية لديه . (عبد الرحمان بن بريكة ، 2007)

الاستنتاجات :

تم التوصل إلى الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج وهي كالأتي :

1-وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التخطيط ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس (سنة أولى ماستر) ، وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الأولى .

2-وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المراقبة ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس (سنة أولى ماستر) ، وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثانية .

3-وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التقويم ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس (سنة أولى ماستر)وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثالثة .

4-وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز لدى طلبة قسم علم النفس (سنة أولى ماستر) ، وبالتالي تحققت الفرضية العامة .

مقترحات الدراسة :

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، فانه يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العلمية وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية :

1. التأكيد على ضرورة تطبيق استراتجيات التعلم التي تزيد من تنمية دافعية التعلم لدى المتعلمين .
2. بناء البرامج والمناهج الدراسية التي تساعد الطالب على تنمية قدراته العقلية ، وذلك عن طريق ممارسة النشاطات التي تنتهج أساليب ما وراء المعرفة .
3. تدعيم تكوين الأساتذة بتوفير دورات متتالية يشرف عليها مختصون في علم النفس وعلوم التربية لتوضيح أهمية هذه القدرات في العملية التربوية قصد استغلالها بما يخدم العملية التربوية بصفة عامة ، ومسارات المتعلمين بصفة خاصة .
4. الاهتمام الجدي بمهارات ما وراء المعرفة كمدخل أساسي في عملية التدريس ، من خلال :

- الاهتمام بالتلميذ قبل وأثناء وبعد كل عملية تعليمية ، والسهر على سيرورة العملية باستمرار باعتبارها المعني الاول بتنمية هذه القدرات .
- التقليص قدر الإمكان من عدد التلاميذ داخل القسم الواحد ن الى الحد الذي يسمح باستخدام مثل هذه المهارات لتحسين التحصيل الدراسي لديهم ، وإمكانية إحداث ظاهرة التعلم بين المتعلمين .

خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز كما حاولنا الكشف عن العلاقة بين ابعاد التفكير الميتا معرفي ودافعية الانجاز (التخطيط، المراقبة، التقويم)،وبالتناول النظري لمتغير التفكير الميتامعرفي وكذلك دافعية الانجاز وبعد التطبيق الميداني لمقياس دافعية الانجاز لفاروق عبد الفتاح موسى، ومقياس التفكير الميتامعرفي لفارس علي بأبعادها الثلاثة، توصلنا الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الميتامعرفي ودافعية الانجاز لدى افراد عينة الدراسة ،كما تحصلنا على وجود علاقة بين التخطيط ودافعية الانجاز ،وبين المراقبة ودافعية الانجاز، والتقويم ودافعية الانجاز ،وبما ان التفكير الميتامعرفي مهارة شخصية كل كيف يتقنها وضرورة من ضرورات العصر فالتفكير الميتامعرفي من الاساليب الناجحة في حياة الطالب ، والدافعية الانسانية من العناصر الاساسية التي تؤثر في سلوك الطالب، فالطالب يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق اهدافه الدراسية ،

ويعتبر هذا البحث الذي تناولنا فيه هذين العنصرين ، ينتمي الى قائمة البحوث الانسانية والاجتماعية التي تتناول الانسان بالدراسة ، حيت يتكون هذا الاخير من عدة عوامل متداخلة جسمية وعقلية، نفسية واجتماعية تتحكم في في سلوكه ، وبالتالي فان امتلاك مهارة التفكير الميتامعرفي وحسن التخطيط والرقابة والتقويم، ينعكس ايجابا على انجازهم في البيئة العلمية.

قائمة المراجع

الكتب والمصادر :

أولا : اللغة العربية

1_ أبو جادو و صالح محمد ، نوفل محمد بكر ، (2007) : تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، ط1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

2_أبو رياش حسين حسين محمد ، قطيط غسان يوسف ، (2008) : حل المشكلات ، ط1 ، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع .

3_احمد محمد عبد الخالق ، عبد الفتاح محمد دويدار (1999): علم النفس أصوله ومبادئه ، ب.ط ، دار المعرفة الجامعية .

4_ احمد ماهر (1999) : السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ، ط7 ، الإسكندرية ، دار الجامعة .

5_العتوم عدنان يوسف (2007) : تنمية التفكير نماذج وتطبيقات ، ط1، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

6_العتوم عدنان يوسف ، الجراح عبد الناصر ذباب (2009) : تنمية مهارات التفكير نماذج وتطبيقات علمية ، ط2 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

7_ العتوم عدنان يوسف (2004) : علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

8_ ثائر احمد غباري ، (د س) ، الدافعية بين النظرية والتطبيق ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

9_ جروان فتحي عبد الرحمان (1999) : تعليم التفكير مهارات التفكير وتطبيقاته ، ط1 ، العين : دار الكتاب الجامعي .

10_ حسين حريم (2004) : السلوك التنظيمي لسلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال ، ب ط ، دار مكتبة الحامد .

11_ حسني عبد الباري عمر (2003) : التفكير مهاراته واستراتجيات التدريس والتعلم ، ط1، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية .

12_ رشاد علي ،عبد العزيز موسى (1999) : علم النفس الدافعي ، ب ط ، دار النهضة العربية .

13_ رشيد زرواتي (2002) : تدريبات على منهجية البحث العلمي في علوم الاجتماعية ، ط 1 ، دار هومة .

14_ طلعت همام (1984) : سين وجيم في علم النفس التربوي ، ط1 ، الأردن : دار عمار للنشر والتوزيع .

15_ عبد الحميد (1999) : استراتجيات التدريس والتعليم ، ط1 ، القاهرة : دار الفكر العربي .

16 _ عبد الفتاح فوقية ، جابر عبد الحميد جابر ،(2005) : علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .

17_ عبد اللطيف محمد خليفة (2000) : الدافعية للانجاز ، دار غريب للنشر والتوزيع ، ب ط ، القاهرة .

18_ عبد الحميد جابر ، كفافي علاء الدين (1991) : معجم علم النفس والطب النفسي ، ط1 ، القاهرة، دار النهضة العربية .

19_ عصر حسني عبد البار (2001) : التفكير مهارات واستراتجيات التدريس ، ط1 ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

20_ كريمان بدر (2008) : التعليم النشط ، ط1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

21_ محمد عدس عبد الرحيم (1996) : المدرسة وتعليم التفكير ، ط1 ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

22_ محمد قاسم القريوطي(2009) : السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال ، ط3 ، دار وائل للنشر والتوزيع .

23_ محمد محمود ، بني يونس (2007) : سيكولوجية الدافعية والانفعالات ، ط1 ن عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

24_ محمد حسن ، محمد حمدات (2008) : السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية ، ط1 ، دار الحامد .

25_ محمد جاسم محمد (2004) : علم النفس التربوي وتطبيقاته ، ط1 ، الأردن : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

26_ مصطفى غالب (1983) : علم النفس التربوي ، ب ط ، بيروت : مكتبة الهلال للنشر والتوزيع .

27_ نادر فهمي الزيود ، وآخرون (1999) : التعلم والتعليم الصفي ، ط4 ، الاردن : دار الفكر .

28_ نبيل محمد زايد (2003) : الدافعية والتعليم ، ط1 ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

29_ احمد حسين الصغير (2005) :التعلم الجامعي في الوطن العربي ،ط1، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

30_ عواطف ابو علاء : دس ، التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية ، القاهرة ، دار النهضة للطباعة والنشر .

31_ حامد عبد السلام زهران (1995) : علم النفس والنمو والطفولة ، ط5 ، القاهرة ، عالم الكتاب .

الرسائل والمجلات :

1. أبو السعود هاني إسماعيل (2009) : برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع أساسي بمحافظة الوسطى ، رسالة ماجستر في منهاج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الأزهر مصر .
2. احمد على إبراهيم خطاب (2007) : اثر استراتجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستر ، كلية التربية ، جامعة القيوم.
3. الخوالدة خالد عبد الله ، الربابعة ، جعفر ن سليم بشار ، (2012) : درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد 1 ، العدد 3 .

4. عبد الرحمان بن بريكة (2007): العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر ، أطروحة دكتورة الدولة في علوم التربية جامعة الجزائر .

5. عبد الوهاب بن شعلال (2010) : اثر الرضا المهني وتقدير الذات على دافعية الانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي ، مذكرة ماجستر ، جامعة الجزائر 2 ن الجزائر
6. محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان ، درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ماوراء المعرفة ، مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد (6) ، ع(1) ، 2011، ص 195 _223 .
7. بدر محمد (دس) : اثر التدريب على استراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات الرياضيات في كلية التربية العربية بمكة المكرمة ، مجلة مستقبل التربية العربية ، القاهرة ، المجلد 12 ، العدد 41 .
8. بقيعي ، ناقز احمد (2014) : التفكير ماوراء المعرفة وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا ، مجلة الزرقاء للبحوث والدارسات الإنسانية ، مجلد 14 ، العدد 2.
9. بن ساسي عقيل (2013) : فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ ثالثة متوسط ، رسالة دكتورة جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة .
10. صحراوي نزيهة (2011) : علاقة ماوراء المعرفة وفعالية البيئة المعرفية باستراتجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعين ، رسالة ماجستر في علم النفس المدرسي ، جامعة الجزائر .

11. عبد القادر ، خالد (2012) : اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس أساسي بمحافظة غزة ، مجلة جامعة الأبحاث ، المجلد ، 26،العدد 9 .

12. علاء الدين عبيدات (2001) : مستوى التفكير الميتامعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الأردنية في علوم التربية ، العدد 27 .

13. عثمان مريم (2010) : الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية ، رسالة ماجستر ، (غ م)، جامعة منتوري قسنطينة .

14. غانم يحي الطائي (2006) : الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل ، مجلة التربية والعلوم ، العدد 1.

15. فارس علي (2013) : مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستر علم النفس التربوي ، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر 2 .

16. سليم عبد الله (2003) : نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا (التحليل ، التركيب ، التقويم) أطروحة دكتورة ، جامعة الجزائر .

17. سميرة منصوري (2001): اتجاه الطلبة الجامعين نحو مكانة المرأة العاملة ، رسالة ماجستر علم اجتماع التنمية ، معهد علم الاجتماع ن جامعة قسنطينة ، ص36

المعاجم :

1. شوقي ضيف : معجم علم النفس التربية ، ج 1 ، الهيئة العامة لشؤون ، الطابع الأميرية ، 1984 .

2. معجم المصطلحات النفسية والتربوية.

المراجع الأجنبية :

_ Anike ، Brais، Wil ،(1993):Lhomme cognitif، presses، universitaires de France، paris .

_ Cox ،M.T(2005): Metacognitition in computation: A seteced history Avalable at http:// www. Cs. Umd. Edu/~ Anderson/ Micl.

_ Claude Levy، le broyer(1998) la motivations dans L' entreprise modèles et stratégies ، édition d' organisation .

_ flavel، g.(1999): Met cognition and cognitive mentoring ، Anew areaof cognitive –develop ment inquiry، American psychologist، vole (34) (10) .

_ pierre، st،(2005) :Au delà des reformes et des t'témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes. Actes du 22e congés de l’association Internationale de pédagogie Universitaire(Aipu) Genève suisse.

الملاحق

الملحق رقم (01) : مقياس المهارات ألما وراء معرفية لعلي فارس

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

استمارة بحث موجهة لطلبة علم النفس _ السنة أولى ماستر _

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب .....

يسعدنا ان نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من 1 الى 38 .نرجو منك قراءة كل العبارات بتمعن وتحديد درجة انطباقها عليك وذلك بوضع علامة (x) امام التقدير الذي تراه مناسبا بالنسبة لك ، علما انه لا توجد اجابة صحيحة او خاطئة ، وان الاجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر حقيقة عما تفعله . ولكم منا فائق التقدير والاحترام .

البيانات الاولية :

الجنس : ذكر ( ) انثى ( )

التخصص:.....

الرقم	العبارات	ابدا	نادرا	احيانا	غالبا	دائما
01	اقوم بتحديد خطة لانجاز حل مناسب لمشكلتي					
02	استخدم خطة جديدة في حل فشل الخطة الاولى					
03	اقارن الحلول التي اتوصل اليها بتلك التي يتوصل اليها زملائي					
04	انظم المعلومات من خلال التخطيط الدقيق لها					
05	استطيع ضبط الافكار التي افهمها بشكل جيد					
06	اصحح المعارف الخاطئة بعد التعرف عليها					
07	في بداية كل نشاط دراسي ، اضع خطة اسير عليها					
08	لدي القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في المواقف التي تواجهني					
09	بعد حل اي مشكلة ألجأ الى الوسائل مختلفة للتأكد من					

	صحة ذلك الحل					
10	احدد الافكار الرئيسية في الموضوع الذي افكر فيه					
11	احدد مدى صلاحية المعارف التي امتلكها لحل مشكلة التي تعترضني					
12	لا أراجع الافكار والمعلومات التي امتلكها لحل المشكلة التي تعترضني					
13	لا أراجع الافكار والمعلومات التي لا افهمها ثانية					
14	اختار المصادر المناسبة لفهم موضوع الدراسة المبرمج					
15	احدد المعايير الحكم على الصواب والخطأ في المواقف التي تواجهني					
16	اقيم خططي باستمرار لأتأكد من صحة الحل المتوصل اليه					
17	اتوقع نوعية الاسئلة التي يطرحها الاستاذ قبل الامتحان					
18	لدي القدرة على تجاوز نقاط ضعفي لحل مشكلتي					
19	اعرف ادائي حالما انهي الامتحان					
20	اركز جيدا على المعلومات الهامة لحل مشكلة التي تصادفني					
21	احاول استخدام الطرائق الناجحة من خلال الخبرات الماضية					
22	عند انجاز اي نشاط دراسي اقوم بمراجعة اهم الخطوات التي قمت بها					
23	اراجع دروسي دون اي تخطيط مسبق					
24	اخذ في الاعتبار كافة البدائل قبل حل اية مشكلة					
25	لدي القدرة على تقييم الادائي في المهام التي اكلف بها					
26	اضع خطط محددة لتحقيق أهدافي					
27	اعيد النظر في الحل المتوصل اليه حينما انهي مهمة ما					
28	اقيم بشكل جيد مدى فهمي لمواضيع الدراسة					
29	لا اعرف جيدا مايجب القيام به عندما اقوم بأي عمل					
30	اسأل نفسي اسئلة حول القرار قبل اتخاذه					
31	يهمني رأي الاساتذة في طريقة مراجعتي للدروس ، لاصححها اذا كانت خاطئة					
32	اسجل ما تم فهمه خلال مراجعتي للدروس					
33	اثناء دراسة موضوع ، اتوقف احيانا لاتسأل عما اذا كانت طريقة العمل التي اتبعها مناسبة ام لا ؟					

34	بعد ان اتأكد من صحة الحل الذي توصلت اليه اتسأل عما اذا كانت طريقة العمل التي اتبعها مناسبة ام لا؟					
35	بعد التأكد من صحة الحل الذي توصلت اليه ، اتسأل عم اذا كان هناك حل أخر					
36	اقارن خططي بخطط زملائي اثناء انجازي لاي نشاط دراسي					
37	اثناء الاجابة عن اي سؤال ، احاول تحديد اخطائي ، كي اتفاداها لاحقا					
38	الخص ما قمت به بعد ان انهي المهمة لاقيم مدى تحقيقي لأهدافي					
39	ابحث عن العلاقة بين المعلومات السابقة لربطها بالموقف الجديد					
40	اثناء المراجعة ، اختبر نفسي بالاجابة عن نماذج الامتحانات السابقة					

ملحق ثبات وصدق أدوات الدراسة

أولا/ ثبات وصدق مقياس التفكير الميتامعرفي:

أ/ الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.726	32

ب/ الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
دك1	Corrélation de Pearson	0.837**	دك3	Corrélation de Pearson	0.639**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	33		N	33
دك2	Corrélation de Pearson	0.701**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	33			

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس الدافعية للإنجاز:

أ/ الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.786	28

ب/ الصدق:

Test T

Statistiques de groupe					
الطرفين		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	الأعلى	9	121.1111	4.40013	1.46671
	الأدنى	9	90.4444	3.50397	1.16799

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الدرجات	variances égales	1.029	0.326	16.356	16	0.000	30.66667	1.87495
	variances inégales			16.356	15.236	0.000	30.66667	1.87495

ملحق نتائج الدراسة

الفرضية العامة

Corrélations

Corrélations		
		الدافعية للإنجاز
التفكير الميتامعرفي	Corrélation de Pearson	0.437**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	60
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الأولى

Corrélations

Corrélations		
		الدافعية للإنجاز
التخطيط	Corrélation de Pearson	0.347**
	Sig. (bilatérale)	0.007
	N	60
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الثانية

Corrélations

Corrélations		
		الدافعية للإنجاز
المراقبه	Corrélation de Pearson	0.333**
	Sig. (bilatérale)	0.009
	N	60
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الثالثة

Corrélations

Corrélations		
		الدافعية للإنجاز
التقويم	Corrélation de Pearson	0.355**
	Sig. (bilatérale)	0.004
	N	60
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

إختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين

AQuestlonnaire hfeasure of Achievement Motivtion

دكتور فاروق عبد الفتاح موسى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الإسم :.....العمر .....الجنس : ذكر / أنثى
النسبة المئوية :

تعليمات

1- يستخدم هذا الإختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز
2- يتكون الإختبار من 28 فقرة غير كاملة و يلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة ، و يوجد أمام كل عبارة قوسان
3- إقرأ الفقرة الناقصة ثم إختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة و ضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام العبارة ، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد .
4- لا توجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأسك بصدق .

مثال :أرى أن المواد التي أدرسها :

( ) ... (أ)صعبة جدا
( ) ...(ب)صعبة
( ) ...(ج)لا صعبة و لا سهلة
( ) ...(د)سهلة
( ) ...(ه) سهلة جدا

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د)

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

1- إن العمل شيئ:

( ) ... (أ)أتمنى ألا أفعله
( ) ...(ب)لا أحب أداؤه كثيرا جدا
( ) ...(ج)أتمنى أن أفعله
( ) ...(د)أحب أداءه
( ) ...(ه) أحب أداءه كثيرا جدا

2- في المدرسة يعتقدون أني :

( ) ... (أ) أعمل بشدة جدا
( ) ...(ب)أعمل بتركيز
( ) ...(ج)أعمل بغير تركيز
( ) ...(د) غير مكترث بعض الشئ
( ) ...(ه)غير مكترث جدا

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا :

( ) ... (أ) مثالية
( ) ...(ب) سارة جدا
( ) ...(ج)سارة
( ) ...(د) غير سارة
( ) ...(ه) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيئ هام :

( ) ... (أ) لا قيمة له في الواقع
( ) ...(ب)غالبا ما يكون أمرا ساذجا
( ) ...(ج)غالبا ما يكون مفيدا
( ) ...(د)له قدر كبير من الأهمية
( ) ...(ه)ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤولية أمام نفسي :
( ) ... (أ)مرتفعة جدا
( ) ...(ب) مرتفعة
( ) ...(ج)ليست مرتفعة و لا منخفضة
( ) ...(د) منخفضة
( ) ...(ه) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس :
( ) ... (أ)أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي أن أعطي عن نفسي إنطباعا حسنا
( ) ...(ب)أوجه إنتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال
( ) ...(ج)تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى
( ) ...(د)لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

7-أعمل عادة :
( ) ... (أ)أكثر بكثير مما قررت أن أعمله
( ) ...(ب)أكثر بقليل مما قررت أن أعمله
( ) ...(ج)أقل بقليل مما قررت أن أعمله
( ) ...(د)أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسئولية تماما عند إذن :
( ) ... (أ)أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي
( ) ...(ب)أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي
( ) ...(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى
( ) ...(د)أجدى راغبا في التخلي عن هدفي
( ) ...(ه)أتخلى عن هدفي عادة

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :

( ) ... (أ)غير هام جدا
( ) ...(ب)غير هام
( ) ...(ج)هام
( ) ...(د)هام جدا

10- إن بدأ أداء الواجب المنزلي يكون :

( ) ... (أ)مجهودا كبيرا جدا
( ) ...(ب)مجهودا كبيرا
( ) ...(ج)مجهودا متوسطا
( ) ...(د)مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :

( ) ... (أ) مرتفعة جدا
( ) ...(ب)مرتفعة
( ) ...(ج)متوسطة
( ) ...(د)منخفضة
( ) ...(ه)منخفضة جدا

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التليفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

( ) ... (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة
( ) ...(ب)أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل
( ) ...(ج)أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى
( ) ...(د)أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

---

13 – إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

( ) ... (أ)أحب أن أؤديه كثيرا
( ) ...(ب)أحب أن أؤديه أحيانا
( ) ...(ج)أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا
( ) ...(د)لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته
( ) ...(ه)لا يجذبني تماما

14- يعتقد الأخرون أني :
( ) ... (أ) أذاكر بشدة جيدا
( ) ...(ب) أذاكر بشدة
( ) ...(ج)أذاكر بدرجة متوسطة
( ) ...(د)لا أذاكر بشدة جدا

( ) ...(ه)لا أذاكر بشدة

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :

( ) ... (أ) غير هام
( ) ...(ب)له أهمية قليلة
( ) ...(ج)ليس هام جدا
( ) ...(د)هاما إلى حد ما
( ) ...(ه)هاما جدا

16- عند عمل شيئ صعب فإنني :

( ) ... (أ)أتخلى عنه سريعا جدا
( ) ...(ب)أتخلى عنه سريعا
( ) ...(ج)أتخلى عنه بسرعة متوسطة
( ) ...(د)لا أتخلى عنه سريعا جدا
( ) ...(ه)أضل أواصل العمل عادة

17- أنا بصفة عامة :

( ) ... (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان
( ) ...(ب)أخطط للمستقبل كثيرا
( ) ...(ج)لا أخطط للمستقبل كثيرا
( ) ...(د)أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا :

( ) ... (أ) مهذبين جدا
( ) ...(ب)مهذبين
( ) ...(ج)مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة
( ) ...(د)غير مهذبين
( ) ...(ه)غير مهذبين على الإطلاق

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :
( ) ... (أ) كثيرا جدا
( ) ...(ب)كثيرا
( ) ...(ج)قليلا
( ) ...(د)بدرجة صفر

20- عندما أرغب في عمل شيئ أتسلى به :

( ) ... (أ)عادة لا يكون لدي وقت لذلك
( ) ...(ب)غالبا لا يكون لدي وقت لذلك
( ) ...(ج)أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت
( ) ...(د)دائما يكون لدي وقت

21- أكون عادة :

( ) ... (أ)مشغولا جدا
( ) ...(ب)مشغولا
( ) ...(ج)غير مشغول كثيرا
( ) ...(د)غير مشغول
( ) ...(ه)غير مشغول على الإطلاق

22- يمكن أن أعمل في شيئ ما بدون تعب لمدة :
( ) ... (أ)طويلة جدا
( ) ...(ب)طويلة
( ) ...(ج)متوسطة
( ) ...(د)قصيرة
( ) ...(ه)قصيرة جدا

23- ان علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :
( ) ... (أ) ذات قدر كبير جدا
( ) ...(ب)ذات قدر
( ) ...(ج)أعتقد أنها غير ذات قدر
( ) ...(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها
( ) ...(ه)أعتقد أنها غير هامة تماما

24- يتبع الأولاد أباءهم في ادارة الأعمال لانهم :
( ) ... (أ)يريدون توسيع و إمتداد الأعمال
( ) ...(ب)محظوظون لأن أباءهم مديرون
( ) ...(ج)يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختيار
( ) ...(د)يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25- بالنسبة للمدرسة أكون :
( ) ... (أ)في غاية الحماس
( ) ...(ب)متحمسا جدا
( ) ...(ج)غير متحمس بشدة
( ) ...(د)قليل الحماس
( ) ...(ه)غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيئ :

( ) ... (أ)أحب أن أمارسه كثيرا جدا
( ) ...(ب) أحب أن أمارسه
( ) ...(ج)لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا
( ) ...(د)لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما أبدأ شيئا فاني

( ) ... (أ)لا أنهيه بنجاح على الإطلاق
( ) ...(ب)أنهيه بنجاح نادرا
( ) ...(ج)أنهيه بنجاح أحيانا
( ) ...(د)أنهيه بنجاح عادة

---

28 – بالنسبة للمدرسة أكون :
( ) ... (أ) متضايقا كثيرا جدا
( ) ...(ب)متضايقا كثيرا
( ) ...(ج)أتضايق أحيانا
( ) ...(د)أتضايق نادرا
( ) ...(ه)لا أتضايق مطلقا

مفتاح التصحيح لإختبار الدافعية للإنجاز

	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمزو الدرجة
	أ 1		أ 4		أ 5		أ 1		أ 5		أ		1
	ب 2		ب 3		ب 4		ب 2		ب 4		ب		2
1	ج 3	6	ج 2	11	ج 3	16	ج 3	21	ج 3	26	ج	26	3
	د 4		د 1		د 2		د 4		د 2		د		4
	ه 5				ه 1				ه 1				
	أ 5		أ 4		أ 4		أ 4		أ 5		أ		1
	ب 4		ب 3		ب 3		ب 3		ب 4		ب		2
2	ج 3	7	ج 2	12	ج 2	17	ج 2	22	ج 3	27	ج	27	3
	د 2		د 1		د 1		د 1		د 2		د		4
	ه 1								ه 1				5
	أ 1		أ 5		أ 5		أ 5		أ 5		أ		1
	ب 2		ب 4		ب 4		ب 4		ب 4		ب		2
3	ج 3	8	ج 3	13	ج 3	18	ج 3	23	ج 3	28	ج	28	3
	د 4		د 2		د 2		د 2		د 2		د		4
	ه 5		ه 1		ه 1		ه 1		ه 1		ه		5
	أ 1		أ 1		أ 5		أ 4						
	ب 2		ب 2		ب 4		ب 3						
4	ج 3	9	ج 3	14	ج 3	19	ج 2	24					
	د 4		د 4		د 2		د 1						
	ه 5				ه 1								
	أ 5		أ 1		أ 1		أ 4						
	ب 4		ب 2		ب 2		ب 3						
5	ج 3	10	ج 3	15	ج 3	20	ج 2	25					
	د 2		د 4		د 4		د 1						
	ه 1		ه 5		ه 5								

الحمد لله رب العالمين