الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته

بعنوان

الأسلوب المعرفي(الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى التلاميذ

(دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية معسكر)

إعداد الطالب :

بوتابوت محمد بلعيد

إشراف:

د. قيدوم احمد

لجنة المناقشة:

د. طاجين علي :	أستاذ محاضر	– جامعة مستغانم / رئيسا
د. قيدوم أحمد :	أستاذ محاضر	– جامعة مستغانم / مشرفا ومقررا
أ. د. قماري محمد :	أستاذ التعليم العالي	– جامعة مستغانم /مناقشا
د. هني حاج أحمد:	أستاذ محاضر	– جامعة مستغانم /مناقشا

السنة الجامعية: 2014 – 2015

قال الله تعالى :

(قالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ)

صدق الله العظيم

الآية :32 من سورة: البقرة

الإهـــــــــــــــداء

إلي من زرعوا بي حب العلم والمعرفة ونهلت أبجديات حياتي من معين درايتهم وحكمتهم أبي وأمي، علموني أن سر النجاح هو التوكل على الله سبحانه وتعالى و طاعته.خاصة والدتي الغالية(خيرة) شفاها وحفظها الله،صاحبة هذا الثمر التي صبرت و صابرت وأفنت عمرها في سبيل نجاحي.إلي كل من شاركوني طعم السعادة والنجاح،الإخوة والأصدقاء الأعزاء وأقاربي.إلي الزوجة التي عملت على تذليل العقبات أمامي وشجعتني لهذا العمل،وكانت نعم السند،إلي رفيقة عمري(نعيمة) والابن الكتكوت الحبيب (عبد الباسط نورالدين) الذين صبروا معي .إلى كل أفراد عائلة بوتابوت و بن نابي. إلى من تتلمذت و تعلمت عندهم ابتداء من شيوخ الكتاتيب و انتهاء بدكاترة الجامعة مرورا بمعلمي الابتدائي وأساتذة الاكمالي و الثانوي. و خاصة صاحب ثمار هذا العمل، د. احمد قيدوم .وكذا الأساتذة مؤطري دفعة علم النفس المدرسي و تطبيقاته لسنة 2012-2013. إلى زملائي مستشاري التوجيه المدرسي والمهني،كافة والعاملين بمركز التوجيه المدرسي بمعسكر خاصة. إلى زملائي في الماجستير كل واحد باسمه .

إلى كل من نصحني وشجعني ووجهني وساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل،و شاركوني طعم السعادة والنجاح.إلى كل هؤلاء أهديهذا العمل المتواضع .

بوتابوت محمد بلعيد

شـكـــر و تـــقدير

الحمد والشكرلله الذي أعانني و قدرني على إنجاز هذا العمل ، الذي لم يكن ليعرف النور لولا إصرار صاحب البحث ، والأستاذ الفاضل المشرف ، الذي يرجع له الفضل في متابع ة هذه الدارسة، بدء من فكرة تصور للموضوع وانتهاء بتجسيده على الأرض الواقع ، في صورته النهائية. فقد كان أستاذي ومعلمي و ناصح فاستفد ت من علمه و إرشاداته، من دواعي سروري أن أتوجه إلى الدكتور: احمد قيدوم بجزيل الشكر،وعظيم الامتنان، لمقدمه لي من عون وتشجيع على إعداد هذه الدراسة.

كما يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى عدد كبير من أبناء هذا الوطن، وفي مقدمتهم129 تلميذا ثانويا متواجدين بمختلف ثانويات ولاية معسكر، استجابوا لدعوتي في الكشف عن أسلوبهم المعرفي بين الاستقلالية والاعتمادية على مجالهم الإدراكي من جهة ووصف مدىدرجة طموحاتهم الدراسية من جهة أخرى .كما أتوجه بأعمق الشكر والتقدير والعرفان إلى أساتذتي الأجلاء للدراسات العليا من جامعة مستغانم ، وهران ، معسكر وجامعة باتنة وبالضبط الأستاذ الدكتور : بشير المعمرية وحتى من جامعات خارج الوطن ،والذين ساعدونا في تحكيم أدوات القياس وتقديم لي و لزملائي توجيهات و نصائح سديدة ، و خاصة في المجال المنهجي و التحليل الإحصائي ، فلهم كل الشكر والتقدير . وإنني مدين بالشكر والتقدير لزملائي مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بولاية معسكر كل باسمه ، الذين ساعدوني في تطبيق أدوات القياس ميدانيا و شجعوني على إتمام هذا العمل .كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة أعضاء اللجنة الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقييم وتقويم هذه الرسالة. وأقدم شكري إلى كل طاقم مكتبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة مستغانم وجامعة وهران و جامعة معسكر وعلى رأسهم مسؤولوا المكتبات.

الطالب الباحث

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي و مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، كذلك التعرف على الفروق عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في كل من الأسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد)على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي. حيث اختار الطالب الباحث عينة من التلاميذ بثانويات مختلفة التابعة لولاية معسكر قوامها 129 تلميذا .كما استعملت أدوات لقياس متغيرات البحث، والتي تمثلت في الاختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد" أولتمان" و" راسكن "و "ويتكن" 1971 وقد قام "الشرقاوي "و"الشيخ " في 1977 بترجمته إلى العربية. واستبيان مستوى الطموح الدراسي الذي تم بناءه من طرف الطالب الباحث، وقد كشفت النتائج عن: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي . وأيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغيرات الدراسة .

Résume:

L'étude en question vise à découvrir la relation entre le style cognitif Dépendance - Indépendance sur le domaine perceptif et le niveau d'aspiration scolaire chez les élèves des classes terminales ,et aussi pour connaitre les points de différence chez les élèves en style cognitif Dépendance -Indépendance sur le domaine perceptif ainsi qu'au niveau d'aspiration scolaire.car ,l étudiant chercheur a choisi un échantillon d élèves appartenant a différents établissements repartis a travers le territoire de la wilaya de mascara .leur nombre est de 129 élèves .il a eu le recours aux outils de mesures suivants : test des figures (version collectif) prépare par " olthman " "raskon" "wetikin " en 1971 puis "cherkaoui " et " cheikh" ils l en traduit en arabe en 1977.

Et un questionnaire de niveau d'aspiration scolaire, mise en œuvre par l étudiant chercheur lui-même. L'étude a pu donner les résultats ci-dessous: l absence d'une corrélation significative entre le le style cognitif Dépendance -Indépendance sur le domaine perceptif et le niveau d'aspiration chez lesélèves des classes terminales.

Et aussi l absence de différences entre le style cognitif Dépendance -Indépendance sur le domaine perceptif et le niveau d'aspiration scolaire chez les élèves des classes terminales selon les variables mise a l etude.

المحتوى	فهرس محتوى البحث	الصفحة

- العنوان
- الإهداء
- كلمة شكر
- ملخص الدراسة
- فهرس محتوى البحث..... أ
- فهرس الجداول..... ب
- فهرس الأشكال..... ج
- المقدمة..... 1

مدخل الدراسة

1- دوافع اختيار الموضوع..... 05
2- أهمية البحث..... 06
3- تحديد الإشكالية..... 08
4- فروض الدراسة..... 17
5- أهداف الدراسة..... 19
6- المفاهيم النظرية للدراسة و أجرأتها..... 20

الفصل الأول: الأسلوب المعرفي(الاستقلال/ الاعتماد)على المجال الإدراكي

- تمهيد..... 25

1- مفهوم التمايز النفسي– Psychological differentiation 26
2- مفهوم الأساليب المعرفية..... 28
3 - الفرق بين مصطلح الأساليب المعرفية ومتغيرات معرفية أخرى..... 32
4 - تصنيفات الأساليب المعرفية..... 38
5 - التطور التاريخي لدراسة الأسلوب المعرفي (الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراك.. 44
6- مفهوم أسلوب (الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراكي..... 45
7 - أسلوب (الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراكي ونظرية التمايز النفسي..... 48
8- خصائص الأفراد ذوي أسلوب (الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراكي..... 53
9- قياس أسلوب (الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراكي..... 55
- خلاصة..... 59

الفصل الثاني : مستوى الطموح الدراسي

- تمهيد..... 61
1- مفهوم مستوى الطموح و تطوره..... 62
2- نمو مستوى الطموح..... 64
3- تعريف مستوى الطموح..... 66
4- النظريات المفسرة لمستويات الطموح..... 73
5- العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي..... 77
6- مستويات مستوى الطموح..... 117
7- قياس مستوى الطموح..... 118

8- أشكال الطموح..... 125

- خلاصة..... 127

الفصل الثالث : الدراسات السابقة

- تمهيد..... 129

1 – الدراسات السابقة التي تناولت متغير(الاستقلال/ الإعتماد)على المجال الإدراكي..... 130

2- الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح الدراسي..... 134

3- حوصلة عامة حول الدراسات السابقة..... 139

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد..... 144

1- منهج الدراسة..... 145

2- حدود الدراسة..... 145

3- أدوات الدراسة..... 147

4- الدراسة الاستطلاعية..... 160

* عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها..... 161

* الخصائص السيكومتري لأدوات الدراسة (الصدق و الثبات)..... 162

5- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها..... 200

6- الدراسة الأساسية..... 213

7- الأساليب الإحصائية..... 214

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة

- تمهيد..... 218
1- عرض نتائج الفرضية الأولى..... 229
2 - عرض نتائج الفرضية الثانية..... 232
3 - عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 235
4 - عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 237
5- عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 239
6- عرض نتائج الفرضية السادسة..... 242
7- عرض نتائج الفرضية السابعة..... 245

الفصل السادس : مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

- تمهيد..... 248
1 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى..... 249
2 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية..... 250
3 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة..... 251
4 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة..... 252
5-- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة..... 253
6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة..... 254
7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة..... 255
- خلاصة الدراسة..... 256
- الاقتراحات و التوصيات..... 258

قائمة المصادر و المراجع

1-المصادر..... 260

2- المراجع باللغة العربية..... 260

3-المراجع باللغة الأجنبية..... 271

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل تبدلات مستوى الطموح الناتجة عن كل من الأنواع الثلاثة من الظروف.	123
02	يوضح الثانويات التي أجريت فيها الدراسة .	146
03	يوضح توزيع البنود على الأبعاد الاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	151
04	يبين تفسير درجات الخام للاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	159
05	يبين المعايير والمستويات الاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	160
06	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية.	162
07	يوضح نتائج التجربة الاستطلاعية للقسم الأول من الاختبار والمخصص للتدريب.	164
08	يوضح معاملات الإرتباط بين أقسام الإختبار والدرجة الكلية على عينة من التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية والإعدادية.	167
09	يبين معاملات الإرتباط بين أقسام إختبار الأشكال المتضمنة و الدرجة الكلية على عينة حساب الثبات و الصدق	168

10	يوضح المعاملات الإحصائية المختلفة لإختبار الأشكال المتضمنة في بحث"جمال محمد علي" 1978	169
11	يبين معاملات صدق الفقرات للقسم الثاني للاختبار الأسلوب المعرفي الإدراكي ودرجة الاختبار ككل لعينة الدراسة الاستطلاعية.	170
12	يبين معاملات صدق الفقرات للقسم الثالث من اختبار الأسلوب المعرفي (اعتماد/استقلال) عن المجال الإدراكي و درجته الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية.	171
13	يوضح معاملات الثبات بالنسبة لعينة الدراسة.	173
14	يوضح معامل ثبات الإختبار بقسميه ودرجته الكلية .	174
15	يوضح المعايير الخاصة بالإختبار.	176
16	يمثل عينة المحكمين لاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	177
17	يمثل نسبة التحكيم على عبارات استبيان مستوى الطموح الدراسي.	179
18	يبين الإجراء التجريبي للاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	181
19	يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	181
20	يوضح القيم المميزة و التباين المفسر و نسبته التراكمية المقابلة لكل من العوامل الرئيسية المستخلصة.	186
21	يوضح قيم تشبعات الفقرات على العوامل الستة الرئيسية.	188
22	معامل الثبات بمعادلة ألفا لكرونباخ للاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	195
23	معامل الثبات الحقيقي لاستبيان مستوى الطموح الدراسي.	196
24	الدرجات الخام والدرجة المعيارية والدرجة التائية لعينة البناء على استبيان مستوى الطموح الدراسي.	196
25	يمثل توزيع عينة الثانويات تبعا للمنطقة الجغرافية.	201
26	يمثل حجم المجتمع الأصلي.	203

27	يمثل حجم المجتمع الأصلي وحجم العينة حسب العمر ،مستوى التحصيلي، التخصص الدراسي	204
28	يمثل نسبة أفراد العينة من المجتمع الأصلي.	205
29	يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر والتخصص الدراسي.	207
30	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي ومستوى التحصيلي و العمر.	208
31	يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي (الشعبة) ومستوى التحصيل (متفوق / ضعيف).	210
32	يمثل توزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على أبعاد الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بالتكرارات و النسب المئوية.	220
33	يمثل توزيع تلاميذ عينة التخصص على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بالتكرارات و النسب المئوية.	221
34	يمثل توزيع تلاميذ عينة التي تمثل العمر على أبعاد الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بالتكرارات و النسب المئوية	223
35	يمثل توزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على مستويات سمة الطموح الدراسي بالتكرارات ونسب المئوية.	224
36	يمثل توزيع تلاميذ عينة التخصص على مستويات سمة الطموح الدراسي بالتكرارات و النسب المئوية.	226
37	يمثل توزيع تلاميذ العينة التي تمثل العمر على مستويات سمة الطموح الدراسي بالتكرارات و النسب المئوية	227
38	يوضح معامل العلاقة الارتباطية للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي.	229
39	يوضح تحليل الارتباط الخطي.	231
40	يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة للمستوى التحصيل الدراسي في متغير الأسلوب المعرفي ..الادركي .	232
41	يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في مستوى التحصيل الدراسي لمتغير الأسلوب	233

	المعرفي ..الادركي .	
42	يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة للتخصص في متغير الأسلوب المعرفي ..الادركي .	235
43	يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في التخصص لمتغيرالأسلوب المعرفي ..الادركي	236
44	يوضح اختبار تجانس العينات بالنسبة للعمر في متغير الأسلوب المعرفي...الادركي.	238
45	يوضح نتائج إختبار تحليل التباين فى اتجاه واحد بالنسبة للعمر في متغير الأسلوب المعرفي....الادركي .	238
46	يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة للمستوى التحصيل الدراسي في متغير مستوى الطموح الدراسي .	239
47	يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في مستوى التحصيل الدراسي لمتغير مستوى الطموح الدراسي .	240
48	يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة للتخصص في متغير مستوى الطموح الدراسي .	242
49	يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في التخصص لمتغير مستوى الطموح الدراسي .	243
50	يوضح اختبار تجانس العينات بالنسبة للعمر في متغير مستوى الطموح الدراسي	245
51	يوضح نتائج إختبار تحليل التباين فى اتجاه واحد بالنسبة للعمر في متغير مستوى الطموح الدراسي	246

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح تمثيل عينة الثانويات تبعا للعدد الإجمالي لها .	202
02	يوضح حجم المجتمع الأصلي.	203
03	يوضح نسبة أفراد العينة من المجتمع الأصلي.	206
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر والتخصص الدراسي.	208
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي و المستوى التحصلي و العمر.	209
06	يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي (الشعبة) ومستوى التحصيل (متفوق / ضعيف).	211

المقدمة :

تسعى الكثير من الدراسات المتعلقة بالتعلم للوصول إلى مزيد من الفهم للطرق التي يستخدمها الفرد أثناء تعلمه ؛ من استقبال للمعلومات وتخزينها ومن ثم استرجاعها، ومن أهم تلك الجهود الدراسات المتعلقة بعلم النفس المعرفي . و سيتم خلال هذه الدراسة تناول أحد موضوعات علم النفس المعرفي ، و المتمثلة في الأساليب المعرفية من خلال أكثرها استعمالا و تفضيلا عند الفرد المتعلم و ذات الأثر الكبير على سلوكه في المجال التربوي و الدراسي ، وحتى على مستوى نمو شخصيته وبالخصوص في جانبها المعرفي و النفسي و الذي نعني به الذكر خاصة عند تناولنا لهذه الأساليب هو الأسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد)عن المجال الإدراكي . حيث سنقوم بدراسة علاقة هذا المتغير بأحد المتغيرات النفسية والتي لها ارتباط مباشر بشخصية الفرد المتعلم وبضبط التلميذ ،والمتمثل في مستوى طموحه الذي يتمتع به خاصة في مجاله الدراسي والمستقبلي.

وكان " وتكن witikin " هو رائد الباحثين في مجال الأساليب المعرفية حيث أوضح أن الأسلوب المعرفي هو سمة شاملة تعرض نفسها، وتظهر في قدرات الفرد الإدراكية والعقلية ، وفي الشخصية أيضاً، كما أن الأسلوب المعرفي يعبر عنه بأنه طريقة الفرد المميزة في استقبال المعلومات ، والتعرف عليها والاحتفاظ بها،ومن ثم استخدامها **(الخولي، ب س: 30).**

ويعد بعد الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي كأسلوب معرفي كما وضحه "أنور محمد الشرقاوي" قدرة الفرد على إدراكه الجزء من المجال كشيء مستقل عن المجال ككل(تميز المثير أو الصورة عن الخلفية) أي أنهم أكثر قدرةً على الإدراك التحليلي في حين أن هنالك أفراداً آخرين لا يستطيعون التعامل مع مثيرات البيئة بصورة منعزلة أو مستقلة وهؤلاء يتميزون باعتمادهم على المجال الإدراكي وبأن إدراكهم للأجزاء مبهم وغامض ويعانون من صعوبات كبيرة في فصل الصورة عن الخلفية وتمييزها**(الشرقاوي،1992 :125).**

ومن المواضيع التي يمكن لها أن تكون محورا مساهما في نمو شخصية المتعلم نذكر، موضوع مستوى الطموح. حيث يعتبر موضوعا له علاقة مباشرة بشخصية الإنسان بشكل عام و الفرد المتعلم بشكل خاص ، فهو متعلق بكل ما يقوم به الفرد في جل أعماله لحياته اليومية ، ويتضح ذلك من خلال محاولته للوصول إلى أهداف تكون تتماشى مع الواقع ، أين تم تبنيها مسبقا .

إلا أن مستوى الطموح يمكن له أن يختلف من فرد لآخر ، و من وضعيات و مواقف إلى آخري ، و يمكن أن يكون مستوى طموح الفرد متجها بنوع من التفصيل ،على موقف من مواقف لتعلم كدراسة مثلا ، كما يمكنه أن يكون متجها نحو عدة مجالات في نفس الوقت .

يجمع الكثير من علماء النفس والمهتمون بدراسة سلوك الفرد على أن للفرد سلوكا تكون نشأته الأولى في الأسرة ثم تليها المدرسة . حيث يعتبران مصدرا لنمو شخصية الفرد خاصة المتمدرس معرفيا و نفسيا ، كتحديد مستوى لطموح الدراسي عند التلاميذ مثلا ، و خاصة تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي، حيث هذه الفئة تطمح للوصول إلى الجامعة ومتابعة تخصصات التي لها استعداد فيها، فعند الوصول في مثل هذه المراحل ، و الوضعيات التي يكون فيها التلميذ بحاجة منا للوقوف معه ليتسنى له النجاح في امتحان شهادة البكالوريا محققا بذلك طموحه المدرسي .

و الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على المجال الإدراكي الذي يوضح طبيعة التفكير والتذكر والفهم لطبيعة الموقف الذي يتعرض له التلميذ و نعني الذكر تلميذ السنة الثالثة ثانوي في حياته خاصة منها الدراسية ، مما يساعده على اتخاذ قرار نحو موضوع معين ، قد يؤثر ذلك على مستوى الطموح الدراسي لديه إما بارتفاعه، أو انخفاضه. و هذا ما كان أساس الدراسة الحالية ، التي احتوت على جانبنظريو جانبميدانيا .

أولا تطرقنا إلى دوافع اختيارنا للموضوع ، أهمية البحث ،إشكالية الدراسة و فروضها و أهدافها و التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، و كذا التطرق إلى بعض الدراسات السابقة التي تم إدراجها عند تحديدنا للإشكالية وصياغة فرضيتها و تركنا عرض لبعض الدراسات السابقة في فصل خاص بها ، وهذا كمدخلا للدراسة .

ثم الفصل الأول تحدثنا فيه عن الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على المجال الإدراكي أين تم التطرق فيه إلى مفهوم التمايز النفسي ومفهوم الأساليب المعرفية ، الفرق بين مصطلح الأساليب المعرفية ومتغيرات معرفية أخرى ، تصنيفا الأساليب المعرفية ، التطور التاريخ لدراسة الأسلوب المعرفي (الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراك ، مفهوم أسلوب (الإستقلال / الإعتماد) على المجال الإدراكي ، أسلوب (الإستقلال / الإعتماد) على المجال الإدراكي ونظرية التمايز النفسي، خصائص الأفراد ذوي أسلوب (الإستقلال / الإعتماد)، على المجال الإدراكي و قياس أسلوب (الإستقلال / الإعتماد) على المجال الإدراكي.

أما الفصل الثاني فخصصناه للحديث عن تطور مفهوم مستوى الطموح ، ونموه ، تعاريفه، ثم تكلمنا عن النظريات المفسرة لمستويات الطموح مركزين على أهم تصورات التي جاءت بها

نظرية "كرت ليفين" وخاصة منها الذاتية والاجتماعية والمدرسية ،العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي، وبعدها عرضنا مستوياته و طرق قياسه، و أشكال مستوى الطموح .

أما الفصل الثالث فكان يخص بالدراسات السابقة .أما الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، فقد تحدثنا عليها في الفصل الرابع أين شرحنا فيه منهج الدراسة ، و حدودها، وأدوات الدراسة وخطوات كيفية بناءها ، ونتائج الدراسة الاستطلاعية مع وصف تفصيلي لعينة الدراسة وطريقة اختيارها وخصائصها من حيث مستوى التحصيل الدراسي والتخصص الدراسي والعمر ثم ختمتاه بشرح إجراءات التطبيق للدراسة الأساسية والتعريف بالأدوات الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج.

أما الفصل االخامس فعرضنا فيه نتائج الدراسة حسب ترتيب فروضها مع تحليلها إحصائيا، و خصصنا الفصل السادس للمناقشة و تفسير نتائج الدراسة اعتمادا على نتائج الدراسات السابقة . وختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات وأعقبتها قائمة المصادر و المراجع وملاحق الدراسة .

مدخل الدراسة

1 – دوافع اختيار الموضوع

2 – أهمية البحث

3– تحديد الإشكالية

4– فروض الدراسة

5– أهداف الدراسة

6– المفاهيم النظرية للدراسة و أجرأتها

1- دوافع اختيار الموضوع :

اختيار موضوع الرسالة قد يبدو مهمة شاقة على الطالب ، إذ انه ربما ظن إن أهم الموضوعات التي تتصل بتخصصه قد بحثت ووضحت ، و الحقيقة أن هذه الفكرة لا تتفق مع الواقع في شيء،موضوعات كثيرة لا تزال في حاجة إلى من يدرسها ويخرجها للوجود،من اجل هذا كان على الطالب أن يثابر فيختار منها ما يلائمه و يوافق ظروفه ، وإذا وجد الطالب من نفسه ميلا لدراسة موضوع ما ، يجب عليه قبل تسجيله والتقيد به أن يسال نفسه الأسئلة التالية :

- هل يستحق هذا الموضوع ما يبذل فيه من جهد ؟
- أمن الممكن كتابة رسالة عن هذا الموضوع ؟
- أفي طاقتي أنا أن أقوم بهذا العمل ؟
- هل أحب هذا الموضوع و أميل إليه؟ **(شلبي، 1968 :23، 24).**

وعليه فقد كان من وراء اختيارنا لهذا الموضوع :الأسلوب المعرفي الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي أولا من اجل التعرف و الكشف على أي من الميزات التي يتميز بها التلميذ أكثر كأسلوب معرفي على المجال الإدراكي ، الاستقلالية أم الاعتمادية حيث نعني بذلك تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي محاولا بذلك تحقيق أهدافه التي هي في إطار المشروع المستقبلي له ، وكذلك لمعرفة مدى إدراكه لاهتماماته خاصة منها ما يتعلق بالطموحات الدراسية ،هذا من جهة و من جهة أخرى أراد الطالب الباحث اكتساب خبرة أكثر في التخصص المراد البحث فيه وليكون بذلك له امتداد في رسالة الدكتوراه إن شاء الله .

ثانيا من بين الأسباب الكامنة و الموضوعية أيضا و التي كانت وراء اختيارنا لهذا الموضوع هو محاولة التحقق من حالات لعينة من التلاميذ لنفس المستوى المذكور التي ربما لها من

الطموحات ما يمكن أن يتطور ويرتقي الفرد بذاته و مجتمعه في جميع الجوانب الحياة وخاصة منها الدراسية وذلك لأنها مستقلة عن مجالها الإدراكي كميزة في أسلوبها المعرفي. وعكس ذلك ربما في بعض من الحالات التي لا تملك المستوى العالي من الطموح الدراسي و يفترض بذلك بأنها تمتاز باعتمادية على مجالها الإدراكي كأسلوب معرفي أيضا .

2 – أهمية البحث :

إن التلميذ حسب ما يراه بعض المهتمين والمتخصصين بمجال التربية و التعليم هو محور الأداء التربوي ، بصفته محل الاهتمام لدى المشرفين التربويين والمدرسين و المسؤولين، و تزداد أهمية ذلك لما يكون بصدد الانتهاء من أهم مرحلة في مشواره الدراسي والمتمثلة في مرحلة التعليم الثانوي ، كونها مرحلة تمهيدية لها قبل الجامعة .حيث أن التلميذ يبحث عن الاستقلال الذاتي و الاعتماد على النفس و يظهر ذلك في محاولات التلميذ اختيار أصدقائه و دراسته وتحديد ميوله بنفسه ويبدأ أيضا بإظهار المهارات و تأكيد الذات والسعي وراء تكامل الشخصية إذ تكتشف فيها الذات،وينقب فيها عن الهوية ،لذا وجب فهم خصائص التلميذ و متطلباته في هذه المرحلة ومشاكله المتشابكة لتحسين التعامل مع التلميذ على نحو تربوي ذو اثر ايجابي في النمو **(كامليا، 1998 :08)**.

وعليه تأتي أهمية البحث الحالي من كونه محاولة للكشف عن المتغيرات المعرفية تحديدا الأساليب المعرفية التي يفضلها الفرد وبضبط التلميذ في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها على مستوى المجال الإدراكي ثم علاقة ذلك ، بمستوى الطموح الدراسي حيث جاءت دراسة متغير مستوى الطموح بوصفه امرأ حيويا لا على مستوى فهم بعض السمات و الخصائص التي تميز التلاميذ في هذه المرحلة ،وتفهم مشكلاته ، بل على مستوى الظروف التي يمر بها مجتمعنا و التي نحتاج فيها إلى إسهامات شبابه ليستطيع تحمل المسؤولية و بناء مجتمع المستقبل.

3- تحديد الإشكالية :

من أكثر المطالب إلحاحاً في هذا العصر ، نظراً للمشكلات التي أحدثها التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في شتى ميادين الحياة ، الأمر الذي تطلب منا جميعاً ومن خلال مؤسساتنا التربوية المختلفة إعداد قوى بشرية عاملة ومدربة تستطيع أن تتعامل بنجاح مع معطيات هذا العصر ، وذلك من خلال القوة الإدراكية وتنمية الأسلوب المعرفي المناسب لها.

كما أن دراسة الأساليب المعرفية والتي تميز الأفراد في تعاملهم في مواقف الحياة المختلفة تعد أساساً يعتمد عليه بدرجة كبيرة من الدقة والتنبؤ بأنماط الأداء ، وسلوك الأفراد في مواقف الحياة ، وفي تفسير كثير من جوانب الشخصية ، وقد افترض المهتمون بدراسة تلك الأساليب المعرفية بأن التعرف على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الفرد في إدراكه واستجاباته لمثيرات البيئة ومطالب الذات ، والذي يعد أكثر تفضيلاً لدى صاحبه يساعد بطريقة أو بأخرى في فهم أ نماط السلوك الإنساني بصفة عامة ، كما يمد بالمعلومات اللازمة عن خصائص الشخصية وبنائها .

ولا شك فيه أن الطموح من المواضيع الأساسية التي لها علاقة مباشرة بشخصية الفرد، فهو يرتبط بنشاطاته اليومية في شتى مجالات الحياة، و يشير في أبسط معانيه إلى تلك الأهداف الواقعية التي يتبناها الفرد في حياته، و يحاول الوصول إليها.إلا انه يختلف الطموح حسب مستواه من شخص لآخر ، و من موقف إلى آخر ، و يمكن أن يكون مستوى طموح الشخص مركزا تركيزا شديدا على شيء واحد بعينه كالدراسة مثلا ، أو أن يكون متشعبا على مجالات عديدة وإن اختلفت في طبيعتها و أهميتها كالطموح العلمي والسياسي معا و في آن واحد.

يتفق علماء النفس و الاجتماع على أن سلوك الفرد يتشكل في الأسرة ثم في المدرسة والمجتمع وهم بيئات فعالة في الرفع أو الخفض من مستوى الطموح الدراسي لدى التلاميذ وخاصة تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي .فهذه الفئة تطمح للالتحاق بالجامعة والحصول على

التخصص الدراسي الذي ترغب فيه ، فهي في وضعية تتطلب منها التوافق معها لضمان النجاح في امتحان شهادة البكالوريا إذا أرادت تحقيق طموحاتها الدراسية . (**بوفاتح، 01:2005)**

ويعد الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على المجال الإدراكي من العمليات المعرفية الهامة حيث تصبح مشكلة البحث واضحة وذلك عندما يحاول هذا الأخير أن يرتبط بأحد أبعاد شخصية التلميذ و المتمدرس في المرحلة الثانوية والذي تمثل في طموحه الدراسي ومستواه .بحيث يتضمن هذا النوع من الأسلوب المعرفي الطريقة التي يتناول بها الأفراد معلوماتهم وهو يشير إلى النشاط أو الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الفرد ويعتمد على تصرفه في هذا الموقف وكيفية حل المشكلات.

و من هنا يشكل الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي مشكلة تستحق البحث والدراسة.

فقد جاءت عدة دراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي بشكل عام و الاستقلال- الاعتماد على المجال الإدراكي بشكل خاص بنتائج أهمها نتائج دراسة " ساركو " و التي رأت بأن الأسلوب المعرفي عبارة عن طريقة الشخص في الفهم والتذكر والحكم والتفكير وحل المسائل ويختلف الأشخاص فيما بينهم في الطريقة التي يتصرفون بها في المواقف التي يجدون أنفسهم فيها . ويعد الطريقة التي يتمايز بها الفرد إثناء معالجة للموضوعات التي يتعرض لها في حياته، وهو يعبر عن الأنشطة المعرفية والإدراكية للفرد . **(الشرقاوي والشيخ ، 1989: 46).**

كما يعد بعد الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي احد الأساليب المعرفية التي تهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل ويجعله يتمايز عن غيره ، لان من يمتاز بالاعتماد على المجال المحيط به في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل الكلي للمجال ، في حين يدرك الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي إلى أجزاء المجال في صورة منفصلة ومستقلة عن المجال المحيط به . **(الشرقاوي والشيخ،04:1989).**

وينظر" الخولي "(2002م) إلى أنه في ضوء دراسات معالجة المعلومات ، فإن الفرد ذوي أسلوب الاستقلال عن المجال يكون لديهم أكبر عدد من الاستراتيجيات المتاحة لهم، وربما يكونون أكثر استعداداً للاستفادة من الطرق الحديثة، أو يمكنهم أن يكونون أكثر كفاءة في إدارة متى يكون إستراتيجية الحل غير صالحة للتطبيق بالإضافة إلى ذلك أن الأفراد ذوي الاعتماد على المجال يكونون أكثر انتباهاً إلى مؤشرات السياق، ويفصلون اكتساب المعلومات من السياق الاجتماعي، بينما الأفراد ذوي الاستقلال عن المجال الإدراكي يميلون إلى أن يكونون أكثر استقلالية، ويتميزون بحل المشكلات الأكاديمية. **(الخولي ،2002 :12)** .

وقد نجد من بين الدراسات التي تناولت متغير الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ، دراسة "كارب" karb 1963 تناولت هذه الدراسة العلاقة بين أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي و شرود الذهن ببعديه الزمن و عدد الأخطاء وذلك على عينة من 150 طالبا جامعيا طبق عليهم اختبارات المؤشر والإطار، و الأشكال المتوازية . و قد كشفت الدراسة العاملية عن وجود 4 عوامل مستقلة تشير إلى أن الأسلوب المعرفي الاستقلال – الاعتماد على المجال يختلف عامليا عن شرود الذهن ببعديه الزمن وعدد الأخطاء **(الشرقاوي،1988: 11)**.

دراسة الدكتور" يوسف جلال يوسف" (1979) تناولت هذه الدراسة علاقة الاستقلال– الاعتماد على المجال الإدراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية .وتكونت عينة الدراسة من226 طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة المنصور وباستخدام إختبار الأشكال المتضمنة الصور الجمعية لقياس أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال ، وبعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى أن مدى الانتباه لدى المستقلين مجاليا واسع ومتصل ولدى المعتمد ضيق ومتقطع وأن الفروق الناتجة بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي العام يمكن تفسيرها

في ضوء أسلوبهم المعرفي(مستقل/ معتمد) بالإضافة إلى متغيرات أخرى وأن أفضل الطلاب في التحصيل الاكاديمي هم المستقلون عن المجال الإدراكي **(بن زطة ، 05:2005).**

أما بالنسبة إلى ما جاء في الدراسات والرائدة في الوطن العربي التي تناولت متغير مستوى الطموح بالدراسة والتحليل وإلقاء الضوء على علاقته بمتغيرات أخرى ، دراسة "كامليا عبد الفتاح" 1971 م الموسومة بالعنوان « الفرق بين الجنسيين في مستوى الطموح ».وطبق استبيان مستوى الطموح لراشدين ، الذي هو من إعدادها على عينة قوامها (226) طالبا وطالبة جامعيا. ومن بين أهدافها : هل مستوى الطموح الطلبة أكثر ارتفاعا من مستوى الطموح الطالبات ؟

دراسة "إبراهيم الكيلاني" 1990م المعنونة « الفروق بين الجنسيين في مستوى الطموح والميول » . وتكونت الدراسة من (169) طالبا و(196) طالبة في المدارس الثانوية تخصص علمي وأدبي استخدم الباحث استبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد كامليا عبد الفتاح. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور **(الريماوي، 1994: 197).**

وقد افترضت دراسة من دراسات علم النفس المعرفي قام بها الباحث " أنور محمد الشرقاوي" 1981 م ، المعنونة بـــ «الاستقلال عن المجال الإدراكي و علاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى شاب من الجنسين » . حيث تهدف الدراسة إلى بحث بعد الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي ، كأحد الأساليب المعرفية في دراسته الإدراك و الشخصية، في علاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين ، لمعرفة مدى الاتساق أو عدمه بين الأبعاد النفسية الثلاثة وتبين على انه توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح و أجريت الدراسة على عينة تتكون من (142) طالبا وطلبة جامعية مع تطبيق استبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد كامليا عبد الفتاح .

دراسة قامت بها "هانم علي عبد المقصود "حول الأسلوب المعرفي (الاعتماد /الاستقلال) عن المجال الإدراكي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام .حيث اوضحت الدراسة على وجود ارتباط غير دال إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد /الاستقلال) عن المجال الإدراكي والدافع للإنجاز ،ماعدا عينة المعتمدين /أدبي ، فوجد ارتباط بينها وبين الدافع للإنجاز هذا الارتباط دال عند مستوى 0.05 وكذلك اوضحت الدراسة على عدم وجود اثر لتفاعل بين الأسلوب المعرفي...عن المجال الإدراكي و نوع التخصص (أدبي/علمي) على دافع للإنجاز .**(هانم، 1991 :87،88).**

ومن خلال استقرائنا للتصور الذي تم طرحه من طرف الباحثة في هذه الدراسة و المتمثل في أهمية الأسلوب المعرفي (الاعتماد /الاستقلال) عن المجال الإدراكي في تفسير السلوك تبين أن المعلومات التي نحصل عليها من الأسلوب المعرفي للفرد لها نفس القدرة من الأهمية التي تعطيها المعلومات عن نسبة ذكائه في فهم الفرد و كيفية التعامل معه في المواقف التربوية المختلفة . ولذا توصي الباحثة بإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال على عينات مختلفة و في بيئات متعددة حتى يمكن تعميم النتائج .

دراسة أخرى يرتبط موضوعها بنفس الموضوع المراد البحث فيه من حيث المتغيرات ألا وهي «الاستقلال عن المجال الإدراكي و الاتكال عليه وعلاقته بمستوى الطموح و مفهوم الذات الأكاديمي » من إعداد الباحثان :"شاكر مبدر جاسم" و"زهرة ماهود مسلم "من جامعة بغداد كلية التربية للبنات العراق . حيث هدفت الدراسة إلى قياس الاستقلال عن المجال الإدراكي والاتكال عليه لدى الطلبة الجامعة .من منطلق أن الاستقلال عن المجال الإدراكي و الاتكال عليه يعد أساسا في تفسير الكثير من أبعاد شخصية الفرد . ومن هذه الأبعاد هناك مستوى الطموح إذ يقوم الأفراد من خلاله بتحديد أهدافهم المستقبلية ويعمل ما بوسعهم لتحقيق تللك الأهداف وفقا لقدراتهم و إمكانياتهم وهدفت الدراسة أيضا على قياس مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة والكشف عن

العلاقة بين درجات الاستقلال عن المجال الإدراكي والاتكال عليه ودرجات مستوى الطموح وهذا من منطلق معرفة خطورة الجانب المعرفي على الجوانب النفسية والشخصية و الأكاديمية والأثر السلبي الذي يتركه .حيث وجد "وتكن" من خلال نظريته إن أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي مقابل الاتكال عليه كان من وجهة السيكولوجية له خصائص مرتبطة بتكوين الفرد وان هذا الارتباط مفيد جدا في فهم النواحي النفسية والإدراكية والشخصية والاجتماعية عند تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المتنوعة . وعليه فقد توصل هذا البحث إلى النتائج الآتية :تبين بعد تحليل للبيانات إحصائيا أن طلبة الجامعة يستخدمون أسلوب الاستقلال عن المجال أكثر من أسلوب الاتكال على المجال وكذلك تبين أن عينة هذا البحث لديها مستوى طموح مرتفع وكذا اوضحت الدراسة انه لا يوجد علاقة بين متغير الأسلوب المعرفي ومستوى الطموح. **(جاسم وزهرة،2012 :34،35).**

وعليه كان استقرائنا للطرح الذي أتى به الباحثان والذي يتمثل في هل بإمكان التنبؤ بما يمكن أن يحدث في المستقبل بالنسبة لهؤلاء الشباب في عملهم وتوافقهم الشخصي والاجتماعي فإذا كانوا مستقلين لذاتهم فانه يتوقع لهم أن يكونوا أكثر قدرة على أداء مهامهم وتحقيق ما عقد من أمال. و تكون النتيجة سلبية إذا كانوا متكلين على المجال ، ومستوى طموحهم ومفهومهم لذاتهم الأكاديمي سلبي .

وبذلك يود الطالب الباحث من خلال الموضوع الذي تم اختياره الإشارة على انه تمت الاستفادة من الدراسات و البحوث السابقة التي خصص لها فصلا في دراستنا الحالية وكذا التي تم إدراجها لتحديد اشكاليتنا و السالفة الذكر خاصة منها دراسة "هانم علي عبد المقصود "و دراسة الباحثان" شاكر مبدر جاسم "مع" زهرة ما هود مسلم "وذلك كخلفية لاستنباط مترتبات تتحدد على إثرها تساؤلات إشكاليتنا وفرضيتها .وكذا لتحديد متغير شبيه إن صح التعبير و قريب كسمة و خاصية كالذي تم التطرق إليه في تلك الدراسات وأردنا بدورنا تناوله في دراستنا كمتغير تابع، تمثل

في مستوى الطموح معتمدين عند ضبطنا لمفهوم هذا الأخير نظريا و إجرائيا على أهم العوامل التي تتطرقت إليها النظريات المفسرة لهذا المتغير ، خاصة منها نظرية "كيرت ليفين" Kert Levin التي ركزت على اتجاهات مختلفة في تفسير مستوى الطموح وتقربها من أحد أشكال الطموح و المتمثل في الطموح الدراسي ، و ما تصورته من عوامل تتناسب والموضوع الذي اخترناه نذكر منها :ماهو ذاتي، اجتماعي ومدرسي.

وكذلك على اثر ما تم تطرق إليه بالنسبة لمتغير الطموح في دراسة "شاكر مبدر جاسم " و "زهرة ما هود مسلم"والذي تم فيها تناول هذا الأخير بشكل عام و دون تحديد نوع متغير الطموح .بالإضافة إلى عدم إدراجه كمتغير يؤخذ بعين الاعتبار في دراسة "هانم علي عبد المقصود"، أيضا على مستوى المتغيرات الثانوية أين لاحظنا اعتماد الدراستين فقط على المتغير الجنس و التخصص ، أردنا إضافة متغير آخر في دراستنا تمثل في مستوى التحصيل الدراسي (التفوق /الضعف) و متغير العمر و الاستغناء على متغير الجنس بحجة انه أصبحت لا تكاد معظم البحوث التي تجرى تخلو من متغير الجنس عكس متغيرات التي أردنا تسليط الضوء عليها في دراستنا وذلك لإمكانية تعميم النتائج في بيئة تختلف عن البيئة التي تم إجراء عليها هذه البحوث . فضلا عن اختيار الأدوات المناسبة والمتاحة والاستعانة بها و بناء أخرى تتماشى وخصوصيات عينتنا،حيث نجدان العينة قد اقتصرت في الدراسة الأولى على الطلبة الجامعيين أما في الدراسة الثانية فقد طبقت على طلاب الصف الثاني الثانوي ، ما دفعنا إلى اختيار عينة مقبلة على إنهاء مرحلة من مراحل التعليم الثانوية و المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التي تتراوح سنوات العمر لديها من 17 سنة إلى 19 سنة .

ومنه ، ونظرا لان الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي من الأساليب العقلية المعرفية تؤثر وتتأثر بمستوى الطموح وبمتغيرات نفسية أخرى وهذا على أساس ما جاء على افتراض الدراسة التي قام بها الباحث "أنور محمد الشرقاوي" والتي تم ذكرها سالفا ، فان

الدراسة الحالية تختص بالتعرف على العلاقة الممكنة لهاذين المتغيرين يبعضهما وتأثرهما ببعض المتغيرات الثانوية عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و التي تتراوح أعمارهم بين 17 سنة و 19 سنة بولاية معسكر ،ومنه أتى طرحنا لتصور المتمثل في أي من ا لطريقتين يركز عليها ويتميز بها التلميذ عند استعماله للأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد)على المجال الإدراكي ؟ وهل سنوات العمر لهذا المستوى من التعليم الثاني دور تميز التلميذ بأحد بعدي للأسلوب المعرفي الذي نحن بصدد دراسته في بحثنا الحالي ؟ وهل يؤثر ذلك على مستوى طموحه الدراسي ؟ وذلك من منظوران التلميذ المستقل عن المجال الإدراكي بضرورة يتمتع بمستوى من الطموح الدراسي العالي والمرتفع عكس التلميذ الاتكالي على المجال الإدراكي الذي نتوقع أن له مستوى من الطموح الدراسي منخفض.وهل ذلك يختلف وفقا لمجموعة من متغيرات التي تم افتراضها على ضوء دراسات تناولت بشكل مباشر وغير مباشر نفس المتغيرات لدراستنا ؟ بالتالي فان إشكالية البحث تمحورت في السؤال الجوهري التالي :

1 – هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

ومنه تطرح هذه الأسئلة الفرعية :

2– هل هناك فروق دالة إحصائيا من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب مستوى التحصيل الدراسي (التفوق / الضعف) ؟

3– هل هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب التخصص(علمي/ أدبي) ؟

4–هل هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب العمر ؟

5- هل هناك فروق دالة إحصائيا من حيث مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب مستوى التحصيل الدراسي (التفوق / الضعف) ؟

6- هل هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب التخصص (علمي / أدبي) ؟

7-هل هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب العمر ؟

4- فروض الدراسة:

تستنبط فروض الدراسة من المنظومة العلمية للبحث و الذي يتمثل أهمها في نتائج الدراسات السابقة ،وذلك من حيث غموضها أو نقصها في المعلومات التي وفرتها هذه الأخيرة حول موضوع بحث ما . أو من حيث تأكيد على ايجابيا ت لأسئلة أتت بها هذه الفروض كحلول مؤقتة للمشكلة ، بذلك كان هذا أساس لذهاب الطالب الباحث لصياغة فروض بحثه ، والتي استمدت من مترتبات وافتراضات تحددت بدورها متغيرات الأساسية لدراستنا و حتى المتغيرات الثانوية ، ومنه محاولة فهم و تفسير و التحقق من مدى وقوة العلاقة الممكنة إن وجدت بين المتغيرات الأساسية ، واثر الاختلاف إن وجد بين المتغيرات الثانوية التابعة لها . وعليه قد جاءت فرضيات بحثنا على الشكل التالي :

1- لا يوجد علاقة دالة إحصائيا بينا لأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

2- هناك فروق دالة إحصائيا من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب مستوى التحصيل الدراسي .

3- هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث التخصص .

4- هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حسب العمر.

5- هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب مستوى التحصيل الدراسي .

6- هناك فروق دالة إحصائيا من حيث مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب التخصص.

7- هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب العمر .

5- أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية :

الهدف العام :العلاقة التي تربط الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة بولاية معسكر .

الأهداف الجزئية :

1- الكشف عن الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية معسكر وفقا للمتغيرات التالية :

- مستوى التحصيل الدراسي (التفوق/الضعف) .
- التخصص (علوم / آداب) .
- العمر.

2- مستوى طموح الدراسي عند تلاميذ السن ة الثالثة ثانوي بولاية معسكر وفقا للمتغيرات التالية:

- مستوى التحصيل الدراسي (التفوق/الضعف) .

- التخصص (علوم / آداب) .

- العمر.

3 - التعرف على الفروق عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية معسكر من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد)على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي ، وفقا لنفس المتغيرات:

- مستوى التحصيل الدراسي (التفوق/الضعف).

- التخصص (علوم / آداب) . -

العمر.

6- المفاهيم النظرية للدراسة و أجرأتها:

المفاهيم التي يتطلب تحديدها في الدراسة هي:الأسلوب المعرفي ، الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي ، مستوى الطموح ، مستوى الطموح الدراسي، التلميذ السنة الثالثة ، مستوى التحصيل الدراسي، التلميذ السنة الثالثة المتفوق و الضعيف دراسيا، التخصص، العمر

1- الأسلوب المعرفي:

يعرف "فيرنون" Vernon الأسلوب المعرفي على انه الطريقة التي يتناول ويدرك ويفكر ويحل بها الفرد مشاكل ومواقف العالم المحيط به **(فيرنون 141:1973)** .

حسب تعريف "الشرقاوي" و "الشيخ " الطريقة التي يتمايز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في حياته ، وعلى هذا فان الأسلوب المعرفي يعبر عن الأنشطة المعرفية والإدراكية **(الشرقاوي و الشيخ ، 06:1989)** .

2- الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي:

هو الأسلوب الذي يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل أي أنه يتناول مدى قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال

المحيط ككل ، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي ، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال ، أما أجزاء المجال فأن إدراكه لها يكون مهما في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة ومستقلة عن الأرضية المنضمة له **(لشرقاوي والشيخ ، 18:1989) .**

أما التعريف الإجرائي لأسلوب (الاستقلال / الاعتماد)على المجال هو ما يحصل عليه التلميذ من درجات على اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) المستخدم في الدراسة.

حيث أن البعد الأول تمثل في الاستقلال عن المجال الإدراكي و أفراده هم الذين حصلوا على درجة اقل آو تساوي قيمة المتوسط الحسابي النظري في عينة الدراسة .

أما البعد الثاني تمثل في الاعتماد على المجال الإدراكي و أفراده هم الذين حصلوا على درجة اقل من المتوسط الحسابي النظري في النفس الاختبار وعلى نفس العينة .

3- مستوى الطموح :

تعريف "هوب " 1930 hoppe يشير إلى مستوى الطموح بأنه أهداف الشخص أو غاياته،أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة **(سهير، 182:1999) .**

تعريف "كيرت ليفين" : يشير ليفين في تعريفه لمستوى الطموح و الذي تمثل في أن هدف الفرد أو طموحه يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل ، فمستوى الطموح هو مستوى الانجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى انجاز السابق .حيث وجود عوامل عديدة من شانها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة مثلا **(اسعد، 287:1979).**

ومنه يتضح أن مستوى الطموح الدراسي يمكن أن يكون شكل من أشكال مستوى الطموح ، وعليه أردنا ضبطه إجرائيا على انه تلك الأهداف الدراسية المستقبلية الواقعية ذات المستوى مقارنتا مع الإمكانيات التلميذ لما تكون أعلى واقل ، والمستوى مقارنتا مع إمكانياته كذلك موازي ومعادل التي يضعها هذا الأخير كان متفوقا أو ضعيفا دراسيا بنفسه ولنفسه مسبقا ، بحيث أن

التلميذ المتفوق دراسيا يحب الأهداف الدراسية الصعبة والغير المعتادة أي التي تثير فيهم روح التحدي و التميز .أما التلميذ الضعيف دراسيا يحب الأهداف الدراسية البسيطة و المعتادة التي لا تثير فيهم روح التحدي والتميز.

ويقاس هذا المستوى بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في استبيان مستوى الطموح الدراسي الذي سيطبق في هذا البحث . والذي سينقسم إلى ثلاث مستويات فرعية ه ي : مستوى عال،مستوى متوسط ،مستوى ضعيف .والتي تقاس بدورها هي الأخرى بأبعاد مستوى الطموح الدراسي المدرجة في الاستبيان و الذي تم إعداده لهذه الدراسة .

4- مستوى التحصيل الدراسي :

هو مدى ما اكتسبه التلميذ من المعارف و المفاهيم في مختلف المواد الدراسية ،وترجمة فعلية لها من خلال اكتسبها في أذهانهم ، و يقاس بالاختبارات التحصيلية الحالية في الثانويات خلال السنة الدراسية 2014/2013.

5- التلميذ السنة الثالثة ثانوي :

يقصد بذلك التلميذ الذي يدرس في المرحلة التعليم العام و التكنولوجي وهو مقبل لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، وهو نوعان حسب دراستنا :

أ -التلميذ المتفوق (الأكثر تحصيلا) :

إجرائيا: هو التلميذ ذو المستوى الجيد في تحصيله الدراسي ،والمتحصل على علامات جيدة في أكثر من مواد الدراسة ومعدل عام بين الفصل الأول و الثاني يساوي 14 فأكثر حسب إجراءات التقويم المتبعة في الثانويات و استنادا لما تقره مجالس الأقسام.

ب-التلميذ الضعيف (الأقل تحصيلا):

إجرائيا: هو التلميذ الذي ينخفض مستوى تحصيله دراسيا بتحصله على علامات ضعيفة في أكثر من مواد الدراسة بحيث يصبح عاجزا عن الوصول فيها إلى المستوى الدراسي الذي يصل إليه

التلاميذ المتفوقين في مثل سنه و بحصوله كذلك على معدل عام يساوي 07 فاقل بين الفصل الأول و الثاني حسب إجراءات التقويم المتبعة في المؤسسات التربوية واستنادا لما تقره مجالس الأقسام .

ويتوزعون حسب تخصصين هما :شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب و الفلسفة ،بحيث تتراوح أعمارهم من 17 سنة إلى 19 سنة .

الفـــصل الأول الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد) على المجال الإدراكي

- تمهيد

1- مفهوم التمايز النفسي – Psychological differentiation.

2- مفهوم الأساليب المعرفية

3 – الفرق بين مصطلح الأساليب المعرفية ومتغيرات معرفية أخرى.

4 – تصنيفات الأساليب المعرفية

5 – التطور التاريخي لدراسة الأسلوب المعرفي (الإستقلال / الإعتماد)على المجال الإدراك

6- مفهوم أسلوب (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي.

7 – أسلوب (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي ونظرية التمايز النفسي

8- خصائص الأفراد ذوي أسلوب (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي

9- قياس أسلوب(الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي

- خلاصة

تمهيد:

يمثل (أسلوب الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي واحدا من أكثر الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسات والبحوث . وبالنسبة للدراسات العربية فهو أول أسلوب معرفي تتم دراسته نظريا وتطبيقيا في العديد من المجالات التربوية والعلائقية وفي مجال سمات الشخصية . وقد تبين من خلال هذه الدراسات أن هذا الأسلوب يمكن إعتباره أسلوب حياة له وجود فعلي في سلوكيات الفرد في المواقف المعيشية المختلفة وأنه يكشف عن الفروق الفردية في حل المشكلات والتعلم والتصور للأفق والمشاريع المستقبلية الذات الطابع الدراسي و المهني ،ما يتجسد ذلك في سمة الطموح ، وهذا ما جعل عديد الباحثين يرون أنه بات ضروريا تحويل وتغيير في مستوى الطموح يعود إلى تأثير السمات المعرفية على شخصية وسلوك الفرد.

1-مفهوم التمايز النفسي:Psychological differentiation

من رواد المنظرين و الباحثين الذين اهتموا بمفهوم التمايز النفسي نجد كل من" ليفين" و" ويرنر" wir ner (1948) بحيث يفترض أن النظام النفسي للفرد يتوقف على مستوى النمو لديه ، و يصبح أكثر تمايزا ووضوحا بزيادة قدرته على إدراك التفاصيل ، حيث يشير التمايز هنا إلى المستوى أو الدرجة التي تكون فيها بعض الأنظمة أو الأبعاد النفسية كالشعور والإدراك والتفكير مستقلة عن بعضها البعض وفي نفس الوقت تكون قادرة على أداء وظائفها ضمن أي مجال من المجالات النفسية أو الاجتماعية أو البيولوجية ، ويكون أداء الفرد أكثر تمايزا كلما كان قادرا على الاستجابة بطريقة خاصة في الموقف ، أما الأفراد الأقل تمايزا ،فإن استجابتهم تكون أقل وضوحا ، وأكثر تداخلا مع مثيرات كثيرة بحيث لا يستطيعون الاستجابة بسرعة ملحوظة في اختبارات المواقف الإدراكية كما أنهم يكونون أقل إمكانية في عزل الأنظمة أو الأبعاد النفسية عن بعضها كعدم فصل التفكير عن الفعل . هذا بالإضافة إلى تأثر هؤلاء الأفراد بالآخرين بسهولة أو بسرعة

لأنهم أكثر اعتمادا عليهم في إصدار الأحكام ، وذلك على عكس الأفراد الأكثر تمايزا ، فإنهم لا يتأثرون بالآخرين بسهولة أو بسرعة ، لأنهم عادة يعتمدون على أنفسهم ومن الثابت أن مفهوم التمايز نشأ أصلا في علم الأحياء حيث شاع استخدامه في وصف التغيرات التي تعتري نمو الكائنات الحية بصفة عامة ونمو الخلية بوجه خاص فالخلية الحية تنمو وتتطور وتمر بعمليات بيولوجية معينة بما يتفق مع وظيفة معينة في نسيج جسمي معين وهي تلك العمليات التي تعبر عن نفسها في انقسام الخلية celldivision والتخصصspecialization بحيث تعطي هذه العمليات في النهاية نوعا من التمايز للكائن الحي ليلاءم طبيعته والبيئة التي يعيش فيها **(الشرقاوي،1988: 183).**

وبهذا نجد أن الباحثون في مجالات علم النفس قد استعملوا مفهوم التمايز من مجاله الحقيقي كي يستفيدوا منه في الإشارة إلى ما يعرف بالتمايز النفسي في مجال النمو النفسي قياسا على التمايز الفيسولوجي الذي يجري في إطار عمليات النمو البيولوجي . وبالتالي اشتهر مفهوم التمايز لاستعماله في عديد من نظريات علم النفس ولعل ما يؤكد ذلك ما توصلت إليه نظرية التحليل النفسي عندما تنظر إلى الأنا باعتباره يتمايز من الهو بهدف القيام بوظيفة التنظيم والضبط والتعديل بالنسبة لاندفاعات الهو وذلك بهدف الحفاظ على إبقاء نوع من الملاءمة بين الهو والواقع ويزداد تمايز الأنا مع التقدم في النمو وتتبلور خصائصه، وبالتالي تزايد إمكانية قيام الأنا بوظائفه على نحو أفضل.

وعندما ننتقل من نظرية التحليل النفسي إلى طريقة نظرية التعلم الاجتماعي نجد أن هذه النظرية الأخيرة تستخدم مفهوم التمايز في الإشارة إلى تطور وارتقاء عملية التعلم من التقليد إلى الملاحظة ثم ممارسة الفرد لنشاط وسلوك يتناسبان مع مدى ما تعلمه.

ويظهر الارتباط ما بين مفهوم التمايز والنمو المعرفي أكثر وضوحا في نظرية "بياجي" piaget بخصوص تطور النمو العقلي المعرفي.

وجوهر هذه النظرية هو الانطلاق من الأشكال المعرفية البسيطة إلى الأشكال العليا المتكاملة فنمو الطفل يتدرج من كونه متمركز حول الذات إلى التعامل المنفتح على الآخرين ،الأمر الذي ينعكس في سلوكياته مما يترتب عليه أن تصبح معارفه أكثر تمايزا وتكاملا **(أبو حطب، 2000 : 478).**

وكما يعود الفضل إلى الباحث " وتكن" في إبراز العلاقة بين التمايز النفسي والأساليب المعرفية حيث قام باستعانة أبحاث" فيرنون" و"ليفين" في دراسته للإدراك ، بوجود توازن في النمو بين المظاهر الداخلية والخارجية للخبرة . بمعنى أن التمايز الداخلي للفرد يرتبط بالتشكيل العالي لخبرة هذا الفرد عن عالمه فمن الملاحظ أن الطفل يتعلم خلال مراحل نموه أن يميز بين ذاته والعالم المحيط وبين الخبرات التي تتمركز حول الذات والخبرات التي تتجاوز نطاقها ، أي بين ذاته و الآخرين ، وهي تلك العمليات التي تفضي في النهاية إلى تمايز الذات عما يحيط بها من أشخاص وموضوعات وتتزايد بها قدرة الفرد على تحليل وتركيب البيئة الإدراكية . ومن هنا فإن إدراك الفرد لذاته منفصلة عما حولها يساعد في إستقلالية الأحكام الإدراكية وعدم إعتمادها على أمور خارجية في المجال.

كما إهتم " وتكن" "وزملاءه بقياس التمايز عند الأفراد في عدة مجالات منها ، الإدراك البصري visual perception بهدف التعرف على مدى قدرة الفرد على تحليل الخبرة . ثم تركزت بحوثهم على المجال الإدراكي بهدف التمييز بين الأفراد الذين يتصفون بالإدراك الكلي (Global) . فيما يعرف بنمط الأفراد المعتمدين على المجال ، والأفراد الذين يتصفون بالإدراك التحليلي Analytical فيما يعرف بنمط الأفراد المستقلين عن المجال . وهذا ما أسس لدراسة الأسلوب المعرفي : الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكي(**الخولي ، ب س :71).**

2- مفهوم الأساليب المعرفية:

إن مفهوم الأساليب المعرفية نجد أنه ورغم إستخدامه بشكل حديث في علم النفس عامة وفي مجال علم النفس المعرفي إلا أن المنظرين من خلال أطرهم النظرية قد تعددت تفسيراتهم لهذا الأخير و إنطلاقا من كون مصطلح أسلوب style يعني بعدا ذو صفة خاصة و مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف وكون هذا الأسلوب يتضمن النشاط الإدراكي والوجداني والعقلي فقد سمى هذا الأسلوب بالأسلوب المعرفي.

وإن كانت الريادة ترجع إلى" وتكن " وزملائه في دراسة الأساليب المعرفية إلا أن بداية الأمر كانت مع تقديم " جورج كلاين" george klein 1954 حيث أن الأسلوب المعرفي باعتباره إتجاها عاما يحكم سلوك الفرد في مواقف بيئية معينة وله خصائص الدافعية إذ يضبط وينظم ويعدل السلوك بإتباع استراتيجيات معينة(**الخولي ب س: 34**).

أما "وتكن1974"" و إنطلاقا من أعماله الواسعة حول نظرية التمايز النفسي فقد إعتبر أن الخصائص المميزة للفرد والتي يتعامل بها ويستخدمها على نطاق واسع من المواقف يطلق عليها أسلوب " وأن الأسلوب المعرفي هو سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية والعقلية وكذلك في الشخصية والجانب الاجتماعي. وأعتبر أن الفروق في درجة عزل الذات عن البيئة الخارجية التي تعبر عن اللاذات يمكن إستخدامها كمؤشرات للسلوك من خلال الاعتماد على الذات أو المجال وأطلق عليها أساليب معرفية.

وقدم التعريف التالي للأسلوب المعرفي:

هو عامل Factor أو بعد dimension يتداخل مع عدة مجالات للشخصية و يتعلق بما هو معرفي كعمليات الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات . ويتصل كذلك بالمجال الوجداني وما يشمله من سمات الشخصية **(أبو حطب ،2000 :474)** .

بينما أعتبرها1963 "كاقن""Kagan " وزملائه " موس" "moss "و" ساج" "sege"على أنه تشير إلى التفضيلات الفردية الثابتة نسبيا في التنظيم الإدراكي ، والتصنيف المفاهيمي للبيئة الخارجية ، وتعكس طريقة الفرد المفضلة في الفهم والإدراك والتنظيم للمعطيات والموضوعات الخارجية.

ويقدم بعض الباحثين وصفا آخر للأساليب المعرفية فيقررون بأنها تحدد مقدار وتنظيم المعلومات المتاحة للفرد في اللحظة الحالية له ، كما أن بعض فئات المعلومات التي يقوم الفرد باكتسابها من البيئة تنشط الأسلوب المعرفي لهذا الفرد.

أما "أنور محمد الشرقاوي" فقد عرفها بكونها تلك الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة ، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك ، والتذكر ،والتفكير ، وتكوين المفاهيم والتعلم وتناول المعلومات ، ولكن كذلك في مجال الانفعالية الوجدانية والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية ، وبالتالي تفسير الأساليب المعرفية المميزة للفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط **(الشرقاوي،1988:188).**

وفي إتجاه أخر يتفق كل من" فؤاد أبو حطب" و"سيد عثمان "1978 على أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتناول المعلومات والخبرات كما أنها تضمن العادات في تكوين المعلومات غير أنها ليست عادات بالمعنى النظري للتعلم ولكنها عادات متعلقة بالتفكير وترتب فيها أنماط الاستجابات المختلفة ترتيبا تفضيليا(**الخولي،ب س : 36).**

ويمكن القول أنه بالرغم من تعدد الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الأساليب المعرفية إلا أنه يحصل شبه إتفاق على إعتبارها بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية ولا تتحدد بجانب واحد من جوانبها ، بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية وتعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يمارس من نشاط معرفي في أبعاده المختلفة.

وكما تأكد بأن الأسلوب المعرفي ينمو ويصبح أكثر تمايزا مع الوقت والخبرة وبالتالي يصبح أكثر ثباتا أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف إلى آخر.

ويذهب البعض إلى إعتبار أن للخلفيات الثقافية تأثيرا على النمط المعرفي للفرد وأن كل مجموعة ثقافية تعطي اهتماما وتأكيدا بدرجات متفاوتة للقدرات العقلية المختلفة ، وهذه الاختلافات تتأثر بنوع التعزيز الذي يقدمه الوالدان لمختلف أنواع الأداء العقلي ، وإختلاف الفرص داخل البيت لتعلم المهارات المختلفة ، وبالأهمية التي تعطي للأشكال المختلفة للأداءات العقلية **(عدس، 1999 :125).**

وقدم" أوزيل" "ousille" 1968 تعريفا آخر للأساليب المعرفية إذ إعتبرها بأنها الاختلافات الفردية الثابتة في التنظيم المعرفي وفي العمل المعرفي ، وتشير إلى الاختلافات الفردية في الأسس العامة للتنظيم المعرفي ، وليس من اليسير أن نثبت أن الأسلوب المعرفي مسألة معرفية صرفة ، ذلك أنه وسط بين العاطفة والمعرفة ، وبالتالي فإن التمثل ليست معرفية خالصة فإننا نجد أن المجالات الوجدانية والفيزيقية والمعرفية تنبثق في أسلوب معرفي **(عبده و اخرون، ب س:111)**

بينما إعتبرها "فرنون" شبيهة بالأنماط القديمة للشخصية بالرغم من أن هذه الأخيرة تعتمد في تصنيفها للأفراد على التميز في تكوين الجسمي والفسيولوجي وعلاقته بالتكوين المزاجي كما فسرها "جولدشتاين" "Goldstien " 1978 بكونها تكوينات فرضية تقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات.

و نظر إليها "جيلفورد "" Guilford " 1980على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد ويمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية معرفية cognitive abilities أوأنها ضوابط عقلية معرفية cognitive contrôle أو الاثنتين معا أما "ميسيك" "Messick" 1984 فقد إعتبرها بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبيا بين الأشخاص في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات processing Information مما يعني أنها طرق متميزة وليست مجرد عادات بسيطة متعلمة تخضع

لقوانين الاكتساب والانطفاء ،كما أنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقف معينة دون أخرى ولكنها أساليب أداء شبه ثابتة لدى الأفراد وقد تحدث عنها باسم الاستراتيجيات المعرفية وقدم لها ثلاث تصورات.

1- أنها تشير إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتجهيز المعلومات.

2- أنها تشير إلى أشكال الأداء المفضلة والمميزة أي أنها تفضيلات الفرد المعرفية في تعامله مع المعلومات.

3-أنها تعبر عن خصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد.

وأن الفروق الفردية في أنواع الأداء المفضلة للأفراد أو الأساليب المعرفية يؤدي إلى فروق كمية ونوعية في النشاط الذي يسلكه الفرد فالأساليب المعرفية تشير إلى القدرة المعرفية التي تساعد الفرد على تفهم موضوعات التفكير والإدراك والاستنتاج كما أنها تعتبر النمط المميز لشخصية الفرد في حل المشكلات وأداء الواجبات **(الشرقاوي، 1988 :187).**

3 - الفرق بين مصطلح الأساليب المعرفية ومتغيرات معرفية أخرى:

نتج عن بعض من الأدوات للقياس الأساليب المعرفية ، وتطور الدراسات و ارتقاء بحوثها ، وكذا لوجود تفاعل في الأساليب فيما بينها ، بروز مسميات ومفاهيم أخرى قريبة من مصطلح الأساليب المعرفية ، فقد عبر عنها البعض بكونها تفضيلات معرفية نحو التفكير والتعلم وحددها الآخرون بكونها إستراتيجيات معرفية و إصطلح عليها البعض بكونها ضوابط معرفية . وهذا ما يبرر الحاجة الماسة إلى تحديد الفروق بين هذه المفاهيم ومصطلح الأساليب المعرفية.

- **الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:**

تم استعمال مفهوم الإستراتيجية في العديد من ميادين علم النفس مثل : الانتباه والذاكرة

والتفكير وحل المشكلات ، الأمر الذي أدى إلى تباين النظرة إليها ، وإن كان هناك إتفاق على أنها الطريقة التي بها يتناول الفرد المعلومات المقدمة إليه ، وقد إكتسب مفهوم الإستراتيجية أهمية نظرا لأن كثيرا من علماء النفس تناوله على أنه جزء من البنية المعرفية للفرد كما أنه بعد مؤشرا للقدرات المعرفية ، وبالإضافة إلى اختلاف أداء الفرد لمهمة ما عند إستخدام إستراتيجيات مختلفة مما يدعونا إلى القول أن بعض الاستراتيجيات قد تكون ذات فعالية أكثر من غيرها.

فقد عرف في 1976 "افانس" "Evans" لإستراتيجية بأنها سلسلة من العمليات المتتالية المتصلة التي تؤدي الاستجابة السلوكية المنظورة.

أما " كوغل" "corroll"1979 يعرفها بأنها نتاج برنامج سلوكي مضبوط ويتحدد محتوى هذا البرنامج من البداية عند ظهور المثير حتى النهاية عند صدور الاستجابة .

ويعرفها" كاجن " 1985بأنها عمليات معرفية موجهة نحو هدف محدد يؤدبها الفرد منذ إستقبال المثير حتى ظهور الاستجابة **(المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ب س 138).**

ويعرفها كل من" داغلين " "Darlene" و باتريسيا" patricia " 1998 بأنها طريقة يتبعها الفرد في أداء أي مهمة معرفية وهذه الطريقة تختلف من فرد إلى أخر.

وحيث إن الإستراتيجية هي أحد مفاهيم علم النفس فلا يحس ولا يمكن قياسه بشكل مباشر ومن هنا فيمكن النظر إليها على أنها تكوين فرضي يتعلق بأسلوب الفرد في أداء المفاهيم المعرفية من خلال سلسلة من العمليات المعرفية الأولية بداية من إستقبال المثير مرورا بعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات حتى تمام صدور الاستجابة وذلك في زمن معين يطلق عليه زمن المهمة**(المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ب س 138:) .**

وحاول " ميسيك " 1984المقارنة بين الإستراتيجية المعرفية والأسلوب المعرفي cognitive style فهو ينظر إلى الإستراتيجية على أنها طريقة معرفية يستخدمها الفرد في أداء العمليات ، ويستدل عليها وتقاس من خلال توصل الفرد إلى الحل ، فهي تأمل وتركيب يدخل فيها جانب الوعي

أو الشعور. وأحيانا اللاشعور في إتخاذ قرارات الاختيار بين البدائل ، بالإضافة إلى أنها قد تتعرض للتعديل والتغيير في ظل ظروف وشروط محددة للتعلم.

أما الأسلوب فهو أكثر عمومية فهو بمثابة التوجه العام للفرد الذي يستخدمه دون أن يأخذ في الاعتبار الوعي أو الشعور فهو يعبر عن الاتساق الذاتي المميز لدى الفرد في تناوله للموضوعات والمواقف التي يتعرض لها دون إختيار ، ومن ثم فالأسلوب هو وسيلة مهمة للتنبؤ بسلوك أو التغيير المفاجئ في حياة الفرد الطبيعية.

وقد عرف " ميسيك "الإستراتيجية strategy هي طريقة يتناول بها المفحوص المعلومات المقدمة إليه. في حين أن الأسلوب المعرفي أعم ويشمل الفروق الفردية في البنية المعرفية ويمثل أشكال الأداء المفضلة لدى الفرد والمميزة له في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمثيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به **(http:// amazon , FR/ escec / obidos / arim) .**

- **الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:**

ميز " ميسيك " 1984 بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية في النقاط التالية:

1- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تكوين وتناول المعلومات information processing في حين تشير الأساليب المعرفية أصلا إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.

2- إن القدرات العقلية محدودة الامتداد بالنسبة للأساليب المعرفية فهي تختص بمجال معين وبوظائف معينة مثل : القدرات العددية ، الإدراكية ، الرياضية ، اللفظية . في حين نجد أن الأساليب المعرفية تشمل كل مجالات القدرات زيادة على المجال الاجتماعي و دينامية الشخصية

3- تقاس القدرات بتحديد مستوى أداء الأفراد في حين تقاس الأساليب في ضوء شكل أو كيفية الأداء الصادر عن الأفراد **(الشرقاوي،1988 :187).**

- **الأساليب المعرفية و التفضيلات المعرفية: cognitive Prefernces**

ظهور مصطلح التفضيلات المعرفية كان في كتابات كثير عند الدارسين للأساليب المعرفية فقد وصف" ميسيك " الأساليب المعرفية بأنها عبارة عن تفضيلات معرفية ، أو خاصية الطرق التي يفضلها الأفراد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرضون لها مثال ذلك التفضيلات للتصنيفات الواسعة في مقابل التصنيفات الضيقة للمثيرات.

كما أشار كل من" كاجن " و"موس "و " سيج"" في تعريفهم للأسلوب المعرفي إلى خاصية التفضيل ومنه يعتبرون أن الأسلوب المعرفي هو الطريقة المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته

وبتالي فإن هناك نوعا من التداخل بين التفضيلات والأساليب المعرفية حيث يمكن الاعتقاد بأن الأسلوب يتضمن التفضيل ، وقد يؤثر الأسلوب على النمط المعرفي المفضل لدى الفرد عند إدراكه للمعلومات.

وقد حدد" هيث" "Heath "1964أربعة أنماط معرفية يفضل الفرد أحدها في إدراكه للمعلومات وهي:

1- نمط الاسترجاع Recall type : ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بتقلبه للمعلومات على هيئتها

2- النمط الناقد Critical type : ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بتشككه في المعلومات من ناحية تمامها وكمالها وصدقها.

3- نمط المبادئ Principle Type : ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها تسلط الضوء على مبدأ أساسي أو علاقة ما.

4- نمط التطبيقات Application Type : ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها ذات قيمة للأستخدام في محتوى إجتماعي أو معرفي معين.

ويرى" هيث" أن النمط المعرفي الذي يفضله الفرد عند إدراكه للمعلومات يتصف بالاتساق عبر الميدان المعرفي الواحد ، وكذلك عبر الميادين المعرفية المختلفة كما أنهفي رأيه يتصف بالثبات عبر الزمن.

- **الأساليب المعرفية و الضوابط المعرفية:**

كان تصور للأساليب المعرفية كضوابط معرفية في أعمال "كلاين" " Klein "و "جاردنر" "Cardner " إذ يعتبران الأسلوب كنوع من النمط الكلي للظوابط , يميز الفرد عن غيره من الأفراد في حين يعتبران الضوابط بمثابة ميكانيزمات منظمة تبنيها " الأنا " للتوسط بين متطلبات الحاجات الداخلية والواقع الخارجي.إذ يعرف " كلاين " الضابط المعرفي بأنه يعتبر بمثابة تكوين فرضي يوجه التعبير عن الحاجة في إطار إجتماعي مقبول وفي ضوء متطلبات الموقف**(الخولي، ب س :112)**

وهو تصور قريب أشبه من تصور" فرويد" "Freud "عن الأنا الاجتماعي وبالتالي فهي تؤدي وظيفة إرجاء الحاجات حيث يقدم مصطلح الضبط المعرفي كمفهوم يتضمن معنى التقبل الاجتماعي ، حيث يكون على الفرد الاختيار مابين إرجاء إشباع حاجة أو إشباعها مع ما يترتب على ذلك من مواقف إجتماعية ويستخدم مصطلح ميكانيزم إرجاء delay mechanisme أحيانا في الإشارة إلى هذا البعد **(الشرقاوي ،1988 :189)**.

وقد إتخذ " جاردنر""وشوهن" "schoen " 1962مفهوم الضبط المعرفي كمكون أساسي من مكونات البنية المعرفية.

أما عن تصور "ميسيك " للضوابط المعرفية وإختلافها عن الأساليب المعرفية فإنه يحدد أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما على النحو التالي:

أولا : إن الأساليب المعرفية تتصف بكونها أبعاد ثنائية القطب Bipolar بينما تكون الضوابط المعرفية في أغلبها وحيدة القطب Unipolar وتهتم بوظائف متخصصة في المجال الذي تتناوله، كما أنها تتميز في أغلبها بالقيمتين التوجيهية والكمية.

ثانيا : إن مجال الضوابط المعرفية يتضمن وظائف نوعية متخصصة في ذاتها .في حين أن الأساليب المعرفية هي من الأبعاد المستعرضة في الشخصية ، و تتخطب العديد من المجالات النفسية سواء مجال القدرات العقلية أو المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

ثالثا : تعتبر الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة فهي تنظم وتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية مميزة للأفراد.

في حين يرى " سانتو ستيفانو ""santo stifano" أن الهدف المميز لنماذج الأساليب المعرفية المختلفة هو توضيح أسلوب الفرد الثابت نسبيا عند أدائه في مواقف حياتية متنوعة في حين يهدف نموذج الضوابط المعرفية إلى توضيح كيفية إستفادة الفرد من المبادئ والمعطيات المعرفية بحثا عن التكيف مع البيئة وتنظيمها**(الخولي، ب س : 236) .**

غير أن هذا لا ينفي وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي والضبط المعرفي إذ أن الإنسان في سعيه إلى تحقيق التوازن بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية يستخدم ميكانيزمات الضبط المعرفي التي تخفف من تأثير الدوافع على السلوك ، واختصار وتجنب أو تنظيم المعلومات بحيث تخفف من الاضطرابات الداخلية ضد القيود الخارجية وبالتالي يتضمن الأسلوب المعرفي ميكانيزمات الضبط**(الخولي ، ب س :349)**

وما نستخلصه من عرضنا للفرق بين مصطلح الأساليب المعرفية ومتغيرات معرفية أخرى هو أن الأساليب هي تفضيلات في إستخدام القدرات وان الأساليب قد تكتسب من خلال التعلم آو التطبيع الإجتماعي وليس هناك أسلوب جيد أو رديئ ولكن هناك أسلوب ملائم لنوعية الموقف وأسلوب غير ملائم , ثم إن الأساليب تتضمن القدرات والتفكير والتفضيل والإستراتيجية لأنها توضح كيف يكون أداء الفرد بمعنى تدخل كل جوانب الشخصية.

4 – تصنيفات الأساليب المعرفية:

نفس الشيء بالنسبة للتصورات التي تتطرقت إلى التصنيفات النظرية للأساليب المعرفية حيث كانت هي الأخرى عديدة ومختلفة كما تعددت الأطر التي تعرضت لتعريفها وتفسيرها ، ومن أشهر التصنيفات:

*تصنيف "Broverman" 1960 – 1964:

تناول هذا العالم أسلوبين معرفيين هما:

–السيادة التصورية في مقابل السيادة الإدراكية الحركية

–الآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة.

حيث نجد الأسلوب الأول يشير إلى الأفراد الذين يسلكون سلوكا نظريا تصوريا في أداء المهام وتنقصهم الكفاءة الإدراكية الحركية عكس الذين يعتمدون على القدرات الحركية في المواقف الصعبة أو الجديدة وتنقصهم القدرة التصورية ويشير الأسلوب المعرفي الثاني إلى قدرة الفرد على أداء المهام من خلال المقارنة مع ما هو متوقع منه فالبعض يتسمون بالقدرة العالية والبعض الآخر يتميزون بقدرة أقل حتى في مهام تكرارية بسيطة.

*تصنيف "Rokeach" 1960 :

قدم هذا العالم مصطلح الدوجماطية كأسلوب معرفي وأنه يهتم بالبنية Structure أكثر من المحتوى content ويهتم كذلك بالعملية من خلال علاقتها بالجوانب المعرفية في الشخصية وبالتالي فالفرد لا يوصف تسلطي على أساس إنه يعتنق هذه المبادئ أو الأفكار إما بنظام مفتوح أو نظام مغلق.

وتوالى بعد ذلك علماء آخرون في اعتمادهم الدوجماطية كأسلوب معرفي إذ ظهرت في تصنيفات : "جاكوبي" 1967 "jakoubi "،" ميسك "1976، وتصنيف" فؤاد أبو حطب"1983

***تصنيف "Bieri " وزملاؤه 1966:**

تناول هذا الباحث وزملاؤه أسلوب " التعقيد المعرفي في مقابل التبسيط المعرفي إذ يستخدم بعض الأفراد أبعاد ضيقة في النظر إلى الأشخاص أو الأشياء في حين يتعامل الآخرون في إدراكاتهم بنظرة واسعة.

***تصنيف "Messick " 1970 :**

قدم الأساليب في تسعة أساليب واعتبر الأربعة الأولى منها ضوابط معرفية أما الأسلوب الخامس فهو أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي والسادس هو أسلوب التعقيد المعرفي والسابع هو أسلوب الاندفاع في مقابل التأمل والثامن هو أسلوب تكوين المدركات والمفاهيم و الأسلوب التاسع هو أسلوب تصنيف الفئات وقدم تصنيف آخر يتضمن 19 أسلوب معرفيا.

***تصنيف "Kagan "1973 :**

ميز هذا الباحث بين 3 أنواع من الأساليب المعرفية هي:

1- التجميع ألوصفي في مقابل التجميع التحليلي.

2- أسلوب الاعتماد على الارتباطات الوظيفية

3- أسلوب التعميمات الاستدلالية في مقابل التعميمات الفئوية

وتكشف هذه الأساليب خاصة في مهام تحليل الصور وتصنيفها وتجميعها.

***تصنيف "guilford "1980 :**

قدم" جيلفورد" تصنيفا للأساليب المعرفية التي ترتبط بنموذجه في بنية العقل وأهمها

1- أسلوب البأورة في مقابل الفحص

2- أسلوب التحليل في مقابل الشمول

3-أسلوب التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي

4- أسلوب مدى التكافؤ

5- أسلوب التسوية في مقابل الإبراز

6- أسلوب المخاطرة في مقابل الإحجام. **(الشرقاوي،1988 :199)**

ومن بين هذه التصنيفات كلها هناك التصنيف الأول الذي ظهر في أعمال كل من" وتكن" وزملاؤه منذ 1948 الذي تناول بالبحث والدراسة أكثر الأساليب شيوعا وهو أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال ألإدراكي ،وتقدم التصنيف الذي أقترحه الدكتور" أنور محمد الشرقاوي" وتضمن أكثر الأساليب إستخداما و هي:

***الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:**

وهو الأسلوب الذي سنتناوله بالدراسة ويشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف وعناصره إما بطريقة كلية شمولية يهمل فيها الأجزاء وما بطريقة تحليلية يفصل فيها العناصر عن تنظيمها الشامل.

*** أسلوب التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي:**

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات ، فالفرد المتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل بسهولة مع المحسوسات أكثر من المجردات بينما الذي يعتمد التعقيد المعرفي فهو يميل أكثر إلى التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية.

*** أسلوب المخاطرة في مقابل الحذر:**

يرتبط هذا الأسلوب بعامل ثقة الفرد نفسه ، ففي المواقف الجديدة يميل الأفراد الذين يتميزون بالمخاطرة في اتخاذ القرار إلى المغامرة وتقبل المواجهة رغم أن النتائج قد تكون غير متوقعة في حين يميل الدين يتميزون الحذر إلى تجنب المغامرة حتى لو كانت النتائج مؤكدة.

*** أسلوب الاندفاع في مقابل التأمل:**

يتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في الاستجابة والتعامل مع البدائل المتوفرة ، إذ يميل المندفعون إلى التسرع والمخاطرة وتجاهل البدائل المؤدية لحل المشكلة أو الموقف في حين يتميز المتأملون بالتحقق أكثر من البدائل وفحص المعطيات المتوفرة بدقة قبل إصدار الاستجابة.

*** أسلوب تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية:**

يشير هذا الأسلوب إلى القدرة التي يتوفر عليها بعض الأشخاص في تحمل ما قد يعترضهم من مواقف متناقضة أو أفكار غامضة غير مألوفة ، وكذلك تقبل ومواجهة ما هو غير مألوف وشائع

*** أسلوب التسوية في مقابل الإبراز:**

يشير هذا الأسلوب إلى الفروق بين الأفراد في القدرة على استيعاب المعلومات المتتابعة في الذاكرة ودمج المثيرات مع ما يتوفر في الذاكرة من معلومات ، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية يصعب عليهم في العادة استدعاء مخزون الذاكرة بدقة في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الإبراز بأنه يسهل عليهم إبراز الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة في الذاكرة وإ سترجاعها بدقة.

*** التمايز التصوري:**

يشير هذا الأسلوب المعرفي إلى الفروق الموجودة بين الأفراد في الطريقة التي يتبعونها في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها وكذلك للطريقة التي يتبعونها في تكوين المفاهيم إذ نجد البعض يعتمد على العلاقة الوظيفية بين المثيرات في تكوين المفاهيم ويعتمد البعض الآخر على تحليل الخصائص الظاهرية للمثيرات ويعتمد آخرون على استنباط مستويات العلاقة بين المثيرات

***البأورة في مقابل الفحص:**

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه ، حيث يتميز البعض بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال ، في حين يتميز البعض الآخر بالفحص الواسع لعدد أكبر من عناصر المجال.

*** الإنطلاق في مقابل التقييد:**

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها فبعضهم يصنفون المثيرات بطريقة أكثر شمولية ويميلون إلى التعامل مع المثيرات المتعددة في حين يميل البعض الأخر إلى التعامل مع المثيرات بصورة ضيقة.

*** الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد:**

يشير هذا الأسلوب إلى القدرة على التعامل مع مشتتات الانتباه وبالتداخلات في المواقف التي يتعرض لها الأفراد ، فبعضهم يكون لديه القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من إستبعاد أثر المشتتات. في حين لا يستطيع البعض الآخر إدراك هذه المشتتات مما يجعل إستجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات **(الخولي، ب س : 199).**

و يتضح من هذا العرض لطبيعة الأساليب المعرفية بصفة عامة أن هذا المصطلح لا يقتصر على الجانب العقلي فقط بل يشمل أيضا الجانب الوجداني و كثيرا من خصائص الشخصية كالتفضيل و مفهوم الذات و الانجاز و الطموح ، و يمكن إدراجه كمحدد من محددات السلوك الإنساني إلى جانب المحددات الجسمية و العصبية و أثر البيئة و التعلم.

5-التطور التاريخي لدراسة الأسلوب المعرفي (الإستقلال/ الإعتماد)على المجال الإدراك :

كان البحث في هذا الأسلوب في بدايته مع عالم النفس " وتكين "وزملائه منذ أكثر من خمسين عاما التي مضت، وقد أعد له مقياسا لتقييم ا لأفراد منذ عام 1949 وبذلك وفر قدرا كبيرا من المعلومات الخاصة بهذا الأسلوب.

وكان البحث في بداية الأمر حول إدراك الحيز أو المجال البصري لمجموعة من الأفراد من خلال تأديتهم لعدد من المهام شكلت فيما بعد الملامح الرئيسية لمقياس الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية الذي يستخدم خصيصا لتقدير هذا الأسلوب المعرفي حيث كان على الفرد في أحد المهام أن يعدل عصا ترى داخل إطار مستطيل يميل كل منهما عن الخط العمودي الحقيقي إلى أن تبدو لهذا الفرد عمومية ، وقد سميت هذه المهمة باختيار العصا والإطارRoad and frame test ويرمز لها بالرمز(R.F.T) .

وفي مهمة أخرى كان على الفرد أن يعدل ميل كرسي يجلس عليه إلى الوضع العمودي الحقيقي أثناء رؤيته لحجرة صغيرة ومائلة بالنسبة له ، وأصبحت هذه المهمة ممثلة في اختيار تعديل وضع الجسم Body Adjustment ويرمز لها بالرمز(B.A.T) .

وكان هدف هذه الاختبارات الأدائية هو اختبار قدرة الفرد على الوصول إلى الإدراك الصحيح بتجاهله للسياقات المتداخلة وقد استخلص أن الفروق الفردية في درجات هذه الاختبارات كانت ثابتة نسبيا عبر الزمن.

كما أوضح " ويتكن "أن الأفراد الذين يتميزون بالتحليل المعرفي أو الوضوح كسمة أساسية والوصول إلى الإدراك الصحيح يطلق عليهم بأنهم مستقلون عن المجال الإدراكي Field independent وهم يبحثون عن المعلومات المتمايزةذات الأجزاء المتداخلة. بينما هناك من الأفراد الذين لا تكون لديهم القدرة على عزل فقرات المعلومات عن سياقها. وأطلق على هؤلاء الأفراد بأنهم معتمدون على المجال الإدراكيFichd-dependent

6- مفهوم أسلوب (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي:

عرفه الباحث " أنور محمد الشرقاوي" بأنه يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع و ما به من تفاصيل. أي أنه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل ،أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي. فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال ، أما أجزاء المجال ،فإن إدراك لها يكون مبهما ،في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له **(الشرقاوي،1988 :199)** .

كما يعرفه" جوناسن" "Jonassen " 1979 بأنه إتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد الذي يختفي في المعلومات ، فالأفراد ذوي الاستقلال عن المجال ، عكس الأفراد ذوي الاعتماد على المجال يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه هذه المعلومات ، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات وتعلم المفاهيم وإدراك الذات ، ومفهوم الجسر ، بل أيضا في الأدوار الاجتماعية .

بينما يرى" هشام محمد الخولي " بأن هذا الأسلوب يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى **(الخولي،2002 :76).**

ومنه نستطيع أن نقول بان أسلوب(الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي يوضح لنا كيف للمجال الإدراكي الذي يحتوي على مجموعة من المثيرات المعلوماتية أن يؤثر على عملية الإدراك لدى الفرد. حيث أن العمل بهذا المتغير المعرفي يؤدي إلى تحديد نمطين متمايزين للإدراك هما:

1 -الإدراك الذي يتأثر تأثيرا كبيرا بعوامل المجال وتعقيد الخلفية(الأرضية)

2 -الإدراك الذي يتأثر تأثيرا ضعيفا بعوامل المجال الذي يحيط بالفرد **(المجلة المصرية**

للدراسات النفسية، ب س :63).

وهذان النمطان المتمايزان للإدراك يشار إليهما بالاعتماد على المجال والاستقلال عن المجال ويتضمن الطريقة التحليلية في مقابل الطريقة الشمولية لإدراك المثيرات. ويرى "عبد الرحمن عدس" بأن الأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي هو بعد يمثل مقياسا لدرجة قدرة الأفراد في السيطرة على تأثير عوامل المجال المشتتة عندما يحاولون التفريق بين الجوانب المختلفة للموقف فكلما كان الفرد مستقلا عن العوامل المشتتة ، كلما كان أكثر قدرة على مهارة التحليل أو مستقلا عن المجال ، وكلما كان الشخص غير قادر على تجاهل العوامل المشتتة كلما كان يميل إلى العمومية أو معتمدا على المجال **(عدس، 1999 :111.)** .

في حين يرى "جيلفورد "1980 أن أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي يعتبر عملية مرونة بدلا من إعتباره تحليل ، إذ أنه يعبر عن إستعداد الفرد لعمل أي تعديل أو تغيير في المعلومات التي توجد في المجال الإدراكي لكل فرد . وأن هذه القدرة تتضمن عدة أبعاد منها الإنتاج المتشعب ، و الإنتاج التقاربي ،ومضمون المعني ، وأيضا المضمون، البصري التحويل الرمزي **(الخولي ب س :77).**

وعلى خلفية هذه التصورات والاعتبارات يعتبر الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي سمة نفسية خاصة بالمجال الإدراكي تشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع ، وما يتصل به من تفاصيل ، ويصنف الأفراد طبقا لهذه السمة على النحو التالي:

1- مستقلون : هم الأفراد الذين يدركون أجزاء المجال بصورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة لهذا المجال ويستطيعون أيضا تحليل وتمييز مكونات المثير المركب أو المعقد ويطلق عليهم ذوي النمط التحليلي.

2- معتمدون : هم الأفراد الذين يخططون في إدراكهم للتنظيم الشامل(الكلي) للمجال أو أجزاؤه فيكون إدراكهم له مبهما. كما يستجيبون لعناصر المجال بطريقة كلية. ويطلق عليهم بـــذوي نمط الشمولي.

ومنه فإن إدراك الاستقلال عن المجال يستلزم الاتجاه لمعايشة الفقرات بعيدا عن خلفيتها أي أنه يعكس القدرة على تجاهل السياق المطمور. في حين أن الاعتماد على المجال يعني الاتجاه للتركيز على الفقرات بخلفيتها ، أي ضعف القدرة على فصل أو عزل الهدف عن السياق، فيكونون أقل كفاءة في تحديد شكل داخل سياق ما ، أو نغمة بسيطة داخل سنمفونية أو العمود الحقيقي داخل إطار مائل.

بالإضافة إلى ذلك فإن أهمية هذا الأسلوب تتضح في إرتباطه بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد ، ومدى الثبات النسبي الذي يلاحظ في سلوك الأفراد في التفاعل مع عناصر الموقف المحيط فيحدد بعد الاستقلال عن المجال الإدراكي درجة التمايز النفسي ، فالشخص الذي لديه درجة عالية من التمايز النفسي يقال عنه أنه مستقل عن المجال الإدراكي ، وعلى ذلك يكون أداء الفرد أكثر تمايزا كلما كان قادرا على الاستجابة بطريقة خاصة في الموقف ، أما الأفراد

الأقل تمايزا ،فإن إستجاباتهم تكون أقل وضوحا ، كما أنهم يكونون أقل لإمكانية في عزل أو فصل الأنظمة أو الأبعاد النفسية عن بعضها كهدم فصل التفكير عن الفعل ، وهذا مع تأثرهم بالآخرين ، سهولة أو بسرعة لأنهم أكثر إعتمادا عليهم في إصدار الأحكام. عكس المستقلين الذين يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام وهذا ما أكده كل من " greco " و "Mclung " 1979 من خلال دراستهم على هذا الأسلوب حيث وجد أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة وعلى معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية ، كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية للأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي **(الخولي، ب س : 77).**

7 – أسلوب (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي ونظرية التمايز النفسي:

كان لكل من أبحاث "ويتكن " و ظهور النظرية الجديدة للإدراك نفس الميلاد خلال منتصف القرن الماضي، حيث قدمت رابطة علم النفس الأمريكية ندوة بعنوان العوامل الشخصية والاجتماعية في الإدراك، و تضمنت بحثا شكل بداية ظهور الأساليب المعرفية قدم فيها كل من "شلاسينجار" "schlesinger " و " كلاين " تساؤلات عن مكانة الفرد المدرك في النظرية الإدراكية ، باعتبار أن الإدراك يتأثر إلى حد كبير ببنية الشخصية ، وتوالت الدراسات حول الإدراك والشخصية كما هو الحال .

وفي دراسة" 1950 "بارنر" "Bruner "و "كراش" "krech " والشخصية من خلال الإدراك عند " وتكين" .

وقد بحثت هذه الدراسات الفروق الفردية في الإدراك . وقد أطلق كل من" وتكن"و"جوداتن " مصطلح الأساليب المعرفية على الفروق الفردية بين الأفراد في طرق الإدراك.

ومن خلال الاختبارات الأدائية التي كانت تضمن مهام إدراكية (R.F.T.. B.A.T.) تساءل " وتكين " 1948 لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في تحديد وضع التعامد بسرعة ودقة ، ولماذا يفشل البعض الأخر ؟ وقد أتضح من الدراسات العديدة التي قام بها الاتساق الذاتي الثابت نسبيا للأفراد وأصبح ينظر إلى مفهوم الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي على أن بعض الأفراد يستخدمون الالماعات الجسمية المتمثلة في بعض الوظائف الفسيولوجية المسئولة عن الأحاسيس الحركية ، وتأثير الجاذبية على الجسم كمرجع يعتمد عليه في طريقة الإدراك .وفي المقابل هناك الأفراد يميلون إلى الخضوع لسيطرة عناصر المجال البصري كمرجع في الإدراك للتعامد والتوجه في الفراغ .وهكذا أصبحت الفروق الفردية تتمثل في سهولة أو صعوبة عزل المدرك عن المجال الإدراكي، أو التغلب على السياق المتضمن في المجال.

ومنه توجهت الدراسات إلى البحث في القدرة على مقاومة تضمين السياق الذي يحتوي على المجال الإدراكي و تلخصت هذه الدراسات في موضوعين:

الأول : دراسة العلاقة بين القدرة على مقاومة التضمين في الإدراك ،والقدرة على مقاومة التضمين في الوظيفة العقلية

الثاني : دراسة العلاقة بين القدرة على مقاومة التضمين في الإدراك ،والقدرة البنائية وقد تناولت دراسات الموضوع الأول رؤية الأفراد للجزء المعزول عن السياق والذي يضمن في مهام حل المشكلات ، ويتطلب من كل فرد أن يتعامل مع هذا السياق بالتمثيل الرمزي ،فالأفراد الذين يتصفون بالاعتماد على المجال يجدون صعوبة في الوصول لحل هذه المهام ،والتي تعتمد على وجود عنصر مستقل خارج السياق ، ويعاد إستخدامه في سياق مختلف ، وقد توصلت هذه الدراسات إلى إنخفاض أو ارتفاع قدرة الفرد على مقاومة تضمين العنصر المستقل داخل السياق أو القدرة التحليلية التي تظهر في سلوك الفرد عبر إدراكه للأنشطة العقلية التي يقوم بأدائها.

أما بالنسبة للموضوع الثاني فقد اعتمدت الدراسات على أسلوب التعامل مع المجال بشكل نشط بحيث يمكن جعل المجال غير المنظم أكثر انتظاما ووضوحا أو أن التعامل مع المجال بشكل غير نشط ، وبذلك يميل المستقلين عن المجال إلى الرغبة في أن يكون البناء الإدراكي منظما أو ومن هنا ظهر مصطلح التحليلي في مقابل الشمولي.

حيث أن ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تنظيم المجال الذي ينقصه الانسجام ،وإلى إدراك المفردات بشكل منفصل عن أرضية المجال . في حين أن ذوي الاتجاه الشمولي يميلون إلى إدراك المفردات بشكل غير منفصل عن أرضية المجال وهو بالتالي يفتقرون إلى عدم تنظيم المجال الإدراكي.

وعلى ذلك "إستنتج "وتكين" 1954 أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد المجالي يرتبط من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد ، كما أنه مفيد جدا في فهم النواحي النفسية والإدراكية وأيضا

النواحي الشخصية والاجتماعية في تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المختلفة ، وأيضا علاقته ببعض الأبعاد النفسية التي تتضمن الشخصية بما فيها من ضوابط ودفاعات ومفهوم الذات والجسم وهذا ما جعل ""وتكين" يضع نظرية كان الأساس فيها هو التمايز بين الأفراد ، وذلك بهدف احتواء الفروق الفردية وقد سمى هذه النظرية بنظرية التمايز في التوظيف الإدراكي

والعقلي وهذه الجوانب هي:

1- بعد الواضح الشمولي Articulate Global

2- بعد وضوح مفهوم الجسم Articulate of body concept

3- بعد الإحساس بالهوية المفصلة The sense of separate

4- بعد تخصص الأبنية الدفاعية the specialization of defense structures

وقد أدى العمل الموسع في هذا الأسلوب وعلاقته بجميع جوانب الشخصية إلى تعديل نظرية التمايز النفسي لتكون من 3 أبعاد رئيسية

البعد (أ): النفسية الوظائف فصل :Segregation of psychological function

تشمل هذه الوظيفة مفهوم الجسم وبعض الميكانيزمات الدفاعية فالأشخاص المستقلون عن المجال يكون مفهوم الجسم عندهم أكثر وضوحا. كما أنهم يستخدمون دفاعات متخصصة مثل : الإسقاط ، أما المعتمدون على المجال فإنهم يستخدمون دفاعات أقل تخصصية مثل :الإنكار – الكبت إضافة إلى ذلك أن المستقلين عن المجال يتميزون بمزيد من الدافعية ، وقد أظهر" أنور محمد الشرقاوي " 1995 أن كل من" Berlman " و "Kolman" 1990" قد أوضحوا أن المستقلين عن المجال يتميزون بأساليب الدفع الفكرية في حين يتميز المعتمدين على المجال بأسلوب الدفاع القائمة على الكبت وعدم مواجهة الواقع وبالتالي أوضحت الدراسات أن ميكانيزمات الدفاع هي التي تساعد في تحديد مضمون خبرة الفرد ،أي أنها تحدد المعلومات أو الخبرات التي يسمح لها بالدخول في الحيز الادراكي للفرد،وعلى ذلك فإنها تحدد أي المعلومات التي يقترب منها الفرد أو التي يبتعد

عنها. وعلى ضوء ذلك فإنه يتوقع أن الفرد ذا الاعتماد على المجال يكون من السهل تشتيت إنتباهه عن طريقة المثيرات الخارجية ، أما الفرد ذوا لاستقلال عن المجال والذي يعتمد على ذاته ،وتركيز نشاطه حول تحقيق الهدف. فإنه يصعب تشتيت إنتباهه لأنه يهتم بالتفاصيل المكونة للموقف موضوع الهدف.

البعد(ب) : فصل الوظائف العصبية والبدنية: segregation of neurophysical function

بالنسبة لهذا البعد ،فإن نظرية التمايز النفسي توضح أن التمايز الظاهر في التوظيف النفسي لا بد وأن يظهر في التوظيف العصبي والفسيولوجي ، ويعتبر لحاء المخ هو مركزا لفصل في كل من نصفي كرة المخ . وعليه فإن الفرد الأكثر تمايزا والذي يظهر مزيدا من التخصص في الوظائف العصبية والفسيولوجية يختلف عن الفرد الأقل تمايزا فأداء الأفراد المستقلين مجاليا أفضل في أحد نصفي كرة المخ عنه بالنسبة للنصف الأخر في مهام معينة هنا وتوجد أدلة بحثية تؤيد أن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى أو الذين يؤدون عملهم بكلتا اليدين **(الخولي، ب س :74)**.

البعد (ج) :فصل الذات. اللاذات: segregation of self- monself

يبدأ هذا المكون في العمل عندما يصبح الفرد على وعي بالتمايز بين العواطف والرغبات الخاصة ،وتلك التي تخص الآخرين أي أن الفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي بشكل مرتفع هو ا لفرد الذي يقدر أن يعزل ذاته عن ذات الآخرين ،فهو يعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات ،بحيث تصبح هي المرجع في هذا التمايز ، فهي تتصف بالاستقلالية في علاقاتها الاجتماعية في حين أن الفرد حينما يدرك ذاته بدرجة ضعيفة ، فهولا يتمكن من أن يدرك ذاته منفصلة عن الآخرين وهذا يدفعه للاعتماد على الإطار المرجعي الخارجي لا نخفاض وضوح مرجعه الداخلي.

ومنه فإن التمايز النفسي بين الأفراد المستقلين والمعتمدين مجاليا يتوضح في درجة إعتماد الفرد على أي من الأطر المرجعية الداخلية (الذات) أو الخارجية (اللاذات). ويتضح بأن

الاعتماد على الأطر المرجعية الخارجية يرتبط بالتحول نحو توجه الآخرين ، وهذا التحول يمكن أن يؤثر على جاذبية الأفراد ذوي الاعتماد على المجال وكذلك الأفراد المستقلين مجاليا ويؤثر على جاذبية الأفراد ذوي الاعتماد على المجال وكذلك الأفراد المستقلين مجاليا . ويؤيد ذلك ما وجده "سباتولي" "sabatelli " 1983 من أن المعتمدين على المجال يستغلون المدلولات الاجتماعية استغلالا كبيرا في المواقف الغامضة أكبر من المستقلين عن المجال.

وقد أضاف كل من "وتكين " ،" جودنوخ " "Goodengouh "1979عملية أخرى مكملة لوظائف التمايز وهي عملية التكامل" Integration " ويقصد بها الكيفية التي تندمج بها ويتفاعل في إطارها أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة ، كما يقصدبها أيضا شكل العلاقات الموجودة بين مكونات المجال النفسي من جهة ،وبين البيئة المحيطة من جهة أخرى(**المجلة المصرية للدراسات النفسية، ب س :63).**

8- خصائص الأفراد ذوي أسلوب (الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي

اتضح من خلال ما توصل اليه "وتكين " وذلك من الدراسات التي أجراها في المواقف التجريبية و الاختبارية الثلاثة والتي سجلت نتائجها في كتاب" وتكن وآخرين " «للشخصية خلال الإدراك» والذي نشر عام1954 . وفي كتاب" وتكن وآخرين" « التمايز النفسي» 1962 إلى وجود إتساق في أداء الامتخاص **(الشرقاوي، 1988 :05).**

فالأفراد الذين لهم اعتمادية على المجال يكون إدراكهم ا تكالي على تنظيم المجال بما فيه من عناصر أو مكونات تؤدي دور المراجع الخارجية بينما الأفراد المستقلين عن المجال يستفيدون من معلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية التي تكون بمثاية مراجع أساسية في إدراكهم ومنه فإن أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي يفيد في فهم النواحي النفسية والاجتماعية كذلك ولا يقتصر على النواحي المعرفية ، حيث أن له ملامح ترتبط بتكوين شخصية الفرد فالاختلاف في الأسلوب المعرفي يرافقه أيضا اختلاف في كيفية إشباع الحاجات وتكوين وتقوية الاتجاهات الخاصة

بكل فرد . وهذا ما جعل الدراسات تتجة إلى تناول نمو الوظيفة الاستقلالية ومدى ارتباط نمو هذه الوظيفة بالمراحل العمرية المختلفة فضلا عن خصائصها في الدراسات عبر الثقافية. كان هذا الاهتمام إلى دراسة كيفية تنظيم الطفل لادراكاته والكيفية التي يطور بها مفاهيمه و استراتيجياته الخاصة نحو الوظيفة الاستقلالية **(شلبي،2001 :119)**.

ففي دراسات قام بها كل من" seder " عام1957 و"وتكين " وزملاؤه عام 2 196 و "dyke "عام 1969 حول العلاقة بين أساليب تنشئة الطفل وبين أسلوب الاستقلال . الاعتماد على المجال . وأوضحت هذه الدراسات أن الموافقة و ألاذعان لمطالب السلطة الوالدية وهيمنة الأسرة ونمو التنشئة الدينية وأساليب التربية التي تلغي الخبر ة الذاتية للفرد وترغمه على المسايرة الاجتماعية للمعتقدات باستخدام الإرغام والتهديد والنبذ والعقاب البدني وكلها تخفض من استقلالية الفرد وتشجعه على الاستعانة المراجع الخارجية والنماذج الجاهزة وهذا ما يجعله اقل تمايزا واقل قدرة على مقاومة تضمين عناصر المجال . وعلى العكس من ذلك فإن نظم التربية المشجعة للوظيفة الاستقلالية والتي تقل فيها هيمنة الأسرة تساعد على مقاومة تضمين السياق وبالتالي يتجه الطفل نحو التمايز النفسي **(الخولي، ب س :81)**.

وكانت معظم البحوث التي قدمت بداية من " وتكين" أن معظم الصفات العامة للأفراد المصنفين، مستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال ، حيث تبين أن الأفراد المعتمدون على المجال هم غالبا إجتماعيون يحبون الاختلاط بالآخرين ، وينظرون إليهم في تحديد إتجاهاتهم و إعتماداتهم ، ويحبون الوظائف التي تضمن لهم هذا الاختلاط كما يفضلون المجالات الأكاديمية من مثل العلوم الاجتماعية التي فيها توجه أكثر نحو الناس.

وبالمقابل فإن المستقلين عن المجال يهتمون أكثر بالجوانب المجردة ويفضلون وظائف مثل الفلك والهندسة والتي يكون فيها تركيز أقل على العلاقات مع الأفراد ولا يتأثرون كثيرا بالتعزيز الاجتماعي (**عدس ، 1999 :112)**

9- قياس أسلوب(الاستقلال /الاعتماد) على المجال الإدراكي:

هناك عدت طرق اختبارية وتجريبية لقياس الخصائص المعرفية والإدراكية لدى الأفراد ذوي أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي. وكانت البداية مع"وتيكن ""وزملاؤه 1963 الذي قام بتصميم وسائل إدراكية غير لفظية تجنبا للمشكلات التي تنشأ جراء الفرقات الثقافية والعمرية بين الأفراد والتي قد تتأثر بها إجراءات القياس. وتتمثل هذه المواقف الإجبارية في:

1- موقف إختبار تعديل وضع الجسم body adjustment testB.A.T

يهدف هذا الموقف الاختباري إلى معرفة كيفية إدراك الفرد لموضع جسمه في الفراغ والبيئة المحيطة به وعلاقته بالتعامد ، ويكون ذلك بجلوس الفرد على كرسي في حجرة صغيرة صندوقية الشكل ومائلة ، ويطلب منه تعديل وضع جسمه في إتجاه رأسي ويمكن للفاحص أن يحرك الكرسي الذي يجلس عليه المفحوص يمينا أو يسارا بنفسه ومن خلال يد مخصصة لذلك حتى يصل إلى الوضع الذي يظن أنه قائم وعمودي. ويتكون هذا الاختبار من جزئين هما: **الجزء الأول** : ويسمى بتعديل وضع الغرفة ، ويقوم المفحوص فيه بإجراء سلسلتين من المحاولات ، ولكل سلسلة من ثماني محاولات ، الأول تكون فيها الغرفة والكرسي مائلتين في

°نفس الاتجاه بزاوية ° 41 ، وفي الثانية تميل الغرفة بزاوية ° 56 والكرسي بزاوية22 ويقوم الفاحص بتحريك الغرفة حتى يصدر المفحوص حكمه بأن الغرفة قد أصبحت عمودية بينما يظل وضع الفرد مائلا كما هو.

الجزء الثاني : ويسمى بتعديل وضع الجسم . وهو يتكون من ستة محاولات على سلسلتين لكل منهما ثلاث محاولات ، السلسلة الأول تميل الغرفة والكرسي في نفس الاتجاه وبنفس زاوية الميل ° 41، والثانية تميل الغرفة في الاتجاه المعاكس ،والمطلوب في هذا الاختبار أن يقوم المفحوص بنفسه بتحريك الكرسي (من خلال يد مخصصة لذلك) حتى يصل إلى ما يتصوره الوضع القائم

الحقيقي ، حيث يتبين أن المستقلين مجاليا يستطيعون تعديل وضع الجسم دون إعتبار لدرجة ميل الحجرة بالاعتماد على الخبرات والإحساسات الداخلية كمرجع أساسي في حين أن المعتمدين مجاليا يقومون بتعديل وضع الجسم في إتجاه ميل الحجرة بالاعتماد على المجال المرئي المحيط كمرجع أساسي**(الشرقاوي، 1988 :11)**

2- موقف اختبار المؤشر أو الإطار(Road andframe test (R.F.T:

يتكون هذا الاختبار من حجرة مظلمة تماما ، وإطار مضيء مربع الشكل يتمركز على محور في المنتصف ، ومنه يمكن تحريكه بواسطة المجرب في اتجاه عقارب الساعة أو عكسها وفي منتصف هذا الإطار يتمركز مؤشر (عمودي) يمكن تحريكه بشكل مستقل عن تحريك الإطار ، ويستطيع المشارك في التجربة أن يحركه من مقبض مثبت على مسند كرسي الذي يجلس عليه ، وعند دخول المشارك المعمل ، فانه يجد ستارة سوداء تخف المؤشر والإطار ، ثم يجلس على الكرسي ، وهذا الكرسي يميل لليمين أو اليسار من خلال المجرب فقط . ويتلقى المجرب تعليماته موضحا له أنه عندما ترفع الستارة السوداء ، سوف يشاهد مربعا مضيئا ، وداخله مؤشر مائل ، وعليه أن يحركه من خلال المقبض الموجود بين المسند الخاص بالكرسي حتى يجعله قائما تماما. وبالتالي يعتمد هذا الاختبار على مدى استطاعة الفرد التعديل من وضع المؤشر بحيث يصبح رأسيا. وقد تبين أن المعتمدين على المجال الإدراكي يملين إلى وضع المؤشر في اتجاه مائل مع ميل الإطار بالاعتماد على اتجاه زاويا الإطار كمرجع أساسي في حيث أن المستعملين يحركون المؤشر بحيث يكون في وضع رأسي دون اعتبارا إلى درجة ميل الإطار معتمدين في ذلك على الخبرات الداخلية. **(ا لخولي، ب س: 89)**

3- موقف اختبار الغرفة الدوارة (The Rotating Room Test(R.R.T:

يتكون هذا الاختبار من غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية ، وفي نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه للتجربة . ويتحكم الفاحص في هذه الذراع بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية جول المحور . وأيضا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص مع تثبيته . وفي أثناء دوران المفحوص تكون الغرفة مائلة. وسوف نلاحظ أن "المفحوص إما يميل في إتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة ، وإما أن يعمل على جعل جسمه مستقيما بشكل حقيقي مع إستبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران ويشير "وتكين "1981إلى النتيجة التي توصل إليها" نلسون "" nilsson" وزملاؤه1972 بأن المعتمدون على المجال الإدراكي أظهروا خداعا بصريا أكثر إتساعا من المستقلين عن المجال. وذلك عندما يدور المجال البصري حولهم. بينما كان المستقلون عن المجال أكثر خداعا بصريا من المعتمدين على المجال الإدراكي عندما يدورون حول أنفسهم.

وقد كشفت نتائج هذه المواقف الاختبارية من جهة عن الفروقات بين الأفراد بين أدائهم .ومن جهة أخرى كشفت عن إتساق أداء الأفراد في كل هذه المواقف التجريبية**(الشرقاوي،1988 :92)**

4- إختيار الأشكال المتداخلة:

أعد هذا الاختبار في الأصل " grainer " في 1974 لقياس أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي وقام الدكتور" هشام محمد الخولي" بإعادة بنائه 2000 ليلائم تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية في البيئة المصرية.

ومن خلال هذا الأختبار فإن الأسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخر أو التي تتداخل مع المدرك المراد إنتزاعه من المجال الإدراكي ككل. فالفرد المستقل عن المجال يمكن

عزل الموضوع المدرك عما يحيط به في المجال. أما المعتمد مجاليا فلا يستطيع عزل الموضوع المراد إدراكه ،حيث أنه يتداخل مع الموضوعات الأخرى في المجال.

ويتكون من فقرات متدرجة الصعوبة تحتوي أشكال متداخلة لحيوانات وطيور مألوفة لكن المفحوصين. كما يوجد أسفل كل فقرة جملة توضح أن يقوم المفحوص بتعيين شكل معين بين عدة أشكال توجد في الصفحتين الأخيرتين ،حيث يوجد بهما أشكال فردية لهذه الحيوانات أو الطيور .وعلى كل مفحوص أن يقوم باكتشافها وتعيين حدودها بالقلم في الأشكال المتداخلة وقدر وعي في تنظيم الأختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي. والأشكال المتداخلة

في وقت واحد.

5- إختبار الأشكال المختفية THE heddent figures test (H.F.T) :

وقام بإعداده الدكتور" هشام محمد الخولي"2000 ليتلائم مع التلاميذ وليكون صورة مكافئة للاختبار السابق ويتكون هو الأخر من فقرات متدرجة الصعوبة (5 فقرات) تضم صور وأشكال الحيوانات أو الطيور . وعلى المفحوص أن يحدد الشكل الكامل في الأشكال المتداخلة.

6- إختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية THE EMBEDDED FIGURES TEST(E.F.T):

يعتبر هذا الاختبار الأكثر إنتشارا ،وله صورة جمعية وأخرى فردية ،مما ساعد على كثرة وتعدد الدراسات التي تناولته ، وهو الاختبار الذي سنعتمده في هذه الدراسة وتعتمد فكرة هذاالاختبار على تفضيل الفرد للنظر للأشكال المعقدة على أنها وحدة واحدة كما أنه يجد صعوبة في إستخدام أو عزل الشكل البسيط الذي يكون مطمورا داخل كل شكل من الأشكال المركبة أو المعقدة .وقد أعد هذا الاختبار في الأصل كل من" **witkin" " Roskin " " Oltman** ".

وقام بإعادة بنائه كل من الدكتور" أنور محمد الشرقاوي" وسليمان الخضري الشيخ" عام **1977** ليلاءم البيئة المصرية **(الشرقاوي و سليمان،1997 :04)**.

- خلاصة:

و كخلاصة لهذا الفصل اتضح أن لمفهوم و طبيعة أسلوب(الإستقلال/ الإعتماد)على المجال الإدراكي كأحد الأساليب المعرفية و أشهرها ، أنه كان الأكثر تناولا في الدراسات و ربما ذلك راجع إلى طرق قياسه من جهة و أنه يساعد إلى الكشف عن الفروق الفردية في العديد من مجالات للسلوك كالانجاز والتعلم والتوجه المهني و غيرها من المجالات .

الفـــصل الثاني

مستوى الطموح الدراسي

- تمهيد

1- تطور مفهوم مستوى الطموح

2- نمو مستوى الطموح

3- تعريف مستوى الطموح

4- النظريات المفسرة لمستويات الطموح

5- العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي

6- مستويات الطموح

7- قياس مستوى الطموح

8- أشكال الطموح

- خلاصة

تمهيد :

ماتبين من أراء المنظرون الباحثون والمهتمين لموضوع الطموح من حيث مستواه ومفهومه أن تعريفه لغة و اصطلاحا متفق عليه ،و لكن لضبط تعريفه العلمي والمناسب له اختلف ذلك ، بحكم أن حتى تطوره كمفهوم عبر التاريخ نتج عنه خلاف الذي كان يدور حول من، من العلماء الباحثين أمثال هوب" "hoppe "و "دامبو""dembo " قد استعمل مستوى الطموح كتعريف لأول مرة ؟ ومنه بدا التعدد في تعاريفه وذلك لتنوع العوامل المحددة له ، تارة تكون ذاتية ، و أسرية ، و تارة مدرسية و اجتماعية ، وما يمكن أن نميزه في مستواه هو أن له ثلاث مستويات ،انطلاقا من المستوى الأعلى من الإمكانيات ، وانتهاء بالمستوى الأقل منها ومستوى متوسط يوازيها أو يعادلها ، ويقاس مستوى الطموح بطريقتين مختلفتين في الأساليب ، و الوسائل إحداهما تجاربية معملية، والأخرى عن طريق الإستبيان .وينقسم مستوى الطموح إلى عدة ، أشكال حسب ما تصادفنا في حياتنا الشخصية والاجتماعية وحتى المدرسية ، وهذا ما سنتطرق اليه في هذا الفصل .

1- تطور مفهوم مستوى الطموح :

ما ورد في القواميس و المعاجم و المناجد على معان لغوية لمستوى الطموح كانت واحدة ، أما التي وردت في (لسان العرب) كانت على النحو التالي :

طمح بصره ، يطمح طمحا : رفعه رجل طماح : يعيد الطرف .

فرس طماح الطرف ، طامح البصر ، و طموحه مرتفعة .**(ابن منظور،534:1975)**

و جاء شرحها في « المنجد في اللغة العربية المعاصرة » كما يلي :

طمح : طمح إلى : طموحا : إتجه إلى الشيء ، و جعله هدفا له .

طمح إلى الكمال : طمح إلى المجد .

طموح : رغبة شديدة في المجد ، و في نيل العلى ، في كل ما يعلى إجتماعيا أو فكريا .

ذو طموح : راغب بحرارة في النجاح ، أو في تجاوز كل ما هو عادي أو مألوف .

ما يتطلع إليه ، رغبات ، أمان ، أهداف **(أنطوان و آخرون، 918:2000)** .

أما في المنجد في اللغة و الإعلام فوردت على الشكل التالي :

*طمح : طمح ، طمحا ، و طامحا .

*طموحا : بصر إليه : إرتفع نظره شديدا .

* تشمخ : إستشرف له **(المنجد في اللغة و الإعلام 471:1986)** .

و نفس المعنى اللغوي ورد في « القاموس المرشد » ، و أشار إلى المعاني التالية : تطلع إلى، تمنى ، رغب ، طمح ، قصد ، هدف ، تاق ، رام ، طمح ، طموحا إلى الشيء : رغب فيه ونشط لنيله **(وارد، 208:1999)** .

وكان مفهوم مستوى الطموح من المفاهيم التي استعملت بشكل حديث في المجال السيكولوجي و من الإصطلاحات التي تناولتها بعض الدراسات النفسية بتعدد جوانبها ، كالجوانب الإجتماعية والدراسية التربوية و حتى الاقتصادية ، و مع ذلك نجد إختلافات بين الباحثين في تحديد البداية الحقيقة لاستخدامه لأول مرة في البحوث و الدراسات النفسية . فهناك من يرجع ذلك إلى " دامبو "1931 "dembo" التي يعود لها الفضل في استخدام اصطلاح مستوى الطموح (**كاميليا، 09:1984)**، في دراستها عن النجاح و الفشل والتعويض و الصراع . إذا كانت "دامبو "أول من استخدمت اصطلاح مستوى الطموح ، فإن هناك من يرجع البداية الحقيقية لتعريف مستوى الطموح إلى "هوب " 1930 hoppe كما يؤكد ذلك " نوربرت سيلامي " حيث يرى : أن مستوى الطموح تناوله عدة باحثين ، لكن الدراسة القاعدية قام بها " هوب " 1930 تحت قيادة " ليفين " "k.lewin **(nerbert 1999:105)** " .

وهذا الكلام يدل على أن مصطلح مستوى الطموح ظهر في الدراسات السيكولوجية سنة 1930 .أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح ، فإن "هوب "يعتبر أول من

تناول مستوى الطموح بالدراسة و التحديد على نحو مباشر ، و كان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح و الفشل بمستوى الطموح **(الشرقاوي، 269:1992)** .

ولم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل ، و ماكان محددا تحديدا علميا دقيقا ، و يكتنفه الكثير من الغموض حتى جاء "كيرت ليفين " و تلميذه "هوب" اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم من العموميات و الأدبيات التي كان يعرف بها و ميزوه علميا بإخضاعه للقياس و التجربة ، و أجروا العديد من الدراسات و التجارب المعلمية على الأطفال و الراشدين ، و توصلا من جراء ذلك إلى إضافة لفظ " مستوى " إلى اصطلاح الطموح " ، و منذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم أكثر تداولا و تناولا وعرف بـــ : مستوى الطموح daspiration niveau و بالإنجليزية level of aspiration.

وإذا رجعنا «للموسوعة النفسية» لـــ "أسعد رزق" فإنه يؤكد على ماسبق عرضه إذ يرى أنه : إصطلاح أدخله "كيرت ليفين" **(أسعد، 287:1979)**.

2- نمو مستوى الطموح :

إن مستوى الطموح يتبلور و ينشأ تلقائيا مع الإنسان من الصغر في شكل طموح أولي أو مبدئي كما تسميه الباحثة "فليز" 1937 التي رأت أن وصول الطفل لتحقيق ما يرغب فيه دون مساعدة أحد هي آخر مرحلة من نمو مستوى الطموح ، هذا ما اعتبرته طموحا مبدئيا ، **(كاميليا 15:1984)**.

و توصلت إلى هذه النتيجة من دراستها لنشاط أطفال الحضانة الذين يقل أعمارهم عن ثلاث سنوات ، و الذين يرفضون مساعدة أحد في ارتدائهم لملابسهم .

و في تجارب أخرى لها أدخلت عامل المدح و الثناء ، و رأت أن المجموعة التي تلقت مدحا زاد استقلالها و رفضها للمساعدة ،وأدى ذلك إلى نمو مستوى طموحها .

ومن خلال ماتم استنباطه من الطالب الباحث على ما جاء بلسان الباحثة "فليز" لهذا المصطلح يمكننا القول أن هذا الطموح يكون عشوائيا، بدليل أن جل الأطفال ، و إن لم نقل كلهم، أن خاصيتهم في مثل هذه الأوضاع تتميز بالتلقائية و ردود أفعال لاشعورية ، أين نجد محاولات لأهالي الأطفال إرغام أبنائهم لتجسيد مشاريع مستقبلية و أفق رغبة منهم وفي بعض الأحيان غرس بعض المعتقدات و الذهنيات تخالف تماما ألوان مستوى طموح ابنائهم .

أما "ليفين " فقد استخلص من أبحاثه أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مراحلهم العمرية الأولى ، و ذلك حينما يريد الطفل تجسيد رغباته دون الإستعانة بأحد .(**كاميليا، 15:1984**) .

وتتمثل تلك الرغبات في محاولة الحبو ، أو المشي ، أو الوقوف ، أو القيام بأي عمل بنفسه رافضا مساعدة الآخرين له ، فهذه النزعة الاستقلالية عند الطفل و التي تظهر في عناده و بكائه عندما يقترب منه أحد لتقديم المساعدة له في هذه الظروف بالذات ، و هذا يدل على نمو مستوى الطموح عنده و حتى و إن كان تقليدا للآخرين . كما قال "أندرسون" 1940بتجارب مع ثلاث مجموعات من الأطفال أعمارهم متباينة ، و طلب منهم قذف خمس حلقات في العصا ، فلاحظ أربع مظاهر سلوكية اتصفا بها الأطفال ، و هي تعبر عن مراحل النمو المختلفة عند الأطفال حسب أعمارهم و منها يستدل على نضج مستوى الطموح ، و المظاهر هي :

أ- طريقة القذف : و قد اتبع الأطفال ثلاثة مراحل في طريقة القذف حسب عمر و نضج درجة طموح الطفل و هي :

*يقذف الطفل الحلقات عن طريق وضعها مباشرة في العصا ، أي أن الطفل يدخل الحلقات في العصا .

*يقوم الطفل بإسقاطها من الأعلى .

*يحدد الطفل مسافة فاصلة بين العصا و نقطة القذف ، ثم يقذف الحلقات في العصا مباشرة.

وحسب "أندرسون" هذه المراحل تعبر عن نمو و نضج مستوى الطموح فالمرحلة الأولى أقل نضجا من الثانية ، و الثالثة أكثر نضجا منهما .

ب – إعادة القذف : إن عملية القذف السابقة تؤدي إلى نتيجتين لا ثالث لهما ، إما إصابة الهدف ، أو عدم إصابته ، و منها يكون هذا المظهر السلوكي متمم للأول ، و يتمثل في عمليتين ينفد إحداها الطفل ، لان الحلقات الخاطئة (من المرحلة السابقة) قد يعاد قذفها ، و قد لا يعاد ، فإذا أعاد قذفها بعد الإنتهاء من سلسلة الحلقات فهي تعبر عن مرحلة عالية من النمو أما إذا لم يعاد قذفها و اكتفى بالرميات السابقة ، فإن هذه المرحلة تعبر عن درجة النمو العالي. ج– حجم الوحدات : و تتمثل في مظهرين هما :

*إذا اعتبر الطفل أن الحلقات الخمسة كوحدة واحدة عند القذف ، فان ذلك يعبر مرحلة عن من النمو .

*أما إذا اعتقد الطفل أن كل حلقة وحدة مستلقة لوحدها عند القذف ، فإن ذلك يعبر عن مرحلة أقل من النمو من المظهر السابق .

د– كمية الفشل : لا شك أن هناك حلقة خاطئة لم يوفق الطفل في تسديدها ، فإن عزمه . و إصراره على المجازفة بها ، يعبر عن مرحلة أعلى من النمو و تمثل سلوك مستوى الطموح. **(كاميليا، 17:1984)** .

يمكن القول من خلال النتائج التي توصل إليها "أندرسون" انه تتحدد درجة نضج السلوك الهادف الذي ينضج أكثر كلما تقدم الطفل في العمر ، و الذي يرتبط به مستوى الطموح .

و في تجارب أخرى استخدم "اندرسون" مبدأ الثواب و العقاب ، فالطفل الذي يضع أكبر عدد من الحلقات في العصا يثاب عليها بمكافأة ، فلاحظ نمو في النضج و في مستوى الطموح ، و منها

اعتبر أن مستوى الطموح ينمو مع تطور العمر و العوامل النفسية كالتشجيع ، النجاح ، و يتناقض بفعل الإحباط

3- تعريف مستوى الطموح :

- تعريف "دامبو" 1930 :

عرفت مستوى الطموح بمستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه الإنسان **(شكور ،321:1989)** . ما يلاحظ من خلال هذا التعريف أن مستوى الطموح تحدد على أساس عامل واحد من العوامل التي ساهمت في مستوى الطموح كمفهوم ، ألا و هو النجاح ، إذ قد يكون النجاح من العوامل التي ترفع من مستوى طموح الفرد ، و ليس هو مستوى الطموح الذي يحققه الفرد في أعماله بل هو نتيجة نهائية لمستوى طموحه حسب هذا التعريف و هذا ما يتعارض مع جوهر مستوى الطموح الذي يسبق الأداء أو العمل ، و لا يتوقع الفرد نجاحه ، أو فشله فيه ، فقد يطمح الإنسان في شيء ما و لكن لا يتحقق له النجاح فيه

- تعريف " هوب " 1930 :

يشير إلى مستوى الطموح بأنه أهداف الشخص أو غاياته ، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة **(سهير، 182:1999)**، و تم التوصل إلى هذا التصور من التعريف بعد مجهودات متتالية لأبحاث ودراسات . و يتضح لنا من هذا التعريف أن مستوى الطموح للفرد يتوقف على ما يتوقعه ويتنبأ له الآخرين لدرجة من الإنجاز التي قد يحققها الفرد في عمل ما، و من جهة أخرى قد أغفل التعريف حقيقة أهداف الفرد التي يضعها لنفسه ، باعتبار أن هناك أهدافا واقعية ، و أخرى خيالية ، فأهداف مريض الربو أو السكري مثلا تختلف بلا شك عن أهداف الإنسان السليم ، كما أن الأهداف للسوي لا تشابه أهداف العصابي ، و عليه فأهداف الشخص منها ما هو

شعوري واضح للعيان ، و منها ما هو لا شعوري غير واضح للفرد ، و لكنها لها تأثير في تصرفاته و سلوكاته

- **تعريف "كيرت ليفين" 1948 :**

حيث أن هدف الفرد أو طموحه ، قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل ، فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى إنجاز السابق **(لعويسات، 21:2002)**.

ما سجله الطالب الباحث من تعريف للعالم الباحث"ليفين" أن لمستوى الطموح جزئيين مترابطين ، الأول هو عبارة عن مستوى لطموح سابق ،حيث يتوقف عليه مستوى الطموح اللاحق ، أما الثاني كلما حقق الفرد درجة عالية من الإنجاز الناجح ، استطاع بناء مستوى من الطموح الجديد ، وبالرغم من هذا فلا يمكن اعتبار درجة الإنجاز المحدد الرئيسي و الوحيد لمستوى الطموح فقد يصل الفرد بدون أن يكون له معرفة سابقة بمستو إنجازه السابق كأن ينجح الفرد في مسابقة الاختيار لمهنة التدريس على الرغم من أنه لم يخضع لمثل هذه المسابقات من قبل ، و لم يخضع لأي تدريب .إلا أننا و من جهة أخرى ركزنا على هذا المفهوم و أردنا تبنيه كخلفية نظرية من منطلق تنوع العوامل المحددة له ، خاصة القريبة منها للجانب المدرسي حيث على إثرها يتم وضع متغيرنا و المتمثل في مستوى الطموح الدراسي للاجرءة كما تم توضيحه في الفصل الأول في التعريف الإجرائي وكما سيتم توضيحه أيضا بنوع من التفصيل في هذا الفصل عند تطرقنا للنظريات المفسرة للمستوى الطموح .

- **تعريف "شمباردولوى" 1971:**

قد بين أن مستوى الطموح يضم مجموعة من الاحتمالات من الرغبة القريبة التحقق حتى الرغبة البعيدة المنال **(شكور، 323:1989)** .

حيث يوسع "شمباردولوى" من دائرة مجال الرغبة الآجلة و العاجلة ، و لكنه يعتبر مستوى الطموح عبارة عن مجموعة من الاحتمالات التي قد تكون مبنية على معطيات خيالية ، بينما مستوى الطموح يستند على أسس واقعية .

- تعريف "جليل وديع شكور" 1986 :

إن ما جاء به "جليل وديع شكور" كتعريف يتشابه مع التعريف السابق في تصوره حيث أن الطموح رغبة ، أو شعور يتحكم في سلوك الفرد ، و يرسم أطر حياته و كيفيتها ، محددا أنماطها ، و شخصية صاحبها ، إنه رغبة تحرك الفرد بسابق تصور و تصميم حتى تحقيق ما يرمي إليه ، و يبتغي من الرضى و الإشباع **(شكور، 74:1991)** .

يعترف " وديع شكور" بأهمية مستوى الطموح في سلوك الإنسان ، و الذي يدفع لتحقيق مراميه ، و لكنه يفتقد إلى شيء أساسي في تكوين و بناء مستوى الطموح إلا و هو التصور الأول ، أو التصميم الذي يتبناه الفرد قبل الوصول إلى أهدافه ، فلا يستطيع الحديث عن مستوى طموح الشخص إذا لم يتوفر لديه تصور مسبق لأهدافه التي يريد الوصول إليها .

- تعريف "تويرت سيلامي" 1980 :

حيث يعرفه بأنه سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى أعلى أو أدنى ، ويرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب **(norbert 1999.82)**

وكذلك يقول أن الرغبة الشديدة التي تجعل الإنسان يندفع نحو هدف أو مثال**(sillimay 1999.105)**

يدل هذا التعريف على أن مستوى الطموح يتمثل في رغبات الفرد الدافعة لبلوغ هدف معين ، و لكننا ما نلاحظه أن جعل رغبات االفرد بمثابة مستوى الطموح ، لكن هذا الفرد يختلف تماما عن الرغبة ، كما يمكن للرغبة الضعيفة أن تكون دافع لتجسيد أهداف هذا الأخير .

- تعريف "أيزنك" 1945:

الميل إلى تذليل العقبات ، و المجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة و جيدة لتحقيق مستوى عال من التفوق على النفس **(سهير ، 183:1999).**

لم يفرق هذا التعريف بين الطموح و مستوى الطموح فليس بالضرورة أن تكون عملية تذليل العقبات طموحا و قد يتم الوصول إلى طموحاتنا بوتيرة بطيئة تتخللها بعض الإخفاقات .

- تعريف "مورتن دوتش" 1954:

الهدف الذي يعمل على تحقيقه ، و مفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة **(الصافي، ب.س:06).**

يشير هذا التعريف إلى الأهداف التي نسعى لتحقيقها هي مهمة ، و لكن ليست كل الأهداف التي نعمل على تحقيقها تشير إلى مفهوم مستوى الطموح ، فإدراك الفرد للمستوى الذي ستصل إليه أهدافه قد لا يحقق له ذلك ، يمعنى قد يكون المستوى الواقعي الذي وصلت إليه الأهداف أعلى أو أقل من المستوى المدرك و بالتالي لا تعبر عن مستوى طموح الفرد .

- تعريف "إبراهيم زكي قشقوش" 1975 :

هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته **(سهير ،1999:185)** . هذا التعريف وضح بان للأهداف مستويات إذا لم يصل إليها الفرد فلا يعتبر طموحا و بالفعل تحديد الأهداف مسبقا عنصر أساسي و هام في مستوى الطموح ، لكن قد لا نجد شخصا يضع لأهدافه مستويات .

- تعريف " فرانك " 1935:

مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف ، يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب (**كاميليا، 10:1984**).

ينطلق هذا التعريف من مسلمة الخبرات السابقة التي مر بها الفرد و التي يقدر بها عمله المستقبلي و هذا ما هو معمول به فعلا في واقعنا المعيش ، و غير أن ذلك لا يمكن تعميمه على كل حياتنا فكثير من مواقف الحياة نقدر فيها أن أعمالنا تقديرا لا يعتمد على خبراتنا السابقة لنفس العمل ، إنما نستفيد من خبراتنا المتشابهة له في أعمال أخرى .

- تعريف " أحمد عزت راجح" 1976 :

يرى بأنه المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ، و يرغب في بلوغه ، أو يشعر أنه قادر على بلوغه ، و هو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة ، أو إنجاز أعماله اليومية (**راجح ، 120:1976**) صحيح أن الفرد يضع لنفسه مستوى معينا يريد الوصول إليه في حياته الإجتماعية أو الشخصية ، و الذي يعتبره بمثابة مستوى طموحه ، و نسجل في هذا الصدد أن بإمكان الفرد الوصول إلى أهدافه و ليس بالصورة أو المستوى الذي وضعه لنفسه مسبقا .

- تعريف " فرانسواز غارين " 1958:

الدرجة التي يتمناها الفرد أو يحب الوصول إليها **(شكور، 322:1989)** .

يركز التعريف على المستوى القادم الذي قد يحققه الفرد ، لكنه لم يشر إلى حقيقة هذا السلوك و طبيعته و دوافعه الشعورية و اللاشعورية .

– تعريف " دريفر " 1954:

هو الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات ، أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل **(كاميليا ،11:1984)**.

لا يبين لنا هذا التعريف حقيقة مستوى الطموح و العوامل الأساسية المحددة له ، فقد يصل الفرد إلى مستويات معينة و لا يشعر من ورائها بالنجاح أو الفشل بسبب أنها مستويات عادية و مألوفة عنده .

- تعريف" محمود الزيادي" 1961 :

المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته و إمكانياته **(سهير ،184:1999)** . يوازن هذا التعريف بين مستوى المتوقع الوصول إليه و إمكانيات الفرد ، لكن قد يبني الفرد مستوى معين من الطموح يرغب في الوصول إليه بدون أن يقدر و يقيم إستعداداته و إمكانياته .

- تعريف " محمد عاطف غيث " 1979 :

مستوى الإنجاز الذي يحدده شخص معين لنفسه و يتوقع تحقيقه **(غيث، 128:1979)** إن تعريف عالم الإجتماع " عاطف غيث " يركز على درجة الإنجاز والتوقع للوصول إلى هذه الدرجة أو المستوى ، لكن الفرد قد يحدد مستوى معين من الإنجاز و قد يتوقع الوصول إليه ، أو لا يتوقع ذلك .

- تعريف " اسعد رزوق " 1979 :

عرفه في موسوعته النفسية بإطار مرجعي ينطوي على احترام الذات و تقديرها أو يمكن اعتباره بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء بالإستناد إليه أن يشعر بنجاحه ، أو فشله أو أن يقدر هذا النجاح ، أو الفشل (**أسعد، 187:1979**) .

تجاهل صاحب التعريف بقية العوامل المحددة لمستوى الطموح ، و اقتصر على عامل واحد و هو مفهوم الذات ، كما أنه قد يشعر المرء بنجاحه ، أو الفشل من غير إعتماده على محك يستنده عليه في تقيميه و تقديره لدرجة النجاح ، أو الفشل بالإضافة إلى أن بعض الأفراد قد يحققون طموحات مكللة بالنجاح لكنها لا تنطوي على احترام الذات و تقديرها بسبب الوسائل المعتمدة في الوصول إلى مستوى الطموح و التي كثيرا ما تكون غير أخلاقية .

- تعريف " كاميليا عبد الفتاح " 1961 م :

تعتبر الباحثة "كاميليا عبد الفتاح " رائدة في هذا الموضوع في الوطن العربي ، و تعرفه بسمة ثابتة ثباتا نسبيا ، تفرق بين الأفراد للوصول إلى مستوى معين يتفق و التكوين النفسي للفرد ، و إطاره المرجعي ، و يتحدد حسب خبرات النجاح أو الفشل التي مريها. **(كامليا، 14:1984)** .

يمكن القول أن هذه التعاريف لا تتفق على تعريفا جامعا مانعا ، بل كل تعريف لمستوى الطموح ، له اتجاه يرجع إلى التفاوت الفكري بين الباحثين .

4- النظريات المفسرة لمستويات الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات:

أ- نظرية الفريد آدلر:

يعتبر" آدلر" من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ " فرويد" ولكنه انشق عن" فرويد" بسبب آرائه في الجنس، وعدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون هو ومجموعة معه ما يعرف بالتحليلية الجديدة. ويؤمن"آدلر "بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو، والارتفاع؛ وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، فقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة .فكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان . كذلك فقد أكد" آدلر" على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة" فرويد" المتمثلة في الأنا الدنيا،والانا الوسطي، والانا العليا .كذلك أكد" آدلر" على أهمية العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل" فروي" **(العيسوي، 2004 :101).**

ويعتبر" آدلر"، الإنسان كائناً اجتماعياً، تحركه أساسا الحوافز الاجتماعية، وأهدافه الحياتية، يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها، ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها.ومن المفاهيم الأساسية عنده الذات الخلاقة، الكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة، الأهداف النهائية والوهمية، مشاعر النقص وتقويضها .وتمثل الذات الخلاقة :نظاما شخصيا وذاتيا للغاية، تبحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد، والمميز في حياته، وهي في جوهرها :أن يصنع الفرد شخصيته .ويعتبر" آدلر" مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريا .فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق، وذلك منذ ميلاده وحتى وفاته، وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها، وتعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه.**(سرحان، 1993: 114) .**

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

ب – نظرية القيمة الذاتية للهدف:

قدمت" اسكالونا" هذه النظرية 1940 وترى أنه، على أساس قيمة الشئ الذاتية، يتقرر الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته.وتقوم النظرية على ثلاثة حقائق هي- :

هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا - -

كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة - .

أن هناك فروقاً كبيرةً بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف **(سرحان،1993 :115)**

وترى" اسكالونا" أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها :الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح .وتؤكد" اسكالونا" على الآتي:

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

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

– الشخص المعتاد على الفشل؛ يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما – البحث عن النجاح، والابتعاد عن الفشل ،هو الأساس في مستوى الطموح (**كامليا ، 1984: 55، 52)**.

ج- نظرية المجال لكيرت ليفين:

ذكر ليفين عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال :أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح.حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتداد بالذات؛ فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد، وإن كانت مترتبة على الأولى إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالا .وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح.وقد دلت دراسة الطموح السيكولوجية على أن الطموح على درجات :فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة؛ بحيث يحدد الهدف، ويعبئ قوى الجسم لتحصيله في هذه الحالة يقال إن مستوى الطموح عند الفرد عالٍ أو راق **(الغريب ،1990 :327).**

وتعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة .وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها" ليفين " وتلاميذه في هذا المجال (**كامليا ، 1984: 55، 51).**

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

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

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

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

***الثواب والعقاب** :الثواب المادي والمعنوي (الأجور– الحوافز – الترقية) يرفع من مستوى

الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.

***القوى الانفعالية** :ويقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل :شعور الفرد بتقدير الزملاء، وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقاته الطيبة برؤسائه، وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل؛ كلذلك يعتبر سببا في ارتفاع مستوى الطموح، وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل ويسبب في غيابه المتكرر وبالتالي إنقاص مستوى طموحه.

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

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

***نظرة الفرد إلى المستقبل** :تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل، وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة .فالشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر ؛

5-العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي:

1- العوامل الذاتية :

* الثواب و العقاب :

يعتبر مفهوم الثواب و العقاب من أكثر المفاهيم استخداما في التربية ، و ميادين الصناعة و الإنتاج ، و في معاملاتنا اليومية ، و يعتبر " ثورندايك " من الأوائل الذين استخدموا هذا المفهوم في تجاربهم المعملية على الحيوانات لمعرفة مختلف استجاباتهم السلوكية عقب تقديم هذا المفهوم لهم . فعبارات الشكر و التشجيع و التقدير و الاستحسان ، و المكآفآت المادية و المالية ، التي نحصل عليها عقب سلوكاتنا الإيجابية في شتى مجالات الحياة ، تمثل مبدأ الثواب بنوعية المعنوي و المادي ، أما عبارات الذم و التوبيخ و التأنيب ، و سحب أو منع الأجر أو المكافأة ، أو الحنان ، أو

العطف ، أو الدفء ، و التي نتلاقاها عقب سلوكاتنا السلبية و غير المقبولة في معاملاتنا اليومية تمثل مبدأ العقاب بنوعية المعنوي و المادي . و يتلقى الفرد الثواب و العقاب بعد القيام بعمل من أعماله اليومية سواء في المدرسة أو في المصنع ، أو في الأسرة ، أو في المجتمع بصفة عامة ، فإذا أنجز هذا العمل حسب معاييره المسطرة له نال ثوابا .

و في حالة الإخفاق ذاق وابلا من العقاب . و يمكن أن نعرف الثواب كما عرفه " ثورندايك " : إنه أثر يتبع الأداء أو الاستجابات ، و يؤدي إلى الشعور بالرضا أو الإرتياح و تتمثل حالة الرضا و الارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به . **(كراجة، 297:1997)** أما العقاب فيعرفه في الإتجاه العكسي .

إن الاستجابات التي نثاب و نكافأ عليها نميل إلى تكرارها لأنها مقبولة للفرد و الجماعة و مريحة للشخصية ، و نعمل على تقويتها ، و تعزيزها بالرفع من استجاباتنا الإيجابية . أما الإستجابات التي نعاقب عليها نعمل على تفاديها ، و التقليل منها ، لأنها غير مقبولة من طرف الفرد و الجماعة ، و مضرة للشخصية . و لا يقتصر أثر الثواب و العقاب على الاستجابات المكافأة ، أو المعاقب عليها ، بل يعم أثرها على الشخصية ككل ، فتتكون عادات سلوكية عامة سمات ، أو اتجاهات ، أو قيم . **(حسين ، ب س: 89)**

و بما أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية يتأثر بعامل الثواب و العقاب ، فكلما حصل المرء على ثواب يعادل أو يفوق مستوى أدائه ، أو تحقيق ما ينتظر منه ، أو ما يطمح فيها ، ارتفع مستوى طموحه لأنه حقق استجابة إيجابية ، أما إذا حصل الفرد على عقاب عقب استجاباته الخاطئة أو غير المقبولة لما كان يطلب منه ، أو ينتظر منه ، أو يطمح فيه ، و لم يرق أداؤه إلى المستوى الذي كان يتوقع الوصول إليه انخفض مستوى طموحه . فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على معدل جيد ، و يحقق أداؤه ذلك ، و لكنه لا يتلقى أي ثواب ، أو مدح ، أو تشجيع من المحيطين به

سواء كانوا أولياء ، أو مدرسين ، أو زملاء أو إدارة المدرسة ، فمن جراء ذلك قد ينخفض مستوى طموحه كرد فعل على الإهمال الذي حصل له .

و كذلك التلميذ الذي يطمح للحصول على المرتبة الأولى في المنافسة العلمية فيخفق في ذلك ، يتلقى الكثير من التأنيب و اللوم ، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه ، عكس التلميذ الذي مستوى طموحه منخفض في النجاح في امتحان الرياضيات ، لكن بعد إعلان النتيجة كان من الناجحين فيحصل على الثواب من المحيطين به و المتعاملين معه ، فيمكن أن يرفع مستوى طموحه . التلاميذ يتعلمون بسرعة ، و بفعالية تحت طائلة الثواب ، لا العقاب ، مجهوداتهم تتزايد إذا ما كوفئوا ، كتشجيع المعلم للتلميذ إذ يشعر هذا الأخير بالاطمئنان . هذا يفيد معه الثواب أكثر من العقاب ، أو العكس يشجعه اللوم و التأنيب أكثر من الثناء أو المدح أو العكس يثيره التنافس الجماعي ، أو معرفته لنتائج تقدمه التي تحقق اعتزازه بذاته ، و تقديره لانجازاته و تحصيله تبعا لمستوى الطموح. **(دسوقي 252:1984)** .

ففي حالة الثواب الذي يمنح بقوة الفرد ، يدفع هذا الأخير برفع مستوى طموحه إلى الحد الأقصى ، فالتلميذ الذي يملك مستوى طموح منخفض ، لكن يتفاجأ بدرجات عالية في الإمتحانات المدرسية و تكافئه المدرسة بتقدير و شهادات و تثني عليه أمام زملاءه التلاميذ في الثانوية ، و يسجل اسمه في قائمة المتفوقين ، و تعلق صورته في ألبوم المدرسة الذهبي و يكرم في الحفل الرسمي للمؤسسة ، فكل هذا يدفع بالتلميذ لتحديد مستويات عالية من الطموح و يبذل جهدا كبيرا في سبيل الوصول إليه . بينما يؤدي العقاب البسيط إلى الاستمرار في مستوى الطموح و إعادة الكرة مرة ثانية أما إذا كان العقاب حادا و جارحا فإن الفرد يعمل على تغيير مستوى طموحه كلية . إن الثواب و العقاب يرتبطان بنواتج النجاح و الفشل في التعلم فهما من نوع الآثار التي تعقب الفعل ، و لهما بهذا صفة العمومية . **(كراجة 279:1997)** .

ويقترح " أوزوبل " و " رستون " تصنيف أنواع الثواب و العقاب على النحو التالي :

أ – المكافأة أو المثوبة الخارجية (الإجتماعية) : و هي ذات طابع مادي ، و تتمثل في الميداليات و شهادات التقدير و الجوائز المالية و المادية و المدرح اللفظي ، و تترك آثارا إيجابية على حياة الفرد .

ب – إزالة الاستشارة المنفردة : تتمثل في تعليقات الوالدين و أفراد الأسرة ، أو رئيس العمل أو المدرس على المرء بأنه تحسن في المستوى ، مما يؤدي به للشعور بالراحة و الارتياح .

ج – التجاهل أو الإهمال : و فيه لا يتلقى الفرد أي لوم ، أو مدح.

د – الفشل الفعلي : يكون أداء الشخص ضعيفا .

هـــ – المكافأة الذاتية : (الداخلية) : حالة الرضا التي يستشعرها الناجح من صميم العمل . (**عبد المنعم، 174:1995**) .

و قد تؤدي نتائج العقاب إلى مشاكل سلوكية ، لأن استخدامه لم يكن مناسبا لشخصية الفرد ، فحرمان التلميذ الذي يطمح بدخول كلية الفنون الجميلة ، و إن كان أداؤه جيدا في الأشغال اليديوية ، قد يسبب له سوء التوافق الدراسي مع التخصص الدراسي البديل ، و يعوق عملية التعلم و ينتهي إلى الفشل و القلق .

و قد تزيد المبالغة في استخدام العقاب من مستوى الطموح لدى الطفل بشكل اصطناعي لا يناسب قدراته ، و يدفعه إلى مواقف حرجة ، و ربما يؤدي إلى المزيد من الإحساس بالفشل و أن يحب الفشل كبعد من أبعاد الشخصية ، و لعله من هذا الطريق تكون الشخصية غير الكفء (**عبد المنعم، 1995: 176)**

و قد يأخذ العقاب أشكالا متنوعة من الأسلوب البسيط الحاد ، و يترك آثاره الحادة على مستوى طموح الشخص ، فيتبنى مستوى طموح لا يتماشى مع إمكانياته الحقيقية أو ما يعرف بمستوى الطموح الكاذب ، فالمبالغة في استخدام العقاب من طرف الأولياء و المدرسين و المشرفين الإداريين و أفراد المجتمع قد يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي للذات إزاء ميدان معرفي كامل

كالرياضيات أو اللغات و كذلك فقد يؤدي إلى انفصال الذات عن موضوع التعلم ، أو إلى زيادة اصطناعية في مستوى الطموح . **(كراجة، 288:1997)** .

و موازاة مع ذلك فالثواب يؤثر في مستوى طموح الشخص عند تلقيه تلك المكافأت والتشجيعات على ما بذله من جهد في الوصول إلى ما يريده ، فيكفل له تكامل و تماسك شخصيته . و من أهم آثار الثواب ما يولده في التعليم من حالات انفعالية سارة ، فهو عادة ما يجعل الطفل يشعر بالرضا ، أو اللذة ، أو السرور ، ثم إنه يؤدي إلى تقوية محددات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك و توجيهه ، و ذلك لمدى طويل . **(كراجة ،282:1997)** .

و نستطيع القول أن تقديم المدح و الشكر و التشجيع للتلميذ عند حصوله على نتائج جيدة في الامتحانات ، أو حتى عند رسوبه ، فإن ذلك سيؤدي إلى رفع مستوى طموحاته ، أما إذا حدث العكس ، و حصل التلميذ على اللوم و التوبيخ ، نتيجة إخفاقه في الإمتحان ، أو عدم الوصول إلى ما يتمناه أهله ، فإن هذا سيؤدي إلى الإحباط ، و بالتالي انخفاض مستوى طموحه فضلا عن الأضرار الجانبية للعقاب ، ككراهة المدرسة ، و المدرس ، و النشاط الدراسي.

*خبرات النجاح والفشل:

إن درجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما يؤثر بلا شك على درجة انجازه للأعمال التي تلي هذا العمل ، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه وحقق له نوع من الإشباع النفسي الداخلي ، جعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود وتتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي حققها ، وكأنه يسمو بمستوى طموحه إلى الم ا رتب العليا . فالنجاح حسب ما جاء في قاموس "سيلامي" ينعش وينشط القوى الإبداعية في الإنسان ويصبح المعزز والمقوي الذي يدفع المرء لكي يتخطى ذاته برفع مستوى طموحه **(Norbert 1999 :154)** .

يؤثر النجاح على شخصيتنا و سلوكاتنا لما قد يسببه من آثار إيجابية عليها . النجاح في حد ذاته عامل ذو أثر كبير في تكوين شخصية الطفل ، إذ أن النجاح يتبعه عادة تقدير ورضا من الغير ، والشعور بالارتياح والثقة بالنفس ، أما الرسوب والفشل المتكرر فيتبعه في العادة تأنيب النفس ، ونقد الغير ، وعدم الشعور بالارتياح والرضا**(عبد الباري، 1996 :42)** .

يكبر الطفل و تكبر حاجته إلى النجاح الذي تَعَ ود عليه منذ نعومة أظافره في توفيقه في أداء بعض الحركات ، أو الحبو ، أو المشي ، أو كتابة الحروف ، أو كتابة لقب العائلة، فالنجاح يختلف من شخص إلى آخر ، فهناك النجاح الذي يكون بعد مرات متتالية من الفشل، وهناك النجاح الذي يتحقق في أول مرة ، وهناك النجاح الذي يعقب النجاح السابق مباشرة ، أو غير مباشرة . يحتاج الطفل منذ نشأته لأن يحقق بنجاح بعض الأعمال التي يقوم بها فالنجاح دافع هام للفرد و يقوده عادة إلى نجاح آخر **(.كراجة ، 218:1997)** .

إن الحكم على نجاحاتنا يخضع لدرجة الإشباع التي نتحصل عليها ، و التي تختلف من فرد لآخر ، فالتلميذ الذي كان يطمح في الحصول على الرتبة الأولى ولا يتحقق له ذلك يصاب بانزعاج كبير ، عكس ذلك التلميذ الذي لا يطمح في النجاح و يتحصل عليه ، يكون سعيدا لأنه كان يتوقع الفشل و الرسوب. و يمكن القول أن درجة النجاح تنمو تدريجيا من مرتبة إلى أخرى كما هو حاصل في المثال الثاني ، ويمكن أن يحدث العكس ، وتتقلص درجة النجاح تدريجيا إلى مراتب سفلى. مما لا شك فيه أن الإحساس الذاتي بالنجاح له أهمية في تقرير نجاح المرء و لكنه لا يكفي وحده كمقياس أو دليل على النجاح الحقيقي، لكن هذا التعليق يتركنا أمام تساؤل هام : كيف يقاس النجاح ؟ يجيبنا على هذا التساؤل "يوسف ميخائيل أسعد "بقوله مقياس النجاح يمكن استخدامه في جميع الأحوال هو التحقق من الوصول إلى الهدف المرسوم**(يوسف ، ب. س : 187)** . إن تأثير النجاح في مستوى الطموح له أهمية كبيرة باعتبار النجاح هو ميل عام لرفع مستوى الطموح**(شكور،311:1989)**.

ولقد توصلت أبحاث" جاكنات" 1937 إلى أن مستوى طموح الأطفال يرتفع كلما حققوا النجاح في عمل سابق، **(كاميليا، 1984 :17).**

مما يعني تدرب وتعود الطفل على العمل السابق، فإذا كان قد نجح فيه ، فإنه يعاود نفس الكرة ، و إن فشل فيه فإنه يستفيد من الأخطاء التي وقع فيها ، أي عامل الخبرة له دور هام في عملية النجاح أو الفشل. فالإفادة من خبرات النجاح و الفشل السابقة في إ حراز مستوى أرقى من التكيف لمتطلبات الحياة ، و لتذليل المشكلات و إزالة العقبات**(يوسف ، 1992 :23) .**

فالخبرات السابقة التي مربها التلميذ في مساره الدراسي ، تعتبر من المحددات الرئيسية لأهدافه ومستوى ، طموحه . يؤثر تاريخ التلميذ من النجاح و الفشل تأثيرا تراكميا في توقعاته.

(كراجة، 1997 :294).

فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على البكالوريا و فشل فيها لعدة مرات ، يختلف أداءه عن التلميذ الذي يطمح في اكتساب بعض المعارف التي تؤهله لإعادة السنة النهائية ، وقد يحدث العكس، فالتلميذ المعتاد على النجاح يكون أكثر طموحا من التلميذ الذي يفشل في كل عمل يقوم به ، فحالات الفشل المتكرر تزعزع من طموح المرء .فيفقد ثقته في نفسه و في طموحاته التي آمن بها ، و قد يتحول إلى إنسان خامل الفكر و العمل فمثل تلك الأحداث السلبية تؤثر على شخصيته ، و قد يصاب بالإحباط . أما إذا كانت شخصية الفرد قوية ومتماسكة ، فقد يُحَول ذلك الفشل إلى عامل مساعد على بزوغ طموح جديد ، أو ينصرف عن ذلك العمل الذي لم يفلح فيه إلى عمل آخر يحقق من و راءه النجاح و يكون محور طموحاته. و قد أكدت دراسة " سيزر"1940على تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى الصف السادس من الناجحين و غير الناجحين في المدرسة ، على أن الأطفال الناجحين في الأعمال المدرسية السابقة ، حددوا لأنفسهم أهدافا أكثر واقعية ، أما الأطفال الفاشلون فقد حددوا أهدافا

غير معقولة ، فمنهم من كانت أهدافهم أقل بكثير من الدرجة التي تحصلوا عليها بالفعل. **(كراجة، 1997 :294) .**

و في ضوء نتائج هذه الدراسات فإن النجاحات المتكررة للفرد من شأنها رفع مستوى الطموح ، و الفشل الذي قد يصادفه في تحقيق أهدافه ختما يؤدي به إلى انخفاض مستوى طموحه ، فالنجاح و الفشل يحددان مستوى طموح الفرد بالسلب أو بالإيجاب . تدل الملاحظات الدراجة و التجارب المعملية على أن مستوى الطموح يتغير من آن لآخر تبعا لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافه ، فالنجاح من شانه رفع هذا المستوى و الفشل من شانه الهبوط به . **(راجح، 122:1976).** و يتضح لنا من هذا أن مستوى الطموح يرتفع عقب النجاح ، و ينخفض عقب الفشل .

و مما لا شك فيه أن ارتفاع الطموح بعد النجاح أعلى من ارتفاعه بعد الفشل هذا من جهة، و من جهة ثانية أن مستوى الطموح بعد الفشل ينخفض و ينزل إلى مستويات دنيا .

فالتلميذ الذي ينجح في امتحان البكالوريا يرتفع مستوى طموحه عن التلميذ الذي أخفق فيها و هذا ما بينته تجارب " جاكنات " 1937 على ثلاثين طفلا و توصلت إلى أنه كلما كان النجاح كبيرا كلما كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح ، و كلما كان الفشل كبيرا كلما كبرت نسبة المئوية لتخفيض مستوى الطموح . **(كاميليا، 19:1984)**

فالتلميذ حين يدرك ما أحرزه من نجاح ، أو تقدم في تحصيله الدراسي تتولد لديه طموحات عالية ، و يشعر بالفوز و يقبل على التعلم برغبة كبيرة و بروح معنوية عالية و بطموح في إنجاز أفضل مما حققه . لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح ، و ذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل و التفوق و الامتياز و التفرد. **(مدحت، 116:1990) .**

أما إذا أخفق التلميذ في النجاح و ذاق مرارة الفشل ، فيشعر باليأس ، لأن الفشل هو العجز عن الوصول إلى الأهداف المرجوة ، فصاحب هذه الحالة يشعر بالنقص و الشك في قدراته فقوة الأثر الذي يحدثه الفشل كبيرة على شخصية الفرد ، و يتولد لديه تشويه في إدراكه لصعوبة هذا الطموح . يشير " كرتش" و زملاؤه 1962 إلى أن تعثر الفرد في الوصول إلى أهدافه ،وإشباع حاجاته بفعل معوقات إعتراضية ، قد تؤدي إلى حدوث تشويه في مدركاته. **(عاشور 86:1983).**

و في حالات أخرى قد يكون مستوى الطموح مستقرا عند الفرد الناجح في الأعمال التافهة و السهلة و البسيطة ، و التي لا تثير فيه الرغبة في المزيد من التفوق فالشخص الناجح لا يحقق أي مستوى للطموح في الأمور التافهة مثل تزير الجاكتة . **(كاميليا ،20:1984).**

معنى هذا أن الفرد قد يتجنب مستوى طموح في الأعمال الصعبة و المستحيلة التحقق ، و هذا ما توصل إليه "هوب" من أن هناك ميلا للابتعاد عن وضع مستويات الطموح في مناطق النشاط السهلة جدا أو الصعبة جدا. **(كاميليا 20:1984).** لأن الطموح في الأعمال الصعبة قد لا يصل إليها الفرد ، مما تسبب له انتكاسات و تؤثر على صحته النفسية ، و تجدر الإشارة إلى أن الأفراد الذين يتميزون بطموحات عالية يمكن أن يحققوا درجات مختلفة من الفشل و يشعر الفرد بالنجاح و يزداد اعتباره و تقديره لنفسه متى بلغ مستوى طموحه ، أما إن اقتصر عن بلوغه شعر بالفشل و النقص و الحرمان و هبط تقديره لنفسه ، فكأن مستوى الطموح معيار يحكم به الفرد على نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال تستهدف تحقيق غايات . **(راجح، 122:1976).**

و يمكننا أن نؤكد على أهمية النجاح و الفشل في مستوى الطموح ، فقوة الأثر الذي يحدثه كل من

النجاح و الفشل بالغ الأهمية ، فكلما زادت درجات النجاح ارتفعت معها مستويات الطموح . فالإحساس بالنجاح يقود إلى النجاح و الطموح . **(العيسوي، 117:1997).**

و كلما زاد الاستياء و الفشل انخفض مستوى الطموح ، و هذا ما توصلت إليه الباحثة " سهير كامل أحمد" 1977 م في دراستها المعنونة بـــ « الصحة النفسية و مستوى الطموح للموهوبات المراهقات » أن النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح ، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى ، و أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح و احتمالات انخفاضه تزداد تبعا لازدياد حجم الفشل. **(سهير، 191:1999)**

إذن نستطيع القول أن النجاح أو الفشل له أهمية كبيرة في مستوى الطموح ، و معرفة الأشياء التي تؤدي إلى نتائج إيجابية و سلبية ، مما تتولد عليه الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة ، و تجنب الأنماط السلوكية الفاشلة . فمستوى الطموح يعلو بالنجاح و ينخفض في حالة الشعور بالفشل ، و تتناسب قيمة العلو و الانخفاض في مستوى الطموح طرديا مع مشاعر النجاح و الفشل . **(عاشور، 116:1983)**

و هذا ما يؤكده كذلك " جليل وديع شكور " في تأكيده على أهمية النجاح و الفشل في مستوى الطموح أن مستوى الطموح يتغير و يتبدل تبعا لما يلاقي الفرد في حياته من نجاح أو فشل . **(شكور، 332:1989)**

* مفهوم الذات :

مما لا شك فيه أن مفهوم الذات من المفاهيم السيكولوجية التي حضيت باهتمام كبير من قبل علماء الدين ، و الفلاسفة ، و علماء النفس الذين أخضعوها للتجربة و القياس ، و يظهر ذلك في أعمال علماء النفس البارزين الذين درسوا هذا الموضوع منذ أمد بعيد و من أمثال ذلك :

" ويليام جيمس " 1890 ، و " جورج ميد " 1934 و " ماسلو " 1954 و " آلبورت " 1961.

و لقد تناول الباحثون هذا المفهوم في دراساتهم من جوانب مختلفة ، لوحده أو مع متغيرات سيكولوجية أخرى ، كالقلق ، الإغتراب ، التوافق بمختلف أنواعه و الإتزان الانفعالي و مستوى الطموح و ترجع أهمية دراسة هذا المفهوم باعتباره وسيلة أساسية لدراسة و تفسير السلوك الإنساني و فهمه ، و يعتبر "ويليام جيمس" 1890 من الأوائل الذين درسوا مفهوم الذات ، و يظهر ذلك جليا في الفصل الشهير الذي كتبه عن الذات في كتابه : « مبادئ علم النفس » سنة 1890 و مهد بذلك الطريق للنظريات المعاصرة ، و من أشهرها النظريات التالية :

أ – نظرية الذات : " سينيج " و " كومز " 1949 .

ب -نظرية كارل : "روجرز " 1950 – 1961 .

و هذه النظرية من أهم النظريات المفسرة للذات و المعتمدة حاليا في الدراسات النفسية و يعتبر " روجرز" من العلماء البارزين في علم النفس الإنساني ، و تؤكد نظرية الذات عنده أن أساس الشخصية تتمثل في رغبة الإنسان في تحقيق إمكانياته .

و يعتقد " ويليام جيمس " أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل عديدة منها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أو تحصيله مع طموحه . **(حسين، ب . س:119)**

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

إن أهم ما ينبغي أن يتوافر في مفهوم الذات مستوى الطموح ، الذي يتوقف على الطريقة التي يرى فيها الفرد نفسه ، و هذا يدل على وجود علاقة تبادلية بين مفهوم الذات و مستوى الطموح.

فمن سمات الشخصية القوية ، هي تحقيق التوافق النفسي ، أي القدرة على سياسة الذات بحيث يتحقق الانسجام بين المطامح و الإمكانيات . **(يوسف، ب .س : 31)**

فمجموع الآراء و الأفكار و الاتجاهات و المشاعر و الاهتمامات التي يكونها الفرد عن نفسه و تعبر عن خصائص جسمية و نفسية و اجتماعية و عقلية ، و التي توجه سلوك الفرد ، و تحدد

معالمه و تدفعه إلى أقصى حد ممكن أن يبلغه سلوك الإنسان في مختلف النشاطات المنوطة به . فمفهوم الذات يعبر عن تلك الصورة غير الخفية ، و غير المرئية التي تقف وراء سلوكاتنا ، و هي نتيجة تفاعلنا مع الآخرين ، و مع البيئة الطبيعية . إن الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه بغض النظر عن نكسات الفشل و ضعف الأداء ، و العقاب المسلط عليه تؤثر في مستوى طموحه ، بسبب تقييمه الإيجابي لنفسه ، و أفكاره ، و تعبر عن مختلف نواحي ذاته. من العوامل الهامة التي تسهم في رسم مستوى الطموح فكرة الفرد عن نفسه و هي الصورة التي بكونها الفرد عن نفسه ، و من حيث ما يتسم به من صفات و قدرات جسمية و عقلية و انفعالية (**راجح، 121:1976**).

و باعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك ، فإنها تدفع بمستوى الطموح للارتفاع و بالفرد للشعور بكيانه و ووجوده ، هذا في حالة الإدارك الإيجابي للذات ، إذا حصل العكس فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه . و كثيرا ما تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة أوغامضة، أو غير صحيحة ، و ذلك لميل الإنسان إلى أن يعمى عن رؤية عيوبه و مثالبه . فنحن نرى أنفسنا كما نحب ، لا كما هي عليه في الواقع ، و لكنها عامل بالغ الأثر في توجيهه سلوكه ، و رسم مستوى طموحه . (**راجح، 121:1976**).

فالإدراك الحقيقي و الواقعي للذات يتم من خلال أفكار الفرد الواقعية عن نفسه و رأي الآخرين فيه ، و وقوف الفرد على قدراته و إمكانياته و استعداده ، و يدرك نواحي القوة و الضعف في جوانب شخصيته و يقف على طاقاته و مواهبه و مستوى طموحه ، و درجة أدائه و تحصيله ، و آماله و آلامه ، فيكون صورته عن ذاته ، فقد كشفت دراسات " رانك " و " ماير" من أن المرض النفسي يرجع إلى عدم قدرة المريض على تقبل ذاته و بيئته ، لبعد المشقة بيم مستوى طموحه و واقع قدراته. (**أبوزيد، 60:1987**) .

كما توصل " كوجلر" 1974 في دراسة له إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات و مستوى الطموح . (**سهير، 187:1999**) .

بما أن هناك علاقة بين مفهوم الذات و مستوى الطموح ، فإن على الفرد لكي يرتفه مستوى طموحه أن يتصالح مع ذاته ، و يحقق الكؤامة بين مطامحه و أماله ، و بين واقعه و إمكانياته الحقيقية . ينمو مستوى الطموح لدى الأفراد و يتطور مع تقدم العمر مستندا في ذلك إلى عدد من المحددات المهمة ، أو عدد من العوامل ، هذه المحددات يتعلق بعضها بالفرد ذاته و بفكرته عن نفسه و بتقديره لذاته . **(حسين، ب. س: 144)**

و نفس النتيجة توصل إليها " إبراهيم زكي قشقوش " في رسالة الدكتوراه التي قام بها سنة 1975 عن «التطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات » حيث تبين أن الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة أقل تقبلا لذواتهم من قرنائهم ذوي مستويات الطموح المنخفضة. **(الشرقاوي، 271:1992)**

نستطيع القول أن مفهوم الذات له دور في طموحات الفرد و ما يود تحقيقه في المستقبل .

*** درجة الأداء (الإنجاز) :**

إن مستوى الطموح مقرون في كثير من الأبحاث و الدراسات بالنجاح و الدافع للإنجاز حيث يعتبر مظهرا من مظاهر الدافعية للإنجاز . **(دسوقي ، 1984 :186)**

والذي يتكون من 29 عبارة متعددة الاختيار ، و قام صاحب الاختبار أثناء إعداده بانتقاء المظاهر الأكثر شيوعا المرتبطة بمفهوم الدافعية للانجاز ، و من بين هذه المظاهر مستوى الطموح .

أما " ماكليلاند " 1953و زملائه فيعتبرون أن الطموح و الشهرة و السيطرة و الإستقلال و الحاجة إلى الحرية ، جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز . **(دسوقي ،1984: 186) .**

بينما يرى "أتكسون" 1964 في تعريفه لمستوى الطموح بأنه مستوى الإنجاز المرتقب الذي يحاول الفرد الوصول إليه في مهمة مألوفة مع وجود معلومات لدى الفرد عن مستوى إنجازه السابق فيها . **(عاشور، 114:1983).** و إذا كان الإنجاز لا يتجزأ من مستوى الطموح، أو أحد العوامل التي يتحدد على عقبيها مستوى الطموح ، فهذا الأخير سابق للإنجاز ، و قد يكون هذا

الأخير سابق للأول فالفرد الذي يطمح في شيء ما ، و تبرز نتيجة أدائه . لذلك وجب علينا أن نعرج على تعريف الإنجاز ، فيعرفه " ماكليلاند " بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز أو هو ببساطة الرغبة في النجاح . **(كراجة، 228:1997)**. فإذا كانت درجة أو مستوى الإنجاز تحدد لنا مستوى طموح الفرد ، فإن مستوى الطموح كما يرى " جليفورد " 1959 هو الذي يحدد لنا الفروق الفردية في الدافع للإنجاز. **(دسوقي ،1984:201)**.

و يتضح لنا من هذا أن مستوى طموح المرء يكون قبليا و بعديا في آن واحد ، ففي الحالة الأولى عندما يسبق مستوى الطموح مستوى الأداء ، أما الحالة الثانية فهو يمثل الصورة التي يكون عليها مستوى طموح الفرد بعد تعرفه على نتيجة أدائه ، فإذا كانت بالإيجاب يرتفع مستوى الطموح للفرد ، و إذا كان عكس ذلك ينخفض مستوى طموحه . كما أن مستوى طموح الفرد يرتفع عقب تخطي مستوى الأداء الفعلي مستوى الطموح الخاص بهذا الأداء بينما ينخفض مستوى الطموح عند عدم بلوغه مستوى الأداء الفعلي مستوى الطموح الخاص بهذا الأداء. **(سهير ، 186:1999)**

و يعني هذا أن الفرد إذا حقق إنجازا يعادل أو يفوق مستوى طموحه ، فأنه يرتفع هذا المستوى ، أما إذا وصل إلى إنجاز أقل من مستوى طموحه ، فإنه سيؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح لديه فتحقيق الفرد لمستوى أداء يقل عن كمستوى طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل و يحرك التالي استيائه . و تحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله يثير لديه الإحساس بالنجاح . **(عاشور، 146:1983)**

فالمتأمل في الواقع المعاش يستنتج هذه المعادلة ، فالعامل الذي يطمح في إنتاج 500 قطعة سكر خلال ثلاثة أيام ، قد يصل إلى هذا العدد في يومين ، لا شك أن مستوى طموحه يرتفع بعد أداءه ، لأن الأداء أعلى من مستوى طموحه ، مما يفتح له الباب واسعا للطموح في أكثر من 500 قطعة ، و قد يحدث العكس ، و يكون مستوى طموح الفرد أعلى من أداءه المرتبط بمستوى

الطموح ، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه . حيث أن مستوى طموح الفرد يتوقف على درجة الإنجاز السابق و درجة الإنجاز اللاحق (الجديد) ، و ردود الفعل لتحقيق أو عدم تحقيق مستوى الطموح و ما تتخلله من مشاعر النجاح أو الفشل . فالفرق الأول يسمى فرق الهدف و هو ذلك الفرق الذي يكون بين مستوى الإنجاز السابق و مستوى الطموح ، و عادة ما تكون قيمته موجبة ، **(norebert 1999:82)** .بمعنى أن مستوى الطموح أعلى من مستوى الإنجاز السابق ، فعلى ضوء نتائج الإنجاز السابق يكون الفرد مستوى طموحه . فالتلميذ الذي يحصل على معدل 20/9 في الإمتحان الأول ، لا شك أنه سيطمح في الحصول على معدل أعلى من المعدل السابق ، و ليك 20/10 .أما الفرق الثاني فيسمى فرق الإنجاز : و هو ذلك الفرق الذي نحصل عليه بطرح مستوى الطموح من مستوى الإنجاز

.(norbert 1999:28)

وعلى هذا الإنجاز تتوقف درجة شعورنا بالنجاح أو الفشل ، و ينقسم إلى قسمين هما :

أ – فرق الإنجاز الموجب :

و نعني به أن مستوى الإنجاز الجديد أعلى ، أو يعادل مستوى الطموح ، فيشعر الفرد بمشاعر النجاح لتحقيق ما كان يصبو إليه ، و نستدل على ذلك من التلميذ الذي يطمح في الإلتحاق بكلية الإقتصاد التي تتطلب معدلا 20/11 في البكالوريا ، لكن مستوى إنجازه في الإمتحان التجريبي مثلا حصل على معدل 20/14 في هذه الحالة فمستوى طموح التلميذ أقل من إنجازه ، ففي هذه الحالة يشعر التلميذ بالنجاح و يكون مستوى طموح جديد ، و هو الإلتحاق بتخصص يتطلب معدلا كالذي تحصل عليه و بذلك يكون مستوى الطموح الجديد أعلى من مستوى الطموح السابق

.نستخلص من هذا أن مستوى الإنجاز السابق هو الذي يحدد لنا مستويات الطموح التي تليه .

ب – فرق الإنجاز السالب :

و هو ذلك الفرق الذي يتخذ قيمة سلبية لأن الفرد لم يحقق في إنجازه للموضوع محور الطموح ما كان يرتقبه ، أي أن مستوى الطموح أعلى من مستوى الإنجاز الجديد ، و ما تتركه هذه المادة من مشاعر الفشل في نفسية الشخص . و عادة مانكتشف ذلك من حالة التلميذ الذي يملك مستوى طموح عال ، كأن يطمح في الإلتحاق بمعهد الهندسة ، و لكن في الإمتحانات السنوية ، و خاصة الإمتحانات التجريبية لم يتحصل على المعدل 20/10 بمعنى أن مستوى طموحه في دراسة الهندسة أعلى من مستوى إنجازه في الإمتحانات ، و حصوله على معدل أقل من 20/10 . مما يشكل لديه مستوى طموح جديد يكون أدنى من مستوى الطموح السابق ، كأن يطمح في الحصول على البكالوريا بغض النظر عن الملاحظة ، أو المعدل ، مما يؤهله للدخول في كلية الجامعة التي تشترط معدل معين .لا نستطيع أن نتصور مستوى الطموح بدون الإنجاز ، و إلا كان ضربا من الخيال فالإنجاز عبارة عن وقفات تقييمية لمستوى الأداء ، بينما مستوى الإنجاز محك تقويمي لمستوى الطموح ، فالتلميذ الذي يحصل على مستوى عال في إنجازه لأعماله المدرسية و يشعر بالنجاح يميل إلى الإجتهاد ، و يحصل على مستوى أعلى ، و أفضل من مستوى الطموح السابق ، بينما إذا حصل على مستوى إنجاز أقل و متدن في الأعمال المدرسية و علامات ضعيفة ، فإنه يشعر بالنجاح و يميل إلى الإجتهاد ' و يحصل على مستوى أعلى ، و أفضل من مستوى الطموح السابق ، بينما إذا حصل على مستوى إنجاز متدن في الأعمال المدرسية و علامات ضعيفة ، فإنه يشعر بالفشل و يميل إلى التهاون ، فيحصل على مستوى طموح أقل من مستوى الطموح السابق .على أن هذه العلاقة بين مستوى الطموح و مستوى الإنجاز تختلف من فرد لآخر . فقد قام "فيورنتين " 1988 بتحليل القيم في الفترة الزمنية بين عام 1969 و حتى عام 1984 ، فتوصل إلى تفوق الإناث في القيم المرتبطة بالإنجاز و الطموح عن الذكور **(موسى ،1984: 129)** .

و يرى كل من "فرانك" و هوب" أن الفرق بين مستوى الطموح و مستوى الإجادة يعتمد على ثلاثة

عوامل هي :

1- رغبة الفرد في الوصول بمستوى طموحه من مستوى الإنجاز .

2- الرغبة في اقتراب مستوى طموحه من مستوى الإنجاز .

3- محاولة تجنب الفشل الناتج عن انخفاض مستوى انجازه من مستوى طموحه .(**كاميليا 28:1984،**).

و نستطيع القول أن الأداء في الإنجاز النهائي للفرد يتأثر بمستوى طموحه أكثر من ارتباطه بعوامل أخرى ، و هذا ما توصلت إليه دراسة جزائرية حول « أنماط الأنساب و النجاح المدرسي » . (**خالد، طاحين ، بوشيبة 06:1999**)

*** القدرات العقلية :**

أ – الذكاء :

تتميز مرحلة المراهقة بنمو القدرات العقلية و نضجها ، كالذكاء العام ، التذكر ، و التفكير و التخيل التي كانت تسمى قديما الملكات . و يعتبر الذكاء أهم قدرة من القدرات العقلية التي نالت اهتمام و عناية الباحثين و علماء النفس ، لما له من اثر في حياتنا النفسية و الجسمية و لتعريف الذكاء نجد ثلاثة اتجاهات رئيسية بارزة في هذا المجال ، و تنقسم إلى ثلاثة أقسام ، حسب ما جاء في الفصل الذي كتبه " تريمان " في الكتاب السنوي للجمعية الوطنية الأمريكية لدراسة التربية الصادر في 1940 ، و أهم هذه الأقسام هي :

1- تعاريف تنظر للذكاء على أساس عضوي و موروث .

2- تعاريف تنظر للذكاء على أساس اجتماعي مكتسب .

3- تعاريف تنظر للذكاء على أساس نفسي سلوكي .

و القسم الأخير بدوره ينقسم إلى ثلاثة أقسام :

1- تعرف الذكاء على أنه تكيف الفرد مع البيئة .

2- تعرف الذكاء على أنه قدرة الفرد على التعالم .

3- تعرف الذكاء بأنه التفكير المجرد . (**جلال، 81:1985**) .

كما نجد من يضيف قسما فرعيا رابعا و يتمثل في ما يقيسه اختبار الذكاء .و من أشهر اختبارات : اختبار "ستانفورد – بينيه " و اختبار "آرثر " اختبار "و كسلر" ، اختبار " سيمون – بينيه " . و يعتبر " تشارلن سبيرمان " أول من اقترح نظرية الذكاء العام 1904 و التي تعرف بنظرية العاملين (العامل العام / الخاص) . كما يعتبر اختبار "بينيه" و "سيمون" سنة 1905 أول اختبار صمم لقياس الذكاء. (**سعد ،257:1998**) .

و تعددت التصنيفات التي يعتمد عليها في تصنيف الأفراد ، و اختلفت في تسمية مستويات الذكاء و درجاته ، على أنها تتفق جميعا أن الأفراد في الذكاء يتوزعون على شكل منحى يسمى " المنحى الإعتدالي" و تتروح درجاته ما بين 55 إلى 145 درجة

و من خلال العرض لا يوجد تعريف واحد جامع ما نع متفق عليه للذكاء .إن الأفراد الذين يتصفون بصفات و سمات شخصية أساسية كالنجاح و التفوق و بقدرات عقلية كالذكاء الذي يساعد الأفراد على الرفع من مستوى طموحهم ، قد ينخفض هذا المستوى بسبب الذكاء المنخفض الذي يتمتع به الفرد . و من العوامل الهامة أيضا في رسم الطموح ، ذكاء الفرد ، و درجة إتزانه الانفعالي ، فالذكي أقدر على فهم نفسه و الحكم على قدراته و ميوله ، و ما يتطلبه الأعمال الأخرى من قدرات و صفات ، لذا لا يكون مستوى طموحه مسرفا في البعد عن الواقع ، أي عن مستوى اقتداره (مستوى قدراته الفعلية). (**راجح، 122:1976**). و لقد اعتبر "بيارون " أن الذكاء هو مجموعة من الوظائف التي نغطي كل مظاهر العقلية و القدرة على حل المشاكل المستجدة و أثره و فعاليته في طموح الفرد . (**شكور، 49:1997**) فعلاقة الذكاء بمستوى الطموح علاقة طردية ، فمستويات الطموح الراقية تتطلب مستوى من الذكاء المرتفع فالذكاء قد يكون مساعدا أو عائقا

لتحقيق الطموح و تحديد مساره (**شكور، 338:1989**). و من شروط العبقرية أيضا سمات شخصية معينة منها : الحساسية للمشكلات ، و الطموح المرتفع ، و الثقة بالنفس و الشجاعة في الجهر بالرأي و المثابرة . (**راجح ،404:1976**).

فالتلاميذ المتفوقون عقليا يمتلكون مستويات من الطموح تتسم بالواقعية ، و تتفق مع إمكانياتهم ، لأنهم يستطيعون أن يطمحوا في أشياء قابلة للتحقيق ، و خلافا لهذا نجد التلاميذ الذين لديهم مستوى ذكاء منخفض قد يكون مستوى طموحهم غير واقعي ، و لا يتفق مع إمكانياتهم الفعلية ، و يميلون إلى الخيال أكثر من الطموح ، و في دراسة قامت بها الباحثة "سهير كامل أحمد " سنة 1977 « الصحة النفسية و مستوى الطموح للموهوبات المرهقات ». و توصلت إلى أن المتكبرات أغلبهن من ذوات مستوى الطموح المرتفع (**سهير، 190:1999**).

معنى هذا أن الذكاء يحدد مستوى طموح الفرد الذي يجب أن يتناسب مع درجة ذكائه من حيث الواقعية لمستوى الطموح ، فكثيرا من الناس يطمحون في ميادين لا تتوافق مع إمكانياتهم ، و درجة ذكائهم ، فيصابون باليأس و التوتر . إن تحديد مستوى الطموح أعلى بكثير من قابليات الفرد يقوده بالعادة إلى خيبة أمل و إلى شعور بعدم القدرة أو الكفاية ، و من جهة أخرى فإن عدم قدرة الفرد على تحديد مستوى طموح مرتفع يقوده إلى عدم التحصيل ، و بالتالي إلى الفشل، إن تقبل الفرد لمستوى طاقاته هو شيء أساسي لتحسين تكيفه ، و إن القول الشائع بأن على الفرد أن يشد مستوى طموحه عاليا إلى السماء قد يقود إلى فشل و خيبة أمل و إذا لم يكن هناك مستوى مناظر من الذكاء ، بينما تحديد مستوى الطموح في حدود المستوى الحقيقي للذكاء سوف يقود إلى الفهم و تقبل النفس إن قدرة الفرد على أن يوازي بين مستوى طموحه و مستوى ذكائه يزداد من خلال معرفته لمستوى ذكائه و طاقاته المختلفة . (**توق و عدس، 315:1984**).

ب – الإبداع :

إن الإبداع من المفاهيم المتعددة التعاريف ، و هو مظهر من مظاهر الذكاء ، لكن يختلف عنه بأنه إدارك لعلاقات جديدة ، و من أشهر التعاريف نستعرض التعريفين التاليين :تعريف " جليفورد " 1962 عرفه : بأنه العملية العقلية التي تنشط من خلالها قدرات التفكير الإفتراضي (**شاكر و عبد اللطيف ،126:2000).**

تعريف " تورانس " 1966 عرفه بأنه عملية تشتمل على الإحساس بالثغرات ، أو العناصر المفقودة في مشكلة ما ، و على تكوين الفروض الخاصة بها و على القيام باختبار هذه الفروض (**شاكر و عبد اللطيف، 126:2000**) . إن الإبداع نشاط ذهني أو عقلي ينتج إفكارا جديدة و أصلية و غير مألوفة ، تؤدي إلى حلول غير عادية للمشكلات التي تواجه الإنسان ، و الإبداع يوفر الوقت و الجهد ، و يؤدي إلى نتائج أفضل ، و يميز بين الأفراد ، و يوفر صيغ جديدة للعمل ، أو المشكلات التي تعترض الفرد ، و بما أن مستوى الطموح يعبر عن تلك الأهداف و الأفكار المستقبلية التي يضعها الإنسان لنفسه ، و قد تحمل هذه الأفكار حلولا للكثير من المشكلات التي تواجه الإنسان فإن الإبداع يؤثر في مستوى الطموح ، من حيث قدرة الفرد على تبني أهداف جديدة و متميزة و إنتاج أكبر عدد من الأفكار و الأهداف الغير العادية ، و التي تتناسب مع قدراته الإبداعية .

فالأفراد الذين يتميزون بقدرات عالية إبداعية نتوقع أن تكون مستويات طموحهم عالية ، و لا تتعلق بالأعمال البسيطة و العادية و الروتينية ، فبعض التخصصات الدراسية و المهن والأعمال تتطلب مستوى أو درجة عالية من الإبداع ، كمهن التخطيط ، التصميم و الإختراع

***سمات الشخصية :**

إن دراسة بناء الشخصية يعتمد على اتجاهين أساسيين في علم النفس ، أولهما اتجاه "إيزنك" ، و

ثانيهما اتجاه "كاتل" ، و كلاهما يعتمد على المنهج العلمي الموضوعي ، القائم على الدراسة الكمية للشخصية من خلال التحليل العاملي للوصول إلى المكونات العاملية للشخصية ، و هذا عن طريق الاختبارت الموضوعية الثابتة و الصادقة . فالإتجاهان مختلفين و لكن غير متعارضين ، "فإيزنك" يفهم بناء الشخصية من خلال مفهوم النمط ، و أما الإتجاه الثاني و هو اتجاه "كاتل" فإنه يفهم بناء الشخصية من خلال مفهوم السمة . **(عبد الرحمان ، 301:1998)** .و قد توصل "إيزنك" و معاونوه في جامعة لندن إلى نظرية الأبعاد التي استخلصت عاملا واحدا يسمى العامل العام ، تليه مجموعة أخرى من العوامل أقل عمومية ، و أجريت دراسة "إيزنك" على 1000 شخص ، و خلص إلى أن لكل شخصية من الشخصيات أربعة أبعاد رئيسية تعتبر كافية لوصف بنائها :

1- بعد الذكاء .

2- بعد يمتد من الانبساط إلى الإنطواء .

3-بعد يمتد من النضج الانفعالي إلى الفجاجة الانفعالية و العصابية .

4- بعد يمتد من حالة سواء الشخصية إلى الذهانية **(راجح ،439:1976)** .

واختصارا تعرف نظرية " إيزنك" بثلاثة عوامل رئيسية : الإنطواء ، العصابية ، الذهانية .

و يعتبر مستوى الطموح سمة فرعية من بعد النضج الانفعالي .أما نظرية "كاتل " 1954 فتعرف باسم نظرية العوامل الطائفية و تقوم على مفهوم السمة و السمة مفهوم من مفاهيم بناء الشخصية ، و من معانيها أن الشخصية تصبح لها بالسمة نزعة للاستجابة بطريقة معينة . **(عبد المنعم ،526:1995)** .

أو هي استعداد أو ميل عام ثابت نسبيا إلى نوع معين من السلوك. **(راجح، 436:1976)** فكل سمة تميز الفرد عن غيره من الأفراد ، و تعبر على جانب من جوانب شخصيته مثل مستوى طموحه و اتزانه الانفعالي .و تقسم هذه النظرية مفهوم السمات إلى نوعين هما :

سمات يمكن ملاحظتها ، و تسمى السمات السطحية ، و سمات غير مباشرة ، و غير سطحية تسمى السمات المنبعية ، و من أشهر الطرق لقياس الشخصية هي :

- قائمة كاليفورنيا النفسية أعدها "جاف"
- اختبار "جاكسون" لبحوث الشخصية ، و يرى "جاكسون " 1974 أنه يمكن أن نطبق هذا الاختبار على الشخصية السوية في المدارس و الجامعات ، أعد هذا الإختبار من نتائج نظرية " مواري" في الشخصية ، و يتكون هذا الإختبار من 22 مقياسا من بينها المقياس الثاني الذي يحمل اسم مقياس التحصيل ، و تشير الدرجة المرتفعة لهذا المقياس إلى صفات في المفحوص مثل الطموح و المنافسة و الرغبة في التحصيل و التقدم . **(ربيع، 311:2000)** .

أما قائمة الحاجات النفسية كما ذكرها " موراي" 1938 تتوزع إلى ستتة أقسام منها القسم الثاني التي تعبر عن حاجات الطموح و إرادة القوة و الرغبة في الانجاز و المكانة . **(دسوقي، 199:1984)** .

كما نجد الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الإنسان في مقياس المركز الإجتماعي الذي يتكون من 28 عبارة ، و هو من قائمة اختبار كاليفورنيا للشخصية ، تعبر على الشخص الطموح . **(ربيع، 311:2000)** .

و يرى "عطية محمود هنا " و " محمد هماد الدين إسماعيل " 1963 في كراسة لتقدير سمات الشخصية و مميزات السلوك الإجتماعي ، الذي يحتوي على 33 صفة أن الصفة رقم 32 تعبر عن صفة مستوى الطموح . **(مرسي، 94:1976)** .

و ترى "والاس ماو " 1971 أن من أهم الخصائص المميزة للأطفال المرتفعين في حب

الاستطلاع أنهم أكثر مثابرة و أعلى طموحا و أكثر نضجا . **(شاكر و عبد اللطيف 16:2000).**

كما توصل " إيزنك " 1952 أن أهم ما يميز بين الذهانيين و الأسوياء مستوى الطموح بين ذلك بأن الذهانيين يبدون مستويات من الطموح أقل بكثير من الواقع . **(مجدي، 64:2000)** و يرى " عبد الرحمان سيد سليمان " أن تقدير الاتزان الانفعالي عند الشخص تتم عن طريق خمسة خطوات ، من بينها الخطوة الخامسة التي مفادها إلى أي حد يتناسب مستوى طموحه مع إمكانياته ، **(سيد سليمان ،185:1997) .**

و في دراسة قام بها " ثروت عبد المنعم " 1976 بعنوان « مستوى الطموح و علاقته ببعض سمات الشخصية » توصل إلى أن أفراد العينة ذوي الطموح المرتفع يتميزون بأنهم أكثر مرحا و تكيفا و ثقة بالنفس و تعاونا ، وسلوكهم غير متكلف و متواضع و أكثر جدية و مراعاة للتقاليد ، و أكثر اتزانا عن قرناؤهم ذوي الطموح المنخفض. **(سهير، 189:1999)**

و لقد توصلت إحدى الدراسات الإنجليزية بعد ألفاظ و صفات خصائص شخصية الإنسان الإنجليزي و هي « كسول ، طموح ، عدواني ، منطوي و حددت الدراسة إلى ما لا يقل عن 18000 سمة » ، **(دسوقي، 238:1984)** ثم اختصرت في 170 سمة ، و هذه السمات مترابطة و متداخلة ، و خاصة السمات الرئيسية . فالشخص الذي يتفوق في سمة المثابرة ينزع إلى التفوق في سمة الطموح . **(راجح، 439:1976) .**

2- العوامل المدرسية :

*** التنافس الدراسي :**

تعتبر المنافسة ظاهرة عادية و طبيعية تستمر في حياة الأفراد و الجماعات ، فيعرفها "شابلن" المنافسة هي عملية تنازع بين طرفين فردين أو جماعتين حول بلوغ نفس الهدف و الغاية .

(**مرعي وبلقيس ،80:1984**) . و المنافسة هي من بين أربع عمليات أو مظاهر التفاعل الاجتماعي ، و بما أن المنافسة تعد ميزة يتصف بها جميع الناس ، فهي تتخذ عدة أشكالا مختلفة ، منها التنافس الشديد الذي غالبا ما يؤدي إلى البغضاء ، ثم الحرب ، و هل شكل حاد و عنيف و عدائي . و قد يكون التنافس شريفا و هادئ ، و هذا ما يلاحظ في المباريات و المسابقات الرياضية و الثقافية و العلمية ، كما يمكن أن تسود داخله حجرة الدراسة حيث الهدف الأساسي هو التفوق على الآخرين ، لا القضاء عليهم .فالمنافسة من أكثر الأمور انتشارا في قاعة الدرس ، فهي شكل من أشكال التفاعل بين شخصين أو أكثر على نفس الأشياء و نفس الموضوعات و نفس الأهداف إن المنافسة في الحصول على الدرجات العليا صورة واضحة في قاعة الدرس . **(شحاتة و أبو عميرة ،58:2000)**

و يعتبر الجو السائد بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من أهم العوامل المساعدة على فهم عملية التعلم ، و على سلوك المتعلم ، و على أداء المعلم .و تتضح المنافسة في سعي كل تلميذ في الحصول على نقاط كبيرة للتفوق على بقية زملاءه في قاعة الدرس ليحضى بالتشجيع و التقدير من الآخرين ، و يشعر باللذة للنصر و التفوق . من الشائع في المجتمع الحديث أن الانسان يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره ، و حينما يعرف أن سيحصل على التقدير الاجتماعي ، و حينما يحصل و ينجز. **(كراجة 237:1997)** .

فأثر المنافسة بين التلاميذ كبير في تحديد مستوى طموحهم من حيث أنها تدفع بالتعلم للرفع من مستوى طموحه للتفوق على زملائه ، و كثيرا ما يلاحظ هذا الجو التنافسي و هذه النزعة التنافسية عند تلاميذ أقسام الإمتحانات ، نهاية المرحلة الإبتدائية و الإكمالية و الثانوية و الجامعية فمستوى طموح التلميذ يتحدد وفق نتائجه و نتائج الآخرين ، فعلم المتعلم بنتائج عمله و مقارنتها مع نتائج الآخرين تجعله يرفع أو يخفض من مستوى طموحه ليحافظ على تفوقه في القسم ، أو ليحقق

الأفضل في الصف ، أو يتهاون لأنه يرى نفسه بعيد المنال عما حققه غيره .و قد توصل " مالر " 1929 م في تجربة له على تلاميذ المدرسة الثانوية من أن الدوافع التنافسية لها أثر على عملية التعلم ، و يتفاوت مستوى الطموح للتلاميذ حسب طبيعة المنافسة السائدة بين التلاميذ. **(كراجة، 237:1997)**

و يرى" هيملوايت " أن التنافس بين الأفراد يعمل على رفع مستوى طموحهم لتحقيق حاجاتهم ، و يظهر عند هؤلاء التلاميذ سمات الثقة بالنفس و تحقيق الذات و يحبون مواقف المنافسة .

(كاميليا ،58:1984)

3- العوامل الأسرية:

* طموح الأهل أو الوالدين:

إن الأطفال شديدي التعلق بأوليائهم ، و يحاولون الاعتماد عليهم في أمور كثيرة و عديدة و من بينها قبول طموحاتهم ، سواء كان هذا القبول طوعا ، أو كرها ، فالقبول الطوعي يتمثل في أن طموح الأبناء يرسمه أولياؤهم ، و ما على الأبناء إلا التنفيد و السير في الإطار الذي حدد لهم سلفا من أهلهم ، أما قبول طموح الأهل بالإكراه ، فيتم ذلك بالدفع بالطفل للتفكير في دراسة ما ، أو مهنة يحبونها ، و يرغبون فيها هم ، و يرون أن ابنهم أجدر بها ، و يحرصون على غرسها في مخيلته إن كان صغيرا ، أو الالتحاق بها إن كان كبيرا . إن مستوى الطموح لدى الطفل يتأثر إلى درجة كبيرة بالأهل ، أو بالأحرى يتعامل مع الأبناء و خاصة خلال فترة الطفولة . **(شكور، 74:1991)**

فالتلاميذ عندما يفكرون في طموحاتهم مستقبلية يرون وضعية آبائهم و أمهاتهم الأقرب إليهم ، فيرى التلميذ أن من واجبه الخضوع لرأي أهله ، و ذلك باتباع طموحهم الدراسي الذي يحددونه له

، فهم بالنسبة له النموذج الذي يقتدي به ، نظرا لخبرتهم في الحياة . و قد يقبل الشبان أن يختاروا لهم الأباء و يرشدونهم ، لعدم توافر المعلومات المهنية لديهم ، و لعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة

المختارة لهم ، و لأنهم درجوا على أن يتقبلوا توجيهات و آراء آبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة و أدرى بالمصلحة **(دسوقي، 346:1984)** .

إن هذا الطموح الجاهز أو التابع الذي يوفره الأهل لأبنائهم ، و يرونه مناسبا لهم في حياتهم المستقبلية يجعل الأبناء يستسلموا له ، و يتبنونه في مسارهم الدراسي و المهني . و هناك من الآباء و الأمهات من يعمدون إلى السيطرة حتى على جزئيات الطفل ، غير تاركين له مجالا يتحرك في نطاقه ، و من ثم فإنهم لا يتركون له مجالا يختار فيه لنفسه و بنفسه. **(يوسف، ب.س : 143)** . يستند الآباء في ذلك إلى عدم اكتمال نضج أبنائهم ليختاروا ، و يقرروا في المسائل الهامة التي تخص حياتهم المستقبلية ، فبعض الآباء يخططون مستقبل أبنائهم ، و ذلك بإجبارهم على الالتحاق بمعهد ، أو كلية ، أو تخصص دراسي ، أو مهني معين ، يختارونه لهم، و سبب ذلك لأنهم يحبون تلك المهنة ، أو الدراسة ، أو التعلق بها ، أو لتعويض فشلهم في الالتحاق بها و في هذا الصدد قد تعرضوا في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق أهداف هامة بالنسبة لهم ، و من ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم ، فيدفعونهم دفعا إلى ذلك ، و يوفرون لهم الوسائل المختلفة ما يوصلهم إليها . **(كاميليا ، 22:1984)** .

و هناك بعض الآباء من يريد من أبنائه مواصلة مشوارهم الدراسي و المهني ، و إتباع طموحهم ، لأنه في نظرهم جلب لهم الكثير من المزايا ، و يؤدي في الأخير المحافظة على المكانة الاجتماعية ، و المالية للعائلة أو ربما كان سبب طموح الآباء الزائد هو حب المحافظة على الأسرة ، أو بغية الوصول إلى مستوى راق ، أو حرمان أحد الآباء من مواصلة التعليم ، أو الرغبة في تحقيق الأماني المكتوبة . **(شربيني، 12:1994)** .و في حالات أخرى قد يشعر التلميذ بالخوف من

عقاب والديه إن خالفهم في طموحهم الدراسي ، فيظطر إلى تقليدهم ، لأنه لا يملك قوة التغيير و المقاومة ، و لا النضج الكافي في بناء و تكوين مستوى طموح دراسي خاص به و مستقل عن الآخرين ، و ما عليه إلا الانسجام مع طموحهم و مسايرته بالاستجابة لهم كرها ، و هو بذلك يحافظ على آراء الأهل و تقاليد العائلة .و ترى " هيرولوك " 1967في كتابها « تطور المراهقة » . أن طموح الوالدين له دور هام في تحديد مستوى طموح الأبناء ، فالوالدين ذوا طموح المنخفض قد يدفعان إلى خفض طموحهم خوفا من تعرضهم للفشل ، وخوفا من مشاكل هم في غنى عنها . **(حسين، ب.س : 152)** .

و تضيف أن الوالدين ذوي الاتجاهات الأنانية يرغبان من أبنائهما رفع مستوى طموحهم كتعويض عن فشلهما . **(حسين ، ب.س : 152)** و يرى كل من " مصطفى فهمي " و " محمد علي القطني " في كتابهما « علم النفس الإجتماعي » أن من أسباب هذا الطموح الزائد للوالدين و الأهل ما يلي :

أن يكون للأسرة تاريخ قديم و عريق ، فحبا في المحافظة على هذا الماضي تدفع الأسرة أبنائها إلى الجد و الاجتهاد دون مراعاة لقدراتهم ، و ذلك بغية الوصول إلى المستوى اللائق و المكانة المرموقة و المركز العائلي للأسرة . هناك من الأباء من حرم من مواصلة تعليمه في الكليات الجامعية ، أو المدارس الثانوية أو المدارس الإعدادية ، و هو بذلك يحلم باليوم الذي يكون له من الأبناء من يرسلهم إلى المدارس و يعطيهم الفرصة لمواصلة التعليم الجامعي .عن طريق هذا السلوك يعبر الآباء عن رغباتهم المكبوتة و أمانيهم المدفونة التي ينتظر من يحييها و يأخذ بها فهم يحققون في أبنائهم ما لم يحققوا لأنفسهم ، و بمعنى آخر فإن هؤلاء الآباء يسقطون طموحهم غير المحقق على أبنائهم . **(زيدان ب.س :173)** .

و قد توصلت الباحثة "أمال محمد بدوي " 1991 في دراستها المعنونة بـــ «العلاقة بين الوالدين

و أثرها على مستوى طموح الأطفال » إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوالدين و مستوى طموح الأطفال . (**سهير ،307:1999**)

إن مستوى طموح الفرد يتحدد في سنوات مبكرة من حياة الطفل عندما يلجأ الوالدين إلى تكوين صورة مبدئية لمستوى طموح أبنائهم ، أو ما ينبغي أن يكون عليه مستقبلهم الدراسي و المهني ، أو حتى الاجتماعي ، و هذا ما يؤكده "جليل شكور " من أن الآباء في تعاملهم مع أبنائهم يركزن على هذه الأمور ، و يثيرون ذلك في نفوس أطفالهم بالتشجيع و التركيز ، و يقول "جليل شكور" في ذلك أنه : يكفي الأب مثلا أن يقول لولده منذ الصغر إنه سيصبح في المستقبل طبيبا ، و أن يحبب إليه هذه المهنة عند زيارته مع هذا الوالد لعيادة الطبيب ، فيبين مركزه الاجتماعي ، و حاجة الناس إليه ، و يبين له أثاث مكتبه الفخم ، و مدخوله و يوضح له كل تبعات هذه المهنة ، أو أية مهنة تشابهها ، و يكفي ذلك لترتسم في مخيلة الطفل معالم الطموح . **(شكور، 74:1991)**

فطموح الوالدين عنصر هام و أساسي في تشكيل شخصية الطفل ، و من ثم على مستوى طموحه ، الذي يرتفع أو ينخفض تبعا لهذا الأثر الصادر عن الوالدين لأن الأب و الأم أو الاثنين معا يرفعان مستوى الطموح عنده ويزكيان فيه أن يكون ما يريدانه. **(عبد المنعم، 211:1995)** .

إن حرص الآباء على تشكيل طموحات مماثلة لهم ، أو ما يرغبون فيه لا شك أنه يرجع إلى المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و التعليمي للوالدين . فالأب الذي يعمل محاميا ، أو طبيبا أو مهندسا ، لا يرضى بأن يختار أبناءه مثلا ا ختيارا آخر يخالف ما يفكر فيه هو شخصيا ، و نفس الرؤية يراها الأب الذي يمارس عملا بسيطا يريد أن يصل أبناءه إلى ما يتمناه ، و لا يرضى لهم بواقعه المعيشي ، و يقدم لهم الدعم اللازم لبلوغ الأهداف التي رسمها لهم ، فالوالدين مصدرا أساسيا في مستوى طموح الأبناء من حيث كونهم النموذج الذي يقتدي به ، و المثل الأعلى الذي يجب السير على خطاهم .

*** التحصيل الدراسي:**

يمثل التحصيل الدراسي تلك العلامات و الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحان مادة ، أو عدة مواد خلال فترة دراسية معينة ، و نستطيع أن نفرق نوعين من التحصيل هما : التحصيل الخاص الذي يمثل في معدل المادة ، و التحصيل الفصلي أو العام الذي يطلق عليه المعدل العام و يشمل على مجموع معدلات المواد . فمعدل المادة هو حاصل علامات التلميذ المتحصل عليها في فروض و اختبارات المادة على أن الفروض متعددة و متنوعة ، منها ما هو شفوي و أغلبها فجائية ، و أخرى كتابية ، بينما الاختبار يجرى في نهاية الفصل أو الثلاثي ، و تكون أسئلته كتابية فقط . أما المعدل الفصلي فهو مجموع معدلات المواد على عدد المواد ، بينما المعدل العام فيعتبر النتيجة النهائية لتحصيل التلميذ في مختلف المواد و الفصول .و يمكن التفريق بين كلمة التحصيل التي تعني ما يتحصل عليه الفرد من المعرفة و التعلم ، بينما تشير كلمة التحصيل إلى الارتقاء من مستوى دراسي إلى آخر ، أو تلك الدرجة التي يتحصل عليها المرء من الامتحان المقنن . (**عبد المنعم، 165:1995**) .

فهذا المستوى التحصيلي للتلميذ عبارة عن مؤشر عن مدى تقدمه في عملية التعلم معنى ذلك أن التحصيل الجيد نتيجة لتعلم جيد ، الذي يلعب دورا هاما في ارتفاع مستوى طموح التلميذ الذي كثيرا ما ينتظر نتائج الامتحانات بشغف كبير . و يقترب الدافع إلى التحصيل بمستوى الطموح فكلما زاد الطموح بالشخص كلما كان هذا الدافع قويا فيه ، يعجل له بأشياء ، و يعينه بأشياء ، و يحقق له فهم أشياء ما كانت تتسنى له لاولا هذا الدافع القوي فيه الذي سببه الطموح الشديد . (**عبد المنعم ، 169:1995**) . فلا شك أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح مرتفع ، لأن النتائج الدراسية المرتفعة تحفز التلميذ للرفع من مستواه الدراسي و مستوى طموحه إلى مستويات عليا عكس الذي يتحصل على نتائج ضعيفة التي لا تشجعه على تبني طموحات عالية

فقد توصل "بويل" 1967 في دراسة له حول مستوى الطموح و التحصيل آن هناك علاقة ايجابية و دالة إحصائية بين المتغيرين . **(سهير، 186:1999)** .

و قد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه "هاريزون" 1969 من وجود علاقة إيجابية بين كل مستوى الطموح و التحصيل الدراسي حيث وجد أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى الطموح لدى الطلاب الراسبين . **(سهير، 187:1999).**

فالتحصيل الدراسي المرتفع يدفع بالتلميذ للطموح إلى أعلى مستوى مما هو عليه ، فالذي يتحصل على معدلات تقارب 12 لا شك أنه سيطمح في مستوى عال من التحصيل في المرات القادمة . لأن معرفة النتائج تعتبر كدافع للمزيد من التعلم. **(كراجة، 196:1997)**

و نستطيع أن نميز بين هدفين لعملية التحصيل الدراسي :

1 – أن تعطى صورة عن إنجاز الطالب و فكرة عن عمله المدرسي و إنجازه فيه ، و يقف على حقيقة وضعه الدراسي مقارنة مع زملائه في القسم ، أو في نفس المستوى ، فالعلامات المرتفعة التي يحصل عليها التلاميذ على اختلاف مستوياتهم الدراسية تعبر عن حاجة مهمة في التعلم و من الممكن أن ترفع مستويات الطموح لدى هؤلاء التلاميذ ، لأن معرفة المتعلم لنتائجه الدراسية و مقدار ما تحصل عليه من علامات و ما أحرزه من نجاح و ما حققه من تفوق ، فإن ذلك يدفعه لبذل المزيد من العمل لتحقيق نتائج أعلى من هذه ، و تحسين أداءه و عليها يمكن للتلميذ من تقيين و تقويم نفسه ، و ذلك بتصحيح الأخطاء التي وقع فيها ، و معرفة الخطأ يساعد على تجنبه **(العيسوي، 177:1997) .**

إن معرفة النتائج تساعد التلميذ على تدعيم و مضاعفة الجوانب الإيجابية التي نجح فيها و ترفع من مستوى طموحه ، فالدافع إلى التحصيل يحفز التلاميذ على المثابرة بجد و اجتهاد لتحقيق غاياته و أهدافه ، و تسمى معرفة النتائج بالتغذية المرتدة أو الراجعة .

2- تساعد المدرسة على معرفة المستوى العام للتلاميذ ، و تحديد نواحي الضعف لاتخاذ الإجراءات التربوية العلاجية لها ، و خاصة عند التلاميذ الذين يتحصلون على علامات منخفضة و مستوى متدن في التحصيل الجزئي الذي يخص المادة أو عدة مواد ، أو التحصيل الشامل الذي يخص كل المواد ، فيأخذ أصحاب هذه النتائج الضعسفة في الهروب من المدرسة و يصرفون نظرهم عن الدراسة ، و تقل فعاليتهم في التعلم ، و ينخفض مستوى طموحهم في الحصول على تحصيل دراسي عال ، و خاصة إذا تكررت حالات الفشل ، و كثيرا ما ينظر إلى التلاميذ للعلامة المدرسية على أنها كل شيء في حياتهم الدراسية و يتوقف عليها مستقبلهم الدراسي . فتعرف التلميذ على نتائجه توصف على أنها تشعره بالرضا بوصوله للهدف و يميل الفرد على تكرار السلوك المثاب و البحث عن نجاح أكبر في العمل . **(جابر، 70:1986)**

و يرى إبراهيم وجيه أن تلميذ المرحلة الثانوية العامة مثلا ، الذي يعرف أن نتيجة الامتحان هي التي تقرر مصير حياته العلمية ، و تحدد نوع الكلية أو المعهد الذي يقبله ، و بالتالي نوع المستقبل الذي ينتظره . **(وجيه، 43:1980)**

*** الإعلام المدرسي :**

يحتاج التلاميذ و الطلاب إلى معلومات وافية ، و شاملة ، و دقيقة ، و جديدة ، حول مختلف الشعب و التخصصات الدراسية ، و المنافذ المهنية التي يمكن أن يلتحقوا بها مستقبلا في مسارهم الدراسي و المهني . إن من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ و الطلبة نوع الدراسة المستقبلية التي يمكن أن يختاروها ، و السبب في ذلك كثرة التخصصات الدراسية ، و المهنية التي تنوعت ، و تغيرت و أصبحت من سمات العصر الحالي ، فلا يكاد يستقر التلميذ على مهنة حتى تظهر مهن أخرى جديدة يعجب بها ، و التي يقف الطالب عاجزا عن تحديد أفضلها و أنسبها لإمكانياته ، و قدراته و ميوله ، و رغباته . يحتاج المراهق إلى التوجيه اللائق الذي يساعده على تجاوز الحيرة التي تنتابه ، و على الشك الذي يغمره في هذه المرحلة ، و بفضله يتمكن المراهق من ترظيف

قدراته العقلية المتطورة لخدمة مصالحه و مسؤولياته العائلية ، و الاجتماعية ، لانجاز طموحاته العلمية و الثقافية و الابداعية ، و غيرها **(الصافي ،ب.س : 167)** .

و من ثم كان لزاما على الموجهين و المرشدين إعلام التلاميذ بهذه التخصصات و ما تتطلبه من مهارات و متطلبات عقلية و جسمية و فكرية لكي يكون اختيار التلميذ لإحداها مبني على أسس موضوعية سليمة. فالإعلام من الواجب أن تشارك فيه عدة جهات و مؤسسات ، بالإضافة إلى دور المرشد التربوي فيه ، و وظيفته تتحدد في معرفة أنواع الدراسات و التخصصات الموجودة في المجتمع بغرض مساعدة الطالب على التكيف مع نوع الدراسة . **(هادي ، 63:2003)**

و باعتبار الإعلام المدرسي نشاطا تربويا توجيهيا فإنه يسعى إلى مساعدة التلميذ على تحقيق النجاح المدرسي ، و التوافق الدراسي و ذلك بوضع أهداف مستقبلية و واقعية تنسجم مع قدراته من خلال ما يوفره له من بيانات و معلومات حول الواقع الدراسي و المهني و الاجتماعي .فالإعلام يعبر عن كل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي و المدرسي و المهني و هو يهدف إلى تنظيم و تفعيل المسار الدراسي للتلميذ لتحقيق المؤامة بين طموحه و نتائجه المدرسية ، و تكوينه في مجال البحث الفردي و الجماعي . **(المديرية الفرعية للاتصال و التوجيه ، 07:2000).** فمن خلال هذه المعلومات الدراسية و المهنية و الاجتماعية ، تتشكل عند التلميذ صورة مبدئية و تقريبية حول ما ينتظره من فروع دراسية في الثانوية ، أو في الجامعة و نوع المهن التي قد تناسبه عند إتمام دراسته .إن هذه المعلومات قد ترفع و تدعم مستوى الطموح الدراسي ، أو المهني عند التلاميذ خاصة إذا تطابقت مع تصوراتهم و طموحاتهم المستقبلية ، إذا استطاعت خلق ميكانزمات تحفيزية دافعة لمستوى طموحهم ، أو قد تهدف إلى تبصير التلميذ بمؤهلاته و قدراته ، و مدى تناسبها مع مستوى طموحه . و يرى "حامد عبد السلام زهران"أن المرشد النفسي يحتاج معلومات عن التلميذ تتعلق بمستوى طموحه حتى يتمكن من توجيههم توجيها موضوعيا ، يراعى فيه هذا المستوى **(زهران، 156:1984)** .

فالإعلام المدرسي سلاح ذو حدين و على أساسه يتوقف مصير الملايين من التلاميذ و الطلاب ، فالمصير المستقبلي الدراسي و المهني لهؤلاء التلاميذ يتوقف على نوعية هذه المعلومات ، فإذا كانت صحيحة و دقيقة و هادفة ، ساعدت التلميذ على رسم صورة حقيقية لحاضره و مستقبله الدراسي و المهني ، انطلاقا من قرارات واعية ، و اختيارات واقعية للبدائل المتاحة أمامه ، و لدى ملاءمتها الدراسية و قدراته ، و مختلف نواحي النمو التي يمر بها الجسمية و النفسية و الاجتماعية .و يقترح "وليامسون" أحد أقطاب نظرية السمات و العوامل ، أو ما يعرف أحيانا بالإرشاد طريقا لتسهيل حاجة الإنسان إلى تحقيق هويته و كفاحه من أجل فهم ذاته ، و التعبير عن طموحاته . (**هادي، 67:2003**) و لقد اهتم "بارسون" أب التوجيه بعملية جمع المعلومات حول الدراسة و المهن و تعريفها ، و تحليلها و تصنيفها ، ثم تقديمها للطلاب للوقوف على حقيقة رغباتهم و ميولهم و استعداداتهم ، التي تساعدهم بدورها على الرفع من مستوى طموحهم ، ففهم الفرد لنفسه و ما تمتلكه من قدرات و ميولات و طموحات ، هي من أهم العوامل على نجاحه و توافقه الدراسي ، فمن بين احتياجات التلاميذ و طلاب المرحلة الثانوية حسب "حامد عبد السلام زهران" مايلي:

1 – يحتاج الشباب في هذه المرحلة إلى مساعدة في تحقيق مطالب النمو ، و إشباع الحاجات النفسية و الاجتماعية ، و منها الحاجة إلى التوجيه و الإرشاد و هذا حق لهم .

2– ينتقل الطلاب من المرحلة الإعدادية إلى الثانوية ثم من مستوى المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية و يحتاج الانتقال من مرحلة إلى أخرى خدمات خاصة في برنامج . **(زهران، 156:1984) .**

إن هذه المرحلة تمثل مرحلة الإختيار الدراسي و المهني ، و تصادف نهاية المراهقة و بداية البلوغ ، حيث تعتبر مشكلة اختيار الدراسة و المهنة من أولى اهتمامات المراهق لذلك فإن تحديد

ألوان الطموح للطالب على قدر كبير من الأهمية ، فيلزم تحديد أهدافه التعليمية و الثقافية و المهنية ، و تقدير ميوله و قدراته و استعداداته و إمكانياته المختلفة لمتابعة السير إلى هذه الأهداف **(فهمي، 175:1997)** .

و يتم ذلك بالمساعدة للتلميذ على تحديد مستويات طموح واقعية ، لكي لا يتعرض للفشل و الإحباط من جراء مستويات طموح خيالية . يتلقى التلاميذ إعلاما مدرسيا من طرف الموجهين حول مختلف الشعب و التخصصات الدراسية و الجامعية و ما ينتظرهم في حياتهم الدراسية و المهنية ، فالموجه يرشد التلاميذ إلى اختيار أفضل التخصصات الدراسية التي يمكن أن ينجو فيها ، و تتناسب مع قدراتهم و إمكاناتهم و ميولهم و طموحاتهم ، و تحقق لهم التوافق النفسي و الدراسي ، و ذلك من خلال تعريفهم لقدراتهم ، و استعداداتهم و مؤهلاتهم ، و ما تتطلبه التخصصات الدراسية من شروط محددة للإلتحاق بها فمضمون الإعلام المدرسي الذي يقوم دوريا للتلاميذ من طرف الموجهين يتيح لهم حرية الاختيار ، و اتخاذ القرار المناسب في كل مرحلة من مراحل العمر ، و في كل مستوى دراسي . فالأخصائي النفسي يوجه الفرد بعد تحليله تحليلا دقيقا إلى الميدان ا لذي يتكيف فيه ، و ذلك عن طريق معرفة الفرد و دوافعه و ميوله و أهدافه و مستوى طموحه . **(العيسوي، 187:1997)** .

فالمعلومات التي يزود بها الموجه التلاميذ لها أهمية بالغة في حياتهم ، إذ يستطيع أن يعدل من طموحه وفق ما توفره لديه من معلومات ، فكلما كانت هذه المعلومات صادقة و وافية و مناسبة لمستوى التلميذ و عمره استطاع هذا الأخير أن يستفيد منها في الرفع من مستوى طموحه الدراسي . فالموجه يفوم بتزويد التلاميذ بالتخصصات الدراسية و شروط الالتحاق بها ، و مدة الدراسة فيها ، و الشهادة التي تتخرج بها ، و المدارس و المعاهد التي تدرس فيها ، و المهن المرتبطة بها ، و من مميزات التعليم العالي في وقتنا الحالي تنوع المدارس و الكليات و تعدد الأقسام في الكلية الواحدة ، حيث نجد أن المعلومات المتعلقة بها جد مهمة بالنسبة لاختيار الطالب

لنوع الدراسة التي تلائمه و التي يرغب فيها ، و تبدو أهمية هذه المعلومات عندما يكون الطالب على وشك الالتحاق بشعبة معينة في المرحلة الثانوية ، أو الالتحاق بإحدى كليات الجامعة. **(مرسي، 194:1976)**

فمن مهام الموجه تقديم المعلومات الضرورية حول الدراسة و المهن للتلاميذ و التي هم في حاجة إليها لتحديد مستوى طموحهم و مستقبلهم الدراسي . و توفير المعلومات و البيانات التربوية و المهنية و التي يحتاجها الطلاب بما يساعدهم على بيان مستقبلهم التربوي و المهني **(زيدان ، ب.س : 206)** و يؤكد " مقدم عبد الحفيظ " على أهمية المعلومات الدراسية و المهنية التي يجب أن يوفرها الموجه للتلاميذ و يقول في ذلك : ينبغي للمرشد أن يكون ملما بجميع التخصصات الدراسية في التعليم الثانوي و الجامعي ، و يجب أن يكون ملما بفرص الدخول فيها **(مقدم ،19:1991)**

و يضيف أن دور المرشد في تكوين مستوى طموح التلاميذ يتمثل في ما يوفره لهم من معلومات دراسية و مهنية ، يحث بأنه ينبغي أن يكون للمرشد الكفاءة اللازمة في مساعدة الطلبة في توسيع أفقهم المتعلق بما بعد المرحلة الثانوية و هذا سواء في الفرص الدراسية أو المهنية . **(مقدم، 19:1991)**

***العوامل الاجتماعية :**

*** مواقف الحياة :**

إن الفرد يعيش في بيئة اجتماعية يتأثر بها ، و أصبحت قضايا المجتمع و مشكلاته السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية تنعكس على المدرسة و على التلاميذ ، فيأتون إليها حاملين معهم هموم أسرهم و مجتمعهم ، كفشل أحد الإخوة في عمل ، أو دراسة ، أو هروب جار من المدرسة ، و ذلك أن المراهق و المراهقة بطبيعتها مرهفا الحس ، و شديدا التأثر بما حولهما ، و لما يتخيلانه ،

و لقد يكون للواقع الفعلي الذي يقفان عليه تأثير معادل . **(يوسف، ب.س : 75)** فمن خلال المواقف التي يتعرض لها الفرد ، أو التي يعيشها مع أفراد أسرته ، أو رفاقه أو زملائه ، فيؤدي ذلك إلى التأثير في مستوى طموحه فقد يرتفع أو ينخفض تبعا لذلك .فطموح التلميذ قد يرتفع خوفا من التعثر و الفشل الذي لقاه أحد أفراد أسرته ، أو الآخرين الذين تربطهم علاقات اجتماعية معه ، أو أولئك الذين يسمع عنهم ، و قد ينتقص طموح التلميذ نتيجة تأثره بتلك المواقف الحياتية ، و يرى "جليل وديع شكور" أن : مستوى الطموح هو الذي يساعد التلميذ على التوافق في مختلف مراحل حياته . **(شكور، 35:1997)**

*** 2 سوق العمل :**

إن ما تتوفر عليه الحياة العملية من مهن و وظائف و أعمال ، تعطي للتلميذ صورة واضحة و شاملة على مختلف المهن ، سواء الزراعية ، أو الصناعية ، أو الإدارية ، أو التكنولوجية ، أو التعليمية ، أو التجارية ، و غيرها من المهن التي تشمل عليها عالم الشغل ، و كما تمكنه من ربط هذا المجال بما يتوفر عليه من إمكانيات و استعدادات و تطلعات مستقبلية و من خلالها يستطيع التمييز بين أفضلها و أهمها إليه ، من حيث المهن التي تجلب الشهرة ، أو البريق الاجتماعي ، أو الثراء ، أو المكانة الاجتماعية ، كما يتعرف على خصائص المهن و طبيعتها و مزاياها و خدماتها و شروط الالتحاق بها ، و المهارات و القدارت التي تتطلبها بالإضافة إلى عيوبها و صعوبتها ، و على ضوء ما يوجد في سوق العمل آو عالم الشغل يكتسب التلميذ ثقافة مهنية . سوق العمل التي لها هي الأخرى متطلباتها و ظروفها التي تؤثر في الاختيار . **(دسوقي ،348:1984)** فالتلميذ يرى الوالدين و الآخرين يمارسون مهنا متعددة و متنوعة و بالتالي يستطيع أن يربط بين هذه المهن و التخصصات الدراسية الجامعية المستقبلية ، فيهيء نفسه استعداد للالتحاق بإحداها ، و ذلك خلال الرفع من مستوى طموحه الدراسي ، و هكذا نجد أنفسنا قبيل العشرين أمام جيل صغير يفكر في اختيار مهنة أو تعليم .

فتعرف التلميذ على ما يوجد في سوق العمل من مهن تجعله على علم عند تحديد مستوى طموحه ، و يأخذ في الحسبان تغيرات الحياة الحديثة التي استغنت عن بعض المهن و الحرف التي كانت أمل كل أسرة ، و استحدثت بعض الحرف و المهن التي تتطلبها الحضارة الحديثة .و يقول "ساملر" 1966 : إن المستقبل يحمل بين طياته الكثير في عالم المهنة ، و من ذلك أن مهن الغد ستكون أكثر عددا و أكثر اختلافا عن مهن اليوم . **(زهران، 427:1998)**

فمن آثار التقدم العلمي و التكنولوجي على المهن و عالم الشغل ظهور ما يسمى بالتخصص المهني الدقيق ، إن هذه الحالة سيكون لها أثر على مستوى طموح الفرد الذي يجد صعوبة في تحديد الطموح الذي يناسبه من بين المهن ، نظرا لتعدد المهن و تنوعها في عصرنا الحالي .

*** القدوة و المثل العليا :**

يتأثر الطفل بمن يكبره سنا سواء في البيت ، أو في المدرسة ، أو في المجتمع كالمدرسين والسياسيين و الشعراء و الممثلين و الدعاة و المطربين ، و يحاول أن يقلدهم في سلوكاتهم و تصرفاتهم و أفكارهم و يحاكيهم في نماذج شخصياتهم ، و تظل صورة أولئك الأشخاص راسخة في مخيلته إلى أن يصل إلى ما وصلوا إليه ، أو يفشل في ذلك ، أو ينصرف عنه . الطفل في بداية حياته يبحث عن مثال أو نموذج يتخذه قدوة و مثالا في دائرة الأسرة الضيقة . **(العيسوي، ب.س، 416) .**

و كلما تقدم الطفل في العمر يتسع نطاق اتصالاته ، و تزداد خبراته ، فتراه يحب المدرس، أو المدير ، و شخصيات أخرى فاعلة في المجتمع ، و التي تتمتع بمكانة مرموقة في أوساط المجتمع ، و تقوم بأدوار فعالة في خدمة المجتمع و الإنسانية فيعجب بهم ، و يطمح في أن يصبح مثلهم ، و يختار مثله الأعلى من بين الأشخاص الذين يتواجدون معه ، أو الذين قرأ عنهم أو شاهدهم في الأفلام ، أو سمع عنهم في حكايات الآباء و الأجداد و الرفاق . فالمربي هو المصدر الذي يعتبره الطفل النموذج الذي يستمد منه النواحي الثقافية و الخلقية التي تساعد الطفل على أن يسلك السلوك

السوي . (**عبد الباري، 42:1996**)

فالطفل يتصور ذلك المثل الأعلى و يعتبره نموذجا للكمال و الرفعة ، و يجعله هدفا فيطمح أن يبلغه ، و يصبوا إلى تحقيقه عن طريق الرفع من مستوى طموحه . فإن الكثير من المراهقين يهفون إلى التعرف على أصحاب الفكر ، و المشاهير سعيا لمعرفة نبوغهم ، أو شهرتهم . (**يوسف، ب. س : 15**).

فمرحلة المراهقة هي فترة الإعجاب بالشخصيات العظيمة ، و بالمثل العليا الاجتماعية التي تعيش بين ظهرانينا و بعيدا عنا . (**يوسف ب.س : 86**) . فالتلميذ المراهق يبحث عن مثل أعلى يقتدي به ، و يطمح أن يصبح مثله الأعلى ، و يتبع خطواته ، و يسير وفق نهجه . ويرى "لنوراس" 1981 أن الأطفال و المراهقين يميلون إلى الاهتمام برأي الأفراد الذين يملكون تأثيرا قويا عليهم ، و الذين يمكن تسميتهم الآخرون ذو الأهمية في حياة الفرد ، و هم الوالدان و المعلمون و الأقران. **(فؤاد و سيد سليمان، 194:2002)**

فالتلميذ يتأثر أثناء تكوين و بناء مستوى طموحه بالشخصيات البارزة في المجتمع و خاصة تلك التي يراها ذات سمعة ، و اهتمام من الوالدين و المدرسين . فالناس يؤمنون عادة بذوي المكانات الكبيرة ، و يتأثر الناس بالشخصيات المحبوبة . (**سلوى و بدوي، 38:1999**)

فمستوى طموح الفرد عبارة عن محصلة نهائية و مؤشرا على ما يحمله من مثل عليا التي اقتنع بها و على ما تلقاه من رعاية أسرية ، و تنشئة اجتماعية . يعتبر مستوى الطموح لدى الأفراد مؤشرا أو مقياسا لشخصيتهم يساعد على فهم و كشف أساليب التنشئة لديهم ، و معرفة المثل العليا التي أحاطت بهم و كان لها تأثير في تكوين شخصيتهم و مستوى طموحهم . **(حسين، ب.س : 143).**

فالقدوة لها دور كبير في تدعيم ما اكتسبه الطفل من قيم و اتجاهات ، و تساعد الطفل على التعلم الاجتماعي . و القدوة الصالحة إنما تتمثل في الأب و الأم لأنهما هما اللذان يقع عليهما عيني الطفل و ينطبع في ذهنه ما يجري في محيط أسرته. (**عبد الباري، 96:1996)**

و هنا تظهر مسؤولية الأسرة و أفراد المجتمع في اعتبارهم قدوة حية ماثلة أمام التلاميذ الذين يرفعون من مستويات طموحاتهم للإقتداء و محاكاة هؤلاء الذين يغرسون القيم النبيلة و الاتجاهات الايجابية في المجتمع .

6 – مستويات الطموح :

يمكن أن نميز بين ثلاث مستويات للطموح كما حددها الباحثون هي :

أ – المستوى الأول :

الطموح الذي يعادل الإمكانيات : في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك و التقييم التي يقدر بها الفرد إمكاناته و استعداداته ، و يقف على حقيقة مستواه ، و قدراته ، ثم يطمح مع ما يتناسب و يعادل قيمة هذه الإمكانيات ، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ، و يطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي ، مثال ذلك التلميذ النجيب و المتفوق خلال سنة دراسية كاملة و يعزز ذلك بنجاحه في امتحان البكالوريا التجريبي ، و منه تكون له القدرة على تقدير إمكانياته تقديرا حقيقيا ، و من ثم يطمح في الإحراز على شهادة البكالوريا ، عكس التلميذ الذي لم يقدر مستواه الحقيقي ، و المتعثر في كل امتحانات السنة الدراسية ، و مع ذلك لا يقدر حقيقة إمكانياته ، و يطمح في البكالوريا ، فهذا طموح غير سوي .

ب – المستوى الثاني :

الطموح الذي يقل عن الإمكانيات :ففي هذا المستوى يملك التلميذ إمكانيات عالية و كبيرة ، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها و يتناسب معها ، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته ، و مثال ذلك التلميذ المتفوق في مناسبات عديدة ، لكنه لا يطمح في المشاركة في

المسابقات الخارجية التي تجري بين مختلف المدارس ، و يعبر هذا عن ضعف ثقته في نفسه و في نتائجه ن يطلق على هذا النوع من الطموح ، الطموح غير سوي .

ج – المستوى الثالث :

الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات : هذا المستوى عكس المستوى السابق ، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته ، أي هناك تناقض بين الطموح و الإمكانيات ، و مثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات و يطمح في النجاح في البكالوريا ، و هذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أو غير السوي . (**سهير، 1999: 192و191**)

7 – قياس مستوى الطموح :

يقاس مستوى الطموح بثلاث طرق مختلفة في المنهج و الوسائل ، و هم على التوالي : طريقة التجارب المعلمية ، طريقة المواقف الفعلية في الحياة ، طريقة الاستبيان. (**كاميليا، 43:1984)**

*** الطريقة التقليدية :**

*** طريقة التجارب المعملية:** و

تتكون هذه الطريقة من جهاز الاستخدام أو التجربة ن و من الجداول الخاصة بتدوين الاجابات ، فبعدما يعرض الجهاز على الشخص مع تقديم وافي لطريقة استخدامه (التعلميات) ، يمنح فرصة التجريب و العمل على الجهاز لعدة مرات ، و بعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها ، أو ما هو مستوى طموحه ؟ و تدون إجابته هذه في الجدول المعد لذلك ، ثم يشرع في الأداء الفعلي ، و بعد الانتهاء منه ، يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء ، و تدون هذه الإجابة عن الدرجة المتوقعة ، و بعدها نعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصلا عليها فعلا ، و تكرر هذه العملية عدة مرات ، و معنى هذا أن هناك ثلاث درجات هي:

*درجة الطموح : و تعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها .

*درجة الأداء الفعلي : و هي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.

درجة الحكم : و هي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية .

*** الاختلاف التحصيلي :**

و يقصد به درجتي الفرق بين درجة الطموح و درجة الحكم ، أو بين التوقع و درجة الأداء الحقيقي لنفس المحاولة ، و يحسب بطرح الأداء المتوقع من درجة الإنجاز الحقيقي ــ و التحصيلي ، فإذا كان الفرق بين الطموح و التحصيل ، أي أن التحصيل أعلى من الطموح ، يطلق عليه الفرق الموجب ، بينما إذا كان الفرق بين الطموح و الأداء التحصيلي سالبا أي أن الأداء التحصيلي أقل من الطموح أو الأداء المتوقع ، يطلق عليه الفرق السالب .

***اختلاف الحكم:**

و يعبر عن درجة الفرق بين درجة الأداء الفعلي و درجة الحكم عليه ، و تحسب هذه الدرجة بطرح الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة ، فإذا كانت درجة الحكم أعلى من الأداء الفعلي سمي الفرق موجبا ، أما إذا كان الأداء الفعلي أعلى من درجة الحكم أطلق عليه الفرق السالب .

*** درجة الاختلاف الذاتي :**

و استعملها "إيزك" و اعتبرها دليلا على ذاتية المفحوص ، و هي تلك الدرجة التي يحصل عليها من إضافة اختلاف الحكم إلى اختلاف الهدف ، و درجة الاختلاف الذاتي العالية تدل على أن الشخص يطمح في أشياء كثيرة و لكنه يسيء تقدير نجاحه .

*** معامل التذبذب :**

و استعمله كذلك "إيزك" و هوعبارة عن ميل الشخص إلى تغيير مستوى طموحه بناء على نتائج كل

محاولة في الاختيار ، و خاصة في المحاولات الخاطئة ، أو المحاولات التي لم يحقق فيها نجاحا كبيرا ، و تحسب معامل التذبذب عن طريق جمع التغيرات في مستوى الطموح خلال الاختبار .

***معامل الاستجابة :**

إن نجاح الشخص أو فشله يدفع به إلى الرفع من مستوى طموحه في حالة النجاح ، و يخفضه في حالة الفشل ، و يعتبر هذه الاستجابة استجابة نمطية أحيانا يقابلها استجابة غير نمطية كارتفاع مستوى طموح الشخص بعد الفشل ، أو انخفاضه بعد النجاح و تمثل نسبة الاستجابات النمطية معامل الاستجابة .

*** طبيعة الهدف :**

و أشار إليها "ليفين" ، و يفرق بين نوعين من الأهداف :

***الهدف النموذجي** : هو أقصى نتيجة أو درجة حققها الشخص في محاولة من محاولات الاختبار.

***الهدف الفعلي** :_هو أقل درجة من الهدف السابق و وصل إليه الفرد في محاولات الاختبار.

مثال ذلك الرياضي الذي حطم الرقم القياسي العالمي في عدة محاولات سابقة ، لكنه في إحدى المحاولات يجعل هدفه الحصول على الرتبة الأولى و بدون رقم قياسي ، فالرقم القياسي هدف نموذجي ، و الحصول على المرتبة الأولى هدف فعلي ، و قد تتسع أو تضيق المسافة الفاصلة بين الهدفين .

*** النجاح و الفشل :**

أ – تجارب "هوب": يعتبر "هوب" أول من درس مستوى الطموح دراسة معلمية مظبوطة ، فأعطى مفحوصيه عددا كبيرا من الأعمال ليؤدوها بطريقة حرة نسبيا ، فتوصل أن مستوى الطموح سوف يرتفع عقب النجاح ، و ينخفض عقب الفشل ، و تقاس درجة النجاح أو الفشل بما يحصل عليه المفحوص من درجات ، و كذلك مدى اقترابه من المستوى الذي كان يطمح إليه .

ب – تجارب"فليز" : في تجاربها مع الأطفال في دور الحضانة ، و الذين يؤدون نشاطات متعددة ، فلاحظت أن مستوى الطموح يرتفع عقب النجاح بسبب المدح و التشجيع و ينخفض عقب الفشل بسبب انعدام التشجيع .

ج – تجارب "اندرسون" : على الأطفال الصغار الذين تقل أعمارهم عن ثماني سنوات ، توصل أن تقدير كمية النجاح و الفشل ترفع أو تخفض من مستوى الطموح .

د – تجارب "جاكنات": أجرت تجاربها على ثمانين طفلا مستعملة عشر متاهات متدرجة الصعوبة ، و تبين لها أنه كلما كان النجاح كبيرا كلما كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح ،و ينخفض مستوى الطموح إذا كان الفشل كبيرا .

هـــ – تجارب "فاجانس" : درست النجاح و الفشل بين الاطفال ، و وجدت أن الأطفال الإيجابيين أثناء فشلهم يقل نشاطهم و يتجه إلى سلوك سلبي ، أما الأطفال السلبيين يتحركون نتيجة النجاح نحو نوع من السلوك النشيط .

*** درجة الاختلاف الهدف و نسبة الإرجاع النموذجية للفشل والنجاح:**

استخدام هذه الطريقة " فرانك" ، فدرجة اختلاف الهدف تعبر عن الإختلاف بين الأداء السابق و الهدف التالي ، و يكون إيجابيا أو سلبيا ، أما نسبة ا لإرجاع النموذجية للفشل و النجاح ، تمثل تلك الاستجابة لمستوى الطموح لتغيرات الأداء ، أي أن الطموح يتغير وفق درجة الأداء ، فالهدف يرتفع بعد النجاح و ينخفض بعد الفشل . وجه الباحثون بعض الاعتراضات على طريقة قياس مستوى الطموح معمليا ، و أساس تلك الاعتراضات سوء فهم التعلميات من قبل المفحوص ، و هذا ما أكدته "جولد" 1941 و "فستنجر" 1942 و دراسة "إيرفين" و "منتزر" 1942 و تبين أن الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه ؟ يكون واقعيا ، و يحاول أن يحتفض بطموحه ،

أما الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه ؟ يكون واقعيا ، و يحاول أن يحتفض بطموحه ، اما الشخص الذي يسأل عما يأمل ؟ أو ماذا يحب ؟ يصبح خيالي و غير واقعي في أحداثه الكبيرة التي تتجاوز مستوى أداءه ، و النقد الثاني الذي يوجه للمقاييس المعملية أنها تعتمد على القدرة ، و على التدريب ، فالشخص الذي يملك قدرة معينة يكون أداءه أفضل و أكبر من الذي لا يملك هذه القدرة ، و هنا يتضح لنا مستوى الطموح جيدا . و النقد الثالث يتمثل في أن المواقف الاصطناعية التجريبية خالية من الدافعية و الإثارة و بالتالي قد لا تثير بعض الأشخاص ، و يكون أداؤهم ضعيفا ، و نحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم و قد يكون على العكس من ذلك .

*** طريقة المواقف الفعلية في الحياة :**

و فيها يتطلب من المفحوصين تذكر أحداثا وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد و بين الاحباط العادي أو الحالة العادية ، و بعد ذلك يطلب من المفحوصين تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم في ضوء الدرجات التالية :

*رفعه لدرجة كبيرة

*متوسطة

*منخفضة لدرجة بسيطة

*كبيرة .

و معنى هذا أن الأحداث ذات الإحباط الشديد تخفض من مستوى طموح الفرد ، و الأحداث ذات الإحباط البسيط تؤدي غلى ارتفاع مستوى الطموح أكثر من خفضه ، و الأحداث العادية تجعل مستوى الطموح يرتفع غلى الأعلى .و الجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم : 01

يمثل تبادلات مستوى الطموح الناتجة عن كل من الأنواع الثلاثة من الظروف

ظروف تحقيق الهدف	تبدل مستوى الطموح		
	الإنخفاض	لا شيء	الإرتفاع
1 – إحباط تام	66	38	33
2 – إحباط يتبعه تحقيق الهدف	15	15	95
3 – سهولة تحقيق الهدف	03	17	121

المصدر: (دسوقي 203:1984)

لم تسلم هذه الطريقة من النقد باعتبار أن الأحداث و المواقف متغيرة **(كاميليا،81:1984)** حيث يمكن أن يكون الإنسان طموحا في أشياء ، و في مواقف معينة ، و غير طموح في هذه الأشياء و في مواقف أخرى ، و هذا لا يعبر عن مستوى طموح الشخص .

*** طريقة الاستبيان :**

يتعذر على كثير من الباحثين إجراء التجارب المعملية أو تطبيق مواقف الحياة على مفحوصيهم الأمر الذي استدعى منهم التفكير في طريقة قياس أخرى تسهل عليهم العمل و توفر الوقت و الجهد و الدقة في النتائج ، لذلك تم اعتماد الاستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح و عرفت هذه الأداة انتشارا في المجالات المهنية ، حيث توجد مجموهة من الأسئلة للعمال للتعبير عن طموحاتهم المهنية .

و نشير هنا غلى استبيان "ريزمان" 1953 و استبيان مستوى الطموح لـــ "بيشورانس" 1960 و استبيان مستوى الطموح لرائدة هذا الموضوع في الوطن العربي "كاميليا عبد الفتاح "

1960 الذي استخدمته في رسالتها للماجيستير و يتكون من 79 سؤالا تقيس سبعة أبعاد هي ك النظرة للحياة ، الاتجاه نحو التفوق ، تحديد الأهداف و الخطة ، الميل إلى الكفاح ، تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس ، المثابرة ، عدم الرضا بالوضع الحاضر (الحظ) . كما نجد استبيانات عربية أخرى أقل شهرة من استبيان " كاميليا عبد الفتاح " مثل استبيان " أحمد عزت راجح " الذي أعده لقياس مستوى الطموح عند طلاب الجامعات ، و يحتوي على 36 سؤالا و استبيان " رسول خليل ابراهيم " 1984 م و يتضمن 66 فترة تقيس مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية .و يعترف "فرانك" 1935 بصعوبة قياس مستوى الطموح ، **(الصافي، ب.س : 06)**

و في دراسات متعددة و بأدوات قياس مختلفة لمستوى الطموح ، تبين له أن الاستبيان يظهر اتجاهات الفرد في مختلف مواقف حياته ، لذلك فهو اقدر على كشف مستوى طموحه ، أما الاختبارات المعملية فإن العمل بها يتوقف على قدرة الفرد في اداء الاختبار أو التجربة ، و بذلك لا نستطيع الحكم بدقة على مستوى طموح الفرد عن طريق هذه الاختبارات **(كاميليا ،126:1984).**

8 – أشكال الطموح :

* الطموح الدراسي :

و هو الذي يتعلق بالحياة المدرسية و ما يوجد فيها من تخصصات و مستويات دراسية و يبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر ، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي ، فيطمح في مواصلة دراسته و الالتحاق بالجامعة ، و يصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته ، و اجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية هذا الطموح الذي ينمو و يرتقي مع

ارتقاء سن التلميذ ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته. (**شكور، 333:1989**)

*** الطموح المهني :**

قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند التلميذ في سنوات الدراسة ، أو بعد الانتهاء ، أو الخروج منها ، و قد يوجد لدى الشخص الذي لم يدرس بتاتا ن فكثير من التلاميذ يطمح في مهن و يتعلقون بها ، و بمن يعملون بها ، كطموح التلميذ في مهنة التعليم (أستاذ) . و في بعض الحالات يبرز الطموح المهني إلا في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد غلى مرحلة معينة من الموازنة و الاستعدادات الشخصية .

*** الطموح السياسي :**

و يشمل كل ما يتعلق بالحياة السياسية و الحزبية العامة لبلد ما ن كطموح الأفراد في تغيير النظام السياسي لبلدهم ، أو طموحهم في الفوز بانتخابات هامة ، أو طموحهم في قيادة البلاد ، أو طموحهم في تشكيل تحالفات و تكتلات سياسية ، أو حزبية ، أو طموحهم في مراكز سياسية هامة ، أو طموحهم في اصتدار قوانين جديدة في هذا الشكل يحدد الطموح مسار الوطن و تحركه ضمن الأسرة الدولية . (**جليل، 326:1989**)

و قد يكون هذا النوع من الطموح جماعيا خاصا بمجموعة من الأشخاص ، أو فرديا خاصا بشخص واحد ، أو خاص بالمجتمع بأكمله .

*** الطموح الاقتصادي :**

و يشير ذلك إلى الطموح الذي يتبناه الشخص ، أو مجموعة من الأشخاص ، أو مجتمع لتحسين وضعيتهم الاقتصادية حسب ما يرونه مناسبا لهم ، أو حسب مقارنة وضعيتهم مع وضعيات اقتصادية أخرى ، مثال ذلك الطموح في مصادر مالية متعددة ، الطموح في كسب مالي جديد ،

الطموح في أرباح تجارية ، الطموح في زيادة الإنتاج ، الطموح في تحسين وضعية البلاد الاقتصادية ، الطموح في الإصلاح الاقتصادي ، الطموح في تحسين المكانة الاقتصادية العالمية للبلد ، الطموح في البحث عن أسواق اقتصادية جديدة ، إلى غيرها من الطموحات و التطلعات الاقتصادية التي تعبر عن وضعية اقتصادية سيئة و مريحة للفرد أو الجماعة ، و يشكل الطموح الدراسي و الطموح المهني و الاقتصادي أهم الطموحات في حياة الفرد ، و ربما يرجع تفوق و تقدم كثير من الأمم و الشعوب في العديد من الميادين الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية وفرة و جودة و دقة و منتوجاتها الذي ساهم فيه بلا شك مستوى الطموح المرتفع لأفرادها على اختلاف مستوياتهم

خلاصة :

إن بالرغم من تعدد تعريفات لمستوى الطموح إلا أن كلها قد أجمعت على أن له أهمية نفسية واجتماعية للفرد ، وتضبطه عوامل عديدة ، بعضها تجسد في جوانب نفسية ذاتية مثل الثواب و العقاب و النجاح و الفشل و مفهوم الذات ، و بعضها الآخر يشير إلى العوامل الأسرية مثل طموح الأهل ، و بعضها يتعلق بالعوامل المدرسية مثل ، و المنافسة ، و التحصيل الدراسي، كما تحدده عوامل اجتماعية ، مثل سوق العمل و الإعلام و هذه العوامل سمحت بتنوع أشكال مستوى الطموح من الدراسي إلى السياسي و المهني إلى الاجتماعي و العائلي .

و يقاس مستوى الطموح بالتجارب المعملية أو بالاستبيان و يؤدي إلى نتائج متقاربة ، و إن كان الباحثين يفضلون طريقة الاستبيان ، و هذا ما تم التطرق إليه في هذه الدراسة .

الفـــصل الثالث

الدراسات السابقة

- تمهيد

1 – الدراسات السابقة التي تناولت متغير(الاستقلال/ الإعتماد) على المجال الإدراكي .

2- الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح الدراسي.

3-حوصلة عامة حول الدراسات السابقة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وذلك من خلال مراجعتنا للأدب التربوي لها في علم النفس, حيث قام الطالب الباحث بعرض البعض منها أثناء تحديده للإشكالية في الفص الأول وبذلك فان الدراسات التي سنتناولها الآن خاصة بكل متغير بدءاً بمتغير الأسلوب المعرفي(الاستقلال/ الاعتماد)على المجال الإدراكي.

فقد وجد الطالب الباحث دراسات تناولت العلاقة بين نمط ي الاستقلال والاعتماد الإدراكي وبعض المتغيرات التي لها علاقة غير مباشرة والمتغير الثاني لدراستنا منها ما هو مرتبط بأنماط هامة من الشخصية و سيماتها و ما هو مرتبط بالانجاز ومجالات السلوك الأخرى.

ثم متغير مستوى الطموح الدراسي ،ثم عرض تعقيب عام على الدراسات السابقة، وتم ترتيب الدراسات حسب التسلسل الزمني من القديم إلى الحديث

1- الدراسات السابقة التي تناولت متغير(الاستقلال/الإعتماد)على المجال الإدراكي:

أ / دراسة قام بها الباحث"العبدان عبد الرحمن" 1993 على عينة الدراسة قوامها 175 فرداً تم اختيارهم عشوائياً من الطلاب والطالبات الملتحقين بجامعة الملك سعود، ويدرسون اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية قبل الشروع في دراستهم الأكاديمية في التخصصات التي اختاروها، ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد)على المجال الإدراكي في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية. واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبار استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، ثم استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) .

كشفت نتائج الدراسة أن للأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد)على المجال الإدراكي تأثيراً

على استخدام استراتيجيات تعلم للغة الثانية ، فقد تبين أن المستقلين عن المجال يفوقون المعتمدين على المجال في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام، وهكذا استنتج الباحث أن الاستقلال عن المجال الإدراكي يؤثر إيجابياً على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية بشكل عام، وعلى استخدام أنواع معينة منها بشكل خاص.

ب / دراسة قام بها الباحث " موسى ناصر دسوقي محمد" 1995 ، حيث استهدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين العمر الزمني وكل من الأساليب المعرفية الآتية:

(الاستقلال / الاعتماد)عن المجال الإدراكي، التروي، الاندفاع، اتساع الفئة، الدوجماتية، وجهة الضبط ، والتعرف على الفروق على الجنسين في كل من هذه الأساليب في الطفولة والمراهقة والشباب، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقات التي تربط الأساليب المعرفية السابقة كلاً بالآخر في الطفولة والمراهقة والشباب.

تكونت عينة الدراسة من 469 مفحوصاً مقسمين إلى ثلاث مجموعات هي :الطفولة بـــ 98 طفلاً و 69 طفلة، 83 مراهقاً و 78 مراهقة والشباب 83 شاباً و58 شابة ، استخدم الباحث اختبار من إعداد" وتكن" "Witkin " وتعريب كل من " أنور الشرقاوي" و"سليمان الخضري" و الذي تمثل في الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية.) ، ومقياس التفاعل والاندفاع، إعداد / هانم عبد المقصود، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً للعمر الزمني في أساليب (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي، والتروي، والاندفاع، واتساع الفئة، ووجهة الضبط، بينما ليس له دلالة في أسلوب الدوجماتية، يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس في أساليب(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي والتروي والاندفاع واتساع الفئة ووجهة الضبط والدوجماتية.

ج / دراسة أجنبية قام بها "شن لوهوي سيون" "chin lu hoi suen"1995 حيث هدفت إلى الكشف عن أثر اختلاف الأسلوب المعرفي على الأداء في نمطين مختلفين من التقويم.

تكونت عينة الدراسة من 102 طالباً جامعياً من جامعة نسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، شاركوا في دراسة مقرر في علم النفس التربوي خلال فصل دراسي كامل، وشارك الطلاب في ستة اختبارات وتم تحديد أبعاد الاختبارات بدقة لتكون محددة ومتشابهة، كما استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :اختبار(ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي.

كشفت النتائج عن عدم وجود أي أثر لتفاعلات الأسلوب المعرفي مع نتائج الأداء في الاختبارين، ولكن أظهرت أن مستوى أداء المستقلين عن المجال كان أفضل في الاختبارات التي تقيس مستوى الأداء عنه في الاختبارات الموضوعية، بعكس المعتمدين على المجال الذين كانت نتائجهم في الاختبار الموضوعي أفضل من نتائجهم في اختبارات الأداء.

د / دراسة أخرى قام بها الباحث "الطهراوي جميل" 1997 أين هدفت هذه الأخيرة إلى تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديمياً،

بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديمياً في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال كأسلوب معرفي مميز.

تكونت عينة الدراسة من 85 طالباً متفوقاً و 110 طالباً متأخراً من طلاب الجامعة الإسلامية

E.P.Q 1996، استخدم الباحث اختبار أيزنك / بغزة المنتظمين في دراستهم للعام الجامعي95

(صورة الراشدين) تعريب وإعداد" أبو ناهية صلاح الدين" 1989 ، اختبار الأشكال المتضمنة من إعداد" وتكن" وزملائه، وأعده للبيئة العربية" الشرقاوي أنور"، و"الخضري سليمان"1985

كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين في الانبساط – الانطواء، أما العصابية فقد كانت الفروق دالة في صالح المتأخرين أي أنهم أكثر عصابية من المتفوقين، وكذلك كان الأمر في بعد الذهانية، أما في بعد الكذب فقد كانت الفروق في صالح المتفوقين، وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً إحصائية في الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)عن

المجال الإدراكي، لصالح المتفوقين، حيث إن المتفوقين تميزوا باستقلالهم الإدراكي عن المجال أكثر من قرنائهم، وأظهرت النتائج أيضاً ارتباطاً دالا بين سمات الشخصية وبين الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)عن المجال الإدراكي لكلا الفئتين من الطلاب.

هـ/ دراسة خاصة بالباحث "عبد الهادي محمد" 1999 هدفت هي الأخرى إلى التعرف على الأساليب المعرفية المميزة لطلبة القسم العلمي والأدبي كما حاول الباحث التعرف فيها على أهم الاختيارات الدراسية لطلبة الصف الثاني عشر وذلك لوضع المسئولين فيما يريده الطلبة حتى يؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لسياسة التعليم العالي كما حاول الباحث التعرف على أهم الأسباب التي كانت وراء هذا الاختيار.

تكونت عينة الدراسة من 991 طالباً وطالبةً من القسمين العلمي والأدبي وراعى الباحث عند اختياره للعينة أن تشمل جميع محافظات غزة كما راعى التمثيل النسبي لتوزيع الطلاب على القسم العلمي والأدبي، استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الذي قام بإعداده ونقله إلى العربية كلاً من" أنور الشرقاوي" و"سليمان الشيخ الخضري" كما قام الباحث بإعداد استبانه تحتوي على المعلومات عامة وعلى أسماء التخصصات التي تدرس في الجامعات كما يحتوي المقياس على29

سؤال تتعلق بالعوامل المختلفة الكامنة وراء الاختيار.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير التخصص حيث يميل طلبة القسم العلمي إلى الاستقلال عن المجال إذ بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار 14 لكل من الطلاب والطالبات بينما يميل طلبة القسم الأدبي إلى الاعتماد على المجال من حيث بلغ متوسط درجات الطالبات 10 بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في القسم الأدبي .7 وكشفت أيضاً عن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس عند مستوى دلالة قدره 003 .، وكشفت النتائج كما تبينها النسب المئوية والتكرارات لاختبارات كل من طلبة القسم العلمي والأدبي إلى أن اختيار الكلية_يختلف باختلاف كل من الجنس والتخصص.

و/ دراسة قام بها "الحسن اعتدال " 2000 حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في المهارات اللغوية المختلفة لمادة اللغة الانجليزية باختلاف الأسلوب المعرفي (الاستقلال / والاعتماد) على المجال الإدراكي والتخصص الدراسي العلمي – الأدبي. تكونت عينة الدراسة لدى عينة من الطالبات السعوديات المنتظمات بالدراسة في الصف الثالث الثانوي وتم اختيار العينة من خمس مدارس ثانوية حكومية لمناطق مدينة مكة المكرمة وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة لقياس درجة الاستقلال عن المجال الإدراكي واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية :اختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه من أفراد العينة في المحصول اللغوي العام والمهارات اللغوية لصالح المستقلات عن المجال،وكذلك أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات في القسم العلمي من أفراد العينة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه والمتخصصات في القسم الأدبي منهن في المحصول اللغوي العام لصالح المتخصصات في القسم العلمي.

ز/ دراسة خاصة بالباحثين "التون" و "كاجان" "Alton " و " kagan " قاما بها في سنة 2006_هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والاستقلال الإدراكي اتجاه_الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من 130 طالباً متدرب خريج من الطلبة الجامعيين الخريجين،_واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعية التي وضعه "وتكن " وقام بتعريبه الدكتور" أنور الشرقاوي" كشفت نتائج الدراسة أنه لا توجد دلالة إحصائية بين الاستقلال الإدراكي والإنجاز الأكاديمي، وكذلك لا توجد علاقة بين الاستقلال الإدراكي والاتجاه نحو الحاسوب، وكما أظهرت النتائج أن مواقف الطلاب اتجاه الحاسوب لا ترتبط بمجال الاعتماد.

2- الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح الدراسي.

أ/ دراسة قام بها الباحث "الدوري " بالعراق في 1980 حول دراسة مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع العراقي المعاصر. استهدفت للكشف على مستوى الطموح الدراسي

ومستوى الطموح المهني وأثر عوامل الجنس والمستوى الحضاري ريف –حضر والمستوى الإقتصادي والمستوى الثقافي فيهما .

شملت العينة طلبة من جامعتي بغداد والمستنصرية بلغت 480 طالباً وطالبة . أستخدم الباحث مقياس " قشقوش" 1975 لمستوى الطموح الدراسي واستمارة " مخيمر " للمستوى الإجتماعي تمثلت الوسائل الإحصائية مربع كاي ، الوسيط في تحليل النتائج وتفسيرها . أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الطموح الدراسي ومستوى الطموح المهني بين الطلاب والطالبات الحضريين ذوي المستوى الاجتماعي المتوسط لصالح الطلاب . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الحضريين ذوي المستوى الإجتماعي المنخفض .

ب/ دراسة" وسبودو "1988 حول الطموحات الأكاديمية والمهنية لطلبة المراحل النهائية في المدارس الثانوية الشعبية العامة في إندونيسيا . استهدفت الدراسة على التعرف للمستوى الطموح الأكاديمي والمهني ومعرفة العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والمهني وبين المنزلة الاجتماعية والاقتصادية والعوامل الاجتماعية النفسية .

المقاييس المستخدمة في الدراسة أنموذج " وسنكسن " للمنزلة الاقتصادية والاجتماعية .

من نتائج الدراسة ما يأتي :

– إن الخلفية الإقتصادية و الإجتماعية لها تأثير كبير في مستوى الطموح العلمي أكثر من مستوى الطموح المهني .

– أن المنزلة الإجتماعية و الإقتصادية لها تأثير أعلى في مستويات الطموح الأكاديمي والمهني على الطلبة الساكنين في البلدان الإدارية اكبر من الساكنين في المناطق النائية .

– لم تظهر الدراسة فروقا بين الذكور والإناث تبعاً للمنزلة الاقتصادية والاجتماعية .

ج/ دراسة "ماثيوس" "Mathews" 1989 حول اختلافات الجنس في طموح طلبة الثانوية من الملوّنين نحو التعليم العالي، استهدفت ما يأتي :

– معرفة الفروق بين الطموحات تبعاً للجنس والخلفية الاجتماعية وتأثير الآخرين .

– هل هناك تباينات في المشاركة في برامج الدعم الجامعية تبعاً للجنس .

تألفت عينة البحث من 121 ذكراً وأنثى ملوّنين من الصفوف العاشرة والثانية عشر للمدارس الثانوية لثلاث مناطق . من الوسائل المستخدمة مربع كاي وغيرها .كان من نتائج البحث : –

ليس هناك اختلافات بين طموحات الذكور والإناث تبعاً لمتغير المنزلة الاجتماعية والاقتصادية وتأثير الآخرين المحيطين وتقييم الفرد لقدراته .

– إن معدلات الدرجات الصفية المقدرة من الطالبات تميل إلى أن تكون أعلى من معدلات الدرجات الصفية المقدرة من الطلبة الزنوج .

– إن معدل الدرجات الصفية للطالبات الملونات المقدمة من قبل المدرسة أعلى من الدرجات الصفية للطلاب .

– ليس هناك فرق بين إسهام الطلبة الزنوج من الذكور والإناث في برامج الدعم الجامعية .

د/ دراسة التي قام بها "عبد الله الصافي" 2002 ، وتهدف إلى التعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي، وقلق الاختبارات، ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي. وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بالسعودية بلغ حجمها 298 طالبًا. وقد استخدم الباحث في دراسته كلا من المقاييس التالية : الاتجاه نحو التعلم الذاتي ومستوى الطموح والاتجاه نحو الامتحان .وقد عالج الباحث بياناته إحصائيا باستخدام اختبار (ت)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالي ة:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0،01) بين متوسطي الطلاب (مرتفعي، ومنخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي .

هـــ/ دراسة عراقية قام بها الباحثة "الجبوري" 2002 خاصة بمستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة حيث هدفت الدراسة لتعرف على العلاقة الارتباطية بين

مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس ، والتخصص و شملت العينة 233 طالباً وطالبة من طلبة الجامعات كانت أدوات البحث مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ومقياس مستوى الطموح المهني من إعداد الباحثة ، ومقياس قوة تحمل الشخصية لـــ " كوباس " ، 1979 " الذي عرّبته " الشمري ، 2001 استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : مربع كاي ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان – براون ، ومعامل ألفا كرونباخ ، ومعادلة الخطأ المعياري ، والاختبار التائي لعينة واحدة ، ومعامل الانحداو توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- متوسط مستوى الطموح الأكاديمي لعينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي .
- متوسط مستوى الطموح المهني لعينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي .
- متوسط قوة تحمل الشخصية لعينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي.
- توجد علاقة إيجابية بين مستوى الطموح الأكاديمي وقوة تحمل الشخصية لعينة البحث وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) تبعاً لمتغيري الجنس ، والتخصص . توجد علاقة إيجابية بين مستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وتبعاً لمتغيري الجنس ، والتخصص .
- توجد علاقة إيجابية بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لعينة البحث ، وان نسبة إسهام مستوى الطموح المهني في التنبؤ بقوة تحمل الشخصية أعلى من نسبة إسهام مستوى الطموح الأكاديمي .

و/ دراسة " فايز الأسود" 2003 وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين .وتكونت عينة الدراسة من 378 طالب وطالبة واستخدم الباحث في دراسته مقياس القلق العام للراشدين من إعداد محمد جعفر ،واستبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح .وقد عالج الباحث بياناته إحصائيا باستخدام

معامل الارتباط لبيرسون، واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:وجود علاقة سالبة دالة إحصائي ا بين مستوى القلق ومستوى الطموح،لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزي لمتغير الجامعة، لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزي لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، لا توجد فروق دالة إحصائيا تعز ي لمتغير المستوي الدراسي (ثانية، ثالثة ، رابعة).

ز/دراسة قام بها "محمد بوفتاح" 2005 : حيث تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،كما تسع ى الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي بمناطقها الحضرية و الريفية وعلى عينة قوامها 400 تلميذا. واستخدم في الدراسة استبيان لقياس مستوى الطموح الدراسي .أما عن أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة هي وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعية و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي لصالح تلاميذ تخصص علوم الطبيعية و الحياة.

ي/ يشير" كامبل" 2008 في دراسته التي أجراها بهدف تقصي علاقة أساليب التنشئة الوالدية المسؤولة بمستوى الطموح لدى الأبناء، من خلال عينة شملت 243 تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية فلوريدا، طبق عليهم مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث واستبي أن مستوى الطموح للراشدين من إعداد" هنري" 2005 حيث أشارت النتائج الخاصة بدراسته إلى علاقة أساليب تنشئة الأب كما يدركها الذكور بمستوى طموحهم، إلى ارتباط الدفء والاندماج الايجابي إيجابيًا بمستوى طموح الذكور وكذلك ارتباط تلقين القلق الدائم والعقاب والرفض الوالدي سلبيًا بمستوى للذكور، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، وعدم وجود علاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي وتحديد الأبناء من الجنسين لمستوى طموحهم.

3- حوصلة عامة حول الدراسات السابقة:

1- مكان إجراء الدراسة :

توزعت أماكن إجراء الدراسات السابقة لكلا المتغيرين إذ الأغلبية كانت في بلد العراق والمملكة العربية السعودية ومصر وفلسطين وكذا دراسة واحدة بالنسبة لبلد الجزائر فيما يخص الدول العربية و الأجنبية كانت منحصرة في انجليترا و الولايات المتحدة الأمريكية .

2- الأهداف :

لقد تبين من عرض الدراسات السابقة أنها تنوعت في أهدافها فهناك دراسات استهدفت بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفي معرفة تأثير هذا الأخير على التعلم بصفة عامة و على الأداء التحصيلي لدى الطلبة كذلك التعرف على الاختلافات بين العينات على مستوى أبعاد هذا الأسلوب و التي كانت أغلبيتها متمدرسة أما في ما يخص متغير مستوى الطموح الدراسي كانت بهدف ، الموازنة بين الطلبة والطالبات في مستوى الطموح ، وهناك دراسات استهدفت علاقة مستوى الطموح مع متغيرات أخرى . وهناك دراسات استهدفت قياس مستوى الطموح أما في دراستنا الحالية فقد استهدفت لتعرف على العلاقة الممكنة للأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد)على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي عند فئة من التلاميذ للمستوى الثالثة ثانوي

3- العينات :

تفاوتت العينات المعتمدة في الدراسات السابقة بالنسبة للمتغييرن من حيث العمر والعدد إذ تراوحت بين 121 – 991 ،وشملت العينات المعتمدة فئات مختلفة منهم طلبة الجامعة والإعدادية و الثانوية . أما عينة بحث الحالي فقد بلغت 129 تلميذا و تلميذة حسب مستواهم التحصيلي و تخصصهم وسنوات عمرية تتراوح مابين 17 سنة و 19 سنة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

4- الأدوات :

اعد بعض الباحثين في دراساتهم السابقة على مقاييس أو استبانات لقياس المتغيرات التي نحن بصدد قياسها في دراستنا الحالية ، في حين اعتمد بعضهم الآخر على اختبارات ومقاييس أو استبانات جاهزة بناها باحثون آخرون ، مثل اختبار الأشكال المتضمنة من إعداد" وتكن" وزملائه، وأعده للبيئة العربية" الشرقاوي أنور"، و"الخضري سليمان"1985 .

مقياس" كاميليا"عبد الفتاح 1972 لقياس مستوى الطموح ، الاعتماد على مقياس" قشقوش" المعد سنة 1975 ،، في دراسة أخرى بني استبانتين الأولى لقياس مستوى الطموح ، والأخرى لقياس الاتزان الانفعالي ، واعدّ "رسول "1984 في دراسته مقياسا لقياس مستوى الطموح ، وفي دراسة لـــ "محمد بوفتاح" قام فيها ببناء استبيان لقياس مستوى الطموح الدراسي .أما في دراستنا هذه فقد قمنا بإعداد مقياس لقياس متغير مستوى الطموح الدراسي و الاعتماد على اختبار الأشكال المتضمنة من إعداد" وتكن" وزملائه، وأعده للبيئة العربية" الشرقاوي أنور"، و"الخضري سليمان

5- الوسائل الإحصائية :

تباينت الوسائل الإحصائية التي استخدمت في الدراسات السابقة بحسب متطلبات البحث وأهدافه ، إذ توزعت على ما يأتي : تحليل التباين الأحادي ، وتحليل التباين الثنائي ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والاختبار التائي لعينة واحدة ، ومربع كاي ، وتحليل الانحدار ، ومعامل الارتباط الثنائي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان – براون ، وطريقة شيفية ، ومعادلة ألفا كرونباخ ، ومعادلة الخطأ المعياري . أما الوسائل التي يسرتعملها الطالب الباحث في الدراسة الحالية فتتوقف على متطلبات البحث وإجراءاته وتحليل نتائجه في الفصلين والخامس و السادس .

6- النتائج :

لقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك تبايناً في النتائج ، إذ أظهرت البعض منها على أن هناك فروقاً بين الجنسين كأسلوب معرفي وعلى مستوى التخصص علمي و أدبي وان الأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد)على المجال الإدراكي يتأثر بالبعد الزمني لدى الطلبة و يؤثر على عملية التعلم كنتيجة توصلت إليها إحدى الدراسات .في حين أن متغير مستوى الطموح وفي دراسة أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات و قد وجد أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي كما توجد علاقة بين مستوى الطموح و الإتزان الإنفعالي، كما في دراسة كشفت نتائجها وعن وجود علاقة بين مستوى الطموح ومتغير التخصص الدراسي وفي دراسة تم وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الأكاديمي وقوة تحمل الشخصية. أما نتائج الدراسة الحالية فسوف نتناولها في الفصل السادس من هذا البحث .

*** جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :**

- تحديد أهداف البحث الحالي .
- تعرف المصادر ذات الفائدة للبحث الحالي .
- اختيار عينة البحث الحالي .
- إعداد أدوات البحث الحالي و الاستعانة بأخرى .
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة التي تتطلبها إجراءات البحث الحالي وتحليل نتائجه
- وضع التفسيرات المناسبة لنتائج البحث الحالي .

الفـــصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- أدوات الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

- عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها
- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق و الثبات)

5- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها

6- الدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية

تمـهيد

للوصول إلى النتائج النهائية لأي دراسة يتطلب منا معرفة الإجراءات المنهجية المتبعة في ذلك ، وبذلك تكون هذه الخطوات المنهجية سببا أساسيا في صحة النتائج أو خطاها، فعندما يكون المنهج واضحا، والعينة متجانسة ، و طريقة معاينها وحصرها، سليمة واختيار أدوات في ذلك مناسب مع صلاحيتها ، واستخدام أساليب إحصائية مناسبة في الدراسة كلها خطوات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهو ما أراد الطالب الباحث القيام به وإتباعه في هذه الدراسة والتي سوف نعرضها في هذا الفصل.

1- منهج الدراسة:

نوع المنهج الذي تلزمه علينا دراستنا هو المنهج الوصفي حيث من خلاله نحاول الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، كما يحدد لنا الفروق بين عينة الدراسة في كل من الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ومستوى الطموح الدراسي معتمدين في ذلك على وصف الظاهرة ، وتفسيرها باستعمالنا للأساليب الإحصائية بأنواعها المختلفة والتي تتناسب وطبيعة البحث.

2- حدود الدراسة:

*الحدود البشرية:

لدراستنا هذه حدود بشرية تمثلت في العينة التي بلغ عددها 129 تلميذا بواقع (63) تلميذا متفوق دراسيا و (66) تلميذا ضعيف دراسيا بالنسبة لمستوى الدراسي . و من شعبتي العلوم التجريبية بواقع (60) تلميذا و (69) تلميذا من شعبة الآداب والفلسفة ، ويمثل أفراد العينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين بالعام الدراسي 2013 /2014 م. ويتوزعون على فئة عمرية تراوح سنها من 17 سنة الى19 سنة .حيث كان متوسط عمر عينة مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للمتفوقين يساوي 18.08 وبانحراف معياري يقدر ب0.82 و بالنسبة للضعفاء دراسيا متوسطه كان 17.86 و انحراف معياري يساوي 0.75 .أما عينة التخصص فقد قدر متوسط عمرها بـــ 17.88 بالنسبة للعلميين وبانحراف معياري يساوي 0.78 والأدبيين بمتوسط عمري يساوي 18.04 و انحراف معياري قدر ب0.81 ، كما تحدد الدراسة بالمتغيرات المدروسة و المقاسة من خلال اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) واستبيان مستوى الطموح الدراسي والمستخدمة في هذه الدراسة.

*** الحدود المكانية :**

الحدود المكانية لدراستنا تمثلت في المنطقة المقامة فيها وهي ولاية معسكر حيث تتواجد عينة الدراسة بثانويات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والمتواجدة بالمناطق التي سمحة فيها لنا باشتقاق عينة دراستنا ،وذلك حسب تموقعها الجغرافي بالولاية. والجدول التالي يوضح الثانويات التي أجريت فيها الدراسة.

رقم جدول:02

يوضح الثانويات التي أجريت فيها الدراسة

الرقم	اسم الثانوية	مكان تواجدها (الموقع)
01	ثانوية المبايعة	دائرة غريس / جنوب مدينة معسكر
02	ثانوية الهاشمي المراحي	دائرة غريس / جنوب مدينة معسكر
03	ثانوية بوقويدر الميلود	بلدية فروحة / جنوب مدينة معسكر
04	ثانوية الأمير خالد	وسط شرق مدينة معسكر
05	ثانوية عبد المجيد مزيان	وسط غرب مدينة معسكر
06	ثانوية شكال النعيمي	دائرة تيزي / جنوب غرب مدينة معسكر
07	ثانوية أول نوفمبر 1954	دائرة البرج / شمال شرق مدينة معسكر
08	ثانوية ابن باديس	دائرة تغنيف / شرق مدينة معسكر
09	ثانوية ولد قابلية صليحة	دائرة تغنيف / شرق مدينة معسكر
10	ثانوية هواري الحبيب	دائرة العوف /جنوب مدينة معسكر
11	ثانوية الإخوة مزاري	دائرة وادي تاغية جنوب مدينة معسكر

12	ثانوية هني محمد	دائرة وادي الأبطال جنوب شرق مدينة معسكر
13	ثانوية فلاح بوزيان	بلدية عين فراح جنوب شرق مدينة معسكر

*** الحدود الزمانية:**

باشر الطالب الباحث في هذه الدراسة ابتداء من شهر فيفري 2013 م وانتهت في شهر افريل **2015** م وعليه يتم تحديد هذه الدراسة ونتائجها بالفترة الزمانية التي أجريت فيها.

3- أدوات الدراسة:

***اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):**

أ - تعريف الاختبار:

هو اختبار جمعي من إعداد" اولتمان" و" راسكن "و "ويتكن" (1971) ليصلح تطبيقه على الراشدين وعلى الأطفال، وقد قام" الشرقاوي" و"الشيخ" في 1977 بإعداده إلى العربية وذلك في طبعته الأولى ، ويطبق هذا الاختبار بصورة جماعية على مجموعة كبيرة من المفحوصين في وقت واحد ويعتبر هذا الأخير من الاختبارات السرعة .

ويتكون اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من ثلاثة أقسام :

-**القسم الأول :** خاص بالتدريب، ولا تحسب درجته، ويتكون من سبعة أشكال،ويعطى الفرد دقيقتين للإجابة عنه، ويسبق هذا القسم بعض التعليمات والأمثلة التي توضح طريقة الإجابة.

-**القسم الثاني :** ويتكون من تسعة أشكال متدرجة في الصعوبة، وزمنه خمس دقائق .

-**القسم الثالث :** ويتكون من تسعة أشكال متدرجة في الصعوبة، وزمنه خمس دقائق.

أيضا.وتجدر الإشارة إلى أن الأشكال التي يطلب من الطالب تحديدها موجودة بالصفحة

الأخيرة بحيث لا يتاح للمفحوص رؤية الشكلين البسيط والمعقد في الوقت نفسه،وتحتسب الاستجابة صحيحة لكل شكل إذا استطاع الطالب تحديد جميع حدود الشكل البسيط المطلوب بالقلم الرصاص، ويعطى ا لطالب درجة عن كل استجابة صحيحة، ويتم بعد ذلك جمع درجات القسمين الثاني والثالث فقط للحصول على الدرجة الكلية في هذا الاختبار، وبذلك فإن درجة الطالب في هذا الاختبار تمتد بين (0– 18) درجة، وكلما زادت درجة الطالب في الاختبار كلما كان ذلك دليلا على زيادة استقلاله الإدراكي،والعكس يعني اعتماده على المجال الإدراكي .وفي هذه الدراسة الحالية اعتمد الطالب الباحث على طريقة المتوسط النظري في تحديده لفئة المستقلين على المجال الإدراكي و المعتمدين عنه ، بمعنى انه كلما حصل المفحوص على درجة تسعة أو اكبر منها اعتبر مستقلا أما إذا حصل على اقل من تسعة اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية اعتبر معتمدا على المجال وبنفس الكيفية صنف كل من "خالد مطحنة" و "عبد الجواد جهوت" 1998 عينة دراستهما إلى مستقلين ومعتمدين عندما درسوا اثر تفاعل الصف الدراسي والأس لوب المعرفي على الابتكار في الرياضيات المدرسية لدى طلاب كلية علوم التربية **(الشرقاوي ،2006 : 251)**، وهناك من عزل مجموعة المفحوصين الحاصلين على الدرجات من 8الى 11 إذ أن المفحوص المتحصل على اقل من 8 في اختبار الدراسة الحالية يعتبر معتمد على المجال ومن تحصل على درجة اكبر من 11 فهو مستقل عن المجال و قام بذلك "حمزة عبد الحكم الريانشي" و "محمود عبد اللطيف مراد " 1997 في دراستها لأثر التفاعل بين بعض استراتيجيات تدريس التعميمات الجبرية و الأسلوب المعرفي لكل من المعلم و التلميذ على التحصيل و التفكير الرياضي بالتعليم الإعدادي بمصر **(الشرقاوي 2006 :222)**، فقط أشير أن هناك طرق أخرى يمكن استعمالها للتصنيف مثل طريقة المدى أو الفارق بين أعلى درجة و أدنى درجة ورغم هذه الاجتهادات فان واضع الاختبار باللغة العربية و ضع جدول من المعايير و الذي و الذي على أساسه يمكن تصنيف المفحوصين إلى سبع فئات و هذا و هذا حسب البيئة

المصرية و الذي تطرقنا إليه في نفس الفصل عند تناولنا للمعايير الاختبار . هذا بالنسبة كأداة لقياس المتغير المستقل ألا وهو الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي و مايقتضي به البحث من متطلبات .حيث و بموافقة الأستاذ المشرف الذي أراد أن اكتفي بما أكدته الدراسات من صدق وثبات في البيئة الأجنبية والعربية وكذا عند عدد من الباحثين العرب وغير العرب الذين قاموا بدراسة صدق و ثبات لهذا الاختبار .حيث سيتم توضيح ذلك مع بعض أهم الدراسات بما فيها الجزائرية في نفس الفصل عند تناولنا للخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستعملة في الدراسة الحالية .

أما بالنسبة لمتغير مستوى الطموح الدراسي باعتباره متغيرا تابعا في البحث وفي حدود علم الطالب الباحث وكذلك نظرا لقلة وجود مقاييس جزائرية وان لم نقل تكاد منعدمة والتي تقيس شكلا من أشكال مستوى الطموح و المتمثل في الطموح الدراسي ارتئ الطالب الباحث إلى بناء وتصميم استبيان لقياس متغير الثاري لهذه الدراسة.

- **الخطوات العامة لبناء أداة الدراسة للمتغير التابع :**

توصل الطالب الباحث إلى بناء أداة القياس للمتغير الثانوي للدراسة من خلال عدة مراحل لصيغها المختلفة بعدما اتبع الخطوات التالية:

أ – رصد و تحليل انطباعات تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي التي يصرحون بها في بداية ونهاية السنة الدراسية أي قبل امتحان البلكالوريا، وذلك عند إجاباتهم على استبيان الموجه لهم من قبل مراكز التوجيه المدرسي والذي يتعلق بأهم الظروف الدراسية والاجتماعية التي مرّوا بها ، وكذا ما يتوقعونه مستقبليا.

ب - أجرى الطالب الباحث مناقشات مع بعض أساتذة علم النفس من جامعات مختلفة،وذلك لضبط الأبعاد المناسبة و التي تكون ضمن الاستبيان المراد بنائه والخاص بالموضوع محل الدراسة إلا ان

الأغلبية منهم نصحوني بأنه يجب على الطالب الباحث أن يستعين بأساليب إحصائية لتحديد أبعاد لأي أداة قياس و التحقق من صلاحيتها و صدقها من خلال ما يسمى بصدق البناء .

ج - تم الاطلاع على ما وجد من دراسات وبحوث سيكولوجية ، والخاصة بالنظريات التي حاولت تفسير مستوى الطموح بشكل عام و الطموح الدراسي بشكل خاص والتي اتصلت بصفة مباشرة أو غير مباشرة بنفس المتغير الدراسة.

د - حاول الطالب الباحث من الاطلاع على بعض الاستبيانات و المقاييس النفسية العربية التي استخدمت في قياس مستوى الطموح من جميع الأبعاد ، وهذا لمعرفة والوقوف عند أهم الملاحظات الباحثين الذين أعدوا هذه المقاييس.

هـــ- الإطلاع على أهم المصادر والمراجع المتخصصة في كيفية إعداد الاختبارات النفسية

***استبيان مستوى الطموح الدراسي:**

- توزيع الاستبيان:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من 29 بندا تقيس ستة أبعاد كل بعد يحتوي على عدد معين من البنود ، والأبعاد هي:

- بعد القدرة العقلية **(طبيعة الأهداف المحققة وفقا للقدرة العقلية)** .ويحتوي على: 05 بنود.

- بعد النجاح و الفشل **(الرفع من مستوى الطموح أو خفضه حسب الشعور الفرد بالرضا أو الإحباط اتجاه عمل معين)** .ويشمل : 08 بنود

- بعد الثواب و العقاب **(التوجه إلى رفع من مستوى الطموح يكون بالثواب وعكس ذلك يكون بالعقاب)** ويتضمن : 03 بنود.

- بعد القوى الاجتماعية و المنافسة **(تأثير المنافسة على الصعيد الاجتماعي كالزملاء على مستوى الطموح)** ويتكون من : 05 بنود

- بعد نظرة الفرد للمستقبل **(توقع الفرد لما سيحققه من خلال تصوره للمستقبل)** ويحتوي على: 05 بنود .

- بعد طموح الأهل **(رغبة الأهل و اهتمامه بمستقبل الفرد)** ويتكون من : 03 بنود.

والجدول التالي يوضح كيفية توزيع البنود على الأبعاد.

جدول رقم: 03

يوضح توزيع البنود على الأبعاد الاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
01	**بعد القدرة العقلية**	**13 ،14، 20، 22، 25**	**05**
02	**بعد النجاح و الفشل**	**04، 07، 09، 16، 18، 19، 23، 29**	**08**
03	**بعد الثواب و العقاب**	**05، 27، 28**	**03**
04	**بعد القوى الاجتماعية و المنافسة**	**01، 06، 08، 10، 15**	**05**
05	**بعد نظرة الفرد للمستقبل**	**02، 03، 12، 21، 26**	**05**
06	**بعد طموح الأهل**	**11، 17، 24**	**03**
عدد البنود 29			

***مصادر استبيان مستوى الطموح الدراسي وخلفيته النظرية :**

اعتمد الطالب الباحث عند إعداده للاستبيان على ما وجده من مقاييس واستبيانات نفسية وبعض الكتب التي تناولت كيفية بناءها بالإضافة إلى إطار نظري والذي تمثل أساسا في النظريات التي فسرت مستوى الطموح وعلى رأسها نظرية المجال "لليفين لكيرت" حيث اتخذت كخلفية أساسية لبناء الاستبيان بأبعاده أين تم التطرق إليها في الفصل الثالث والخاص بمستوى الطموح الدراسي. وهذا من اجل الكشف على العوامل الرئيسية التي اعتمدت عليها ه ذه النظرية في البيئة المحلية ومدى تطابقها مع خصوصياتها ، وذلك بغرض الوصول إلى بناء أداة قياس سيكوميترية جزائرية تراعي، ويتناسب استخدامها مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، ومن أهم الاختبارات والمقاييس النفسية التي استفاد منها الطالب الباحث والمستوحاة لهذا الاستبيان ما يلي:

- مطالعة و قراءة ما نشر من وصف وطريقة تصحيح لاستبيان مستوى الطموح" كاميليا عبد الفتاح "1971 م خاصة ما جاء في كتابها« مستوى الطموح والشخصية» والذي يتعلق بهذا الجانب.ويحتوي الاستبيان على 79 سؤالا مصنفة في سبع سمات رئيسية وضع لكل منها عشر أسئلة ماعدا السمة الرابعة فقد وضعت لها صاحبة الاستبيان تسعة 09 أسئلة والسمات هي : النظرة للحياة يرمز لها بالحرف (ن) ، الاتجاه نحو التفوق ويرمز لها بالحرف (ت) ،تحديد الأهداف والخطة ويرمز لها بالحرف (هـــ) ، الميل إلى الكفاح (ك) ، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس (س) ،المثابرة (م)،الرضي بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ (ح).(**كاميليا ،1984 : 82 و83)**
- الاطلاع على مقياس مستوى الطموح للباحث" إبراهيم خليل رسول 1984 "م ويحتوي على 66فقرة لقياس مستوى الطموح لدى الطلبة العراقيين**(سعدون وآخرون، 2003: 338).**

❖ كما قام الطالب الباحث بالاطلاع على استبيان الحاجات النفسية للشباب لصاحبه" أنور محمد الشرقاوي 1984 "م المنشور في كتابه المعنون « سيكولوجية التعليم » ويتكون هذا الاستبيان من 45 عبارة تقع تحت خمسة حاجات هي:الحاجة إلى إشباع النواحي الاقتصادية، الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين ، الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات ، الحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية ، الحاجة إلى الثقافة والمعرفة. **(الشرقاوي،1987 : 225)**

❖ واطلع الطالب الباحث أيضا على مقياس القيم والاتجاهات الذي وضعه كل من" آلبورت" " فيرنون" "لندزي "1951 م (Allport , G.W , Vernon , P. E Lindrey) والمنشور في كتاب «علم النفس الاجتماعي» ويتكون هذا الاستبيان في طبعته الثانية من جزئين ،الجزء الأول يتكون من 30 سؤالا،والجزء الثاني يضم 15 سؤالا، ويهدف هذا المقياس إلى قياس ست قيم هي:

القيمة النظرية ، والقيمة الاقتصادية ، والقيمة الجمالية ، والقيمة الاجتماعية ، والقيمة السياسية والقيمة الدينية. **(توفيق و أحمد ، 1984: 236).**

أما بالنسبة للكتب التي تناولت كيفية بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية منها:كتاب «القياس النفسي بين النظرية والتطبيق » لـــ" سعد عبد الرحمن " **(سعد،1998 : 198)**

– كتاب «قياس الشخصية» لـــ" محمد شحاتة ربيع." **(شحاتة،2000 :131)**

– كتاب « التقويم النفسي » لكل من" فؤاد أبو حطب "، و"سيد أحمد عثمان "، و"آمال صادق " **(أبوحطب 2000: 77)** .

كتاب «الإحصاء و القياس النفسي والتربوي» " مقدم عبد الحفيظ." **(مقدم،1993 : 124 ،137).**

– كتاب «بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس » "للأستاذ الدكتور بشير معمرية" **(معمرية ،2007: 161، 186)**

– كتاب «القياس النفسي و تصميم أدواته » "للأستاذ الدكتور بشير معمرية"

(معمرية ،2007: 109 ، 114، 117، 153 ، 190، 211)

وأما بالنسبة لأهم المجالات التي ركز عليها الإطار النظري من خلال الاتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح وكذا العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي وخاصة على ضوء ماتصورته نظرية "ليفين" بهدف أنها تتناسب بشكل من الأشكال مع دراستنا مايلي :

– العوامل الذاتية

– العوامل المدرسية

– العوامل الاجتماعية

***خطوات إعداد استبيان مستوى الطموح الدراسي:**

1- كان للطالب الباحث من استفادته لما اطلع عليه من أدبيات سيكولوجية والخاصة بموضوع دراستنا وما تم توضيحه من طرف المنظرون الباحثون وذو الاختصاص والاهتمام كما تم ذكرهم ،وبعد الإطلالة على المقاييس النفسية والاستبيانات تم تصميم استبيانا أوليا يتكون من 40 فقرة حيث اعتمدنا فيه على طريقة ليكرت في كونها تتميز بسهولة البناء ثم عرضناه على الأستاذ المشرف وطلب من الطالب الباحث توضيح الخلفية النظرية للأبعاد التي تنتمي إليها الفقرات مع المطالعة والبحث أكثر في بحوث ودراسات سابقة أخرى.

2- كان على الطالب الباحث مواصلة مطالعاته وقراءته للمراجع المتصلة بالموضوع أهمها دراسة حول «الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح الدراسي"» لمحمد بوفاتح " **(بوفاتح، 2005 : 238).**

ودراسة حول « قلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية »

لسناء نعيم بدر آل اطيمش **(سناء، 2005: 114 ، 119)**

وتوصل إلى توضيح الأسس النظرية المعتمدة في إعداده، وعرضه مرة ثانية على الأستاذ المشرف الذي أبدى موافقته عليه وطلب من الطالب الباحث توسيع بدائل الأجوبة من ثلاثية إلى خماسية مع إبقاء بشكل أولي كما هو لعدد الفقرات.

3- تقديم الاستبيان للمحكمين قبل صياغته في الصورة الثانية .

4- صياغة الصورة الثانية للاستبيان من خلال وضع مفتاح للتصحيح وترتيب فقراته بطريقة تسمح للمفحوص الاستجابة بتدرج على كل فقرة من فقرات أي بعد وهذا بعد تعديل ماتم تعديله عملا بملاحظات المحكمين.

5- إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدق التكوين الفرضي (البناء) وثبات الاستبيان ، حيث تم الاعتماد على بعض المراجع لها صلة ب البناء العاملي وطريقة حسابه (التحليل العاملي الاستكشافي) نذكر منها :

* كتاب «التحليل العاملي factor analysis تطبيقات في العلوم الاجتماعية بالاستخدام spss » لـــ "دكتور عبد الحميد محمد العباسي " **(العباسي، 2011: 07، 08، 24 ،27)**

* مجلة جامعة دمشق – المجلد25 العدد 3-4 «الأبعاد المكونة للسمة بين التحكيم والتحليل العاملي » " لدكتور عبد الله الصمادي- علي أبو نواس " **(الصمادي، 2009 :379 ،382، ،388 ،390)**

* مجلة جامعة دمشق – المجلد25 العدد الثاني «مقياس اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء» "لدكتور عبد الله الصمادي" **(الصمادي ،2008 :151 ، 153)** ،بعد ذلك حساب قيمة ثباته .

6- الانتهاء من بناء الاستبيان ووضعه في صورته النهائية لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية حيث تمت إضافة بعد أخر على غرار ما اعتمد عليه في تصميم الأبعاد والخاصة بالاستبيان أين تم استكشافه مع تقليص عدد الفقرات إلى 29 فقرة وذلك بحذف 10 فقرات لانخفاض قيمة معامل ارتباطهم عن 0.30 ولعدم دلالتها هذا بالنسبة لتحليل الإحصائي للفقرات بطريقة الاتساق الداخلي

و عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي تم حذف فقرة واحدة لعدم انسجامها مع أي عامل من العوامل الرئيسة التي تم الكشف عنها.

7- ثم استخراج درجاته المعيارية لكي نستطيع تفسيرها وفقا للمستويات الطموح الدراسي.

***طريقة الإجابة:**

يتم الإجابة على فقرات الاستبيان تبعا لبدائل الأجوبة بطريقة لبكرت هي:

(تنطبق عليّ تماما) ، (تنطبق عليّ) (تنطبق عليّ أحيانا) (لا تنطبق عليّ) (لاتنطبق عليا تماما).

فعندما يقوم المفحوص(التلميذ) باختياره للاستجابة الأولى (تنطبق عليّ تماما) أو الاستجابة الثانية (تنطبق عليّ) يدل ذلك على الموافقة الشديدة للفقرة وبمعنى أخر هذا التلميذ يتمتع بمستوى عال من الطموح الدراسي.

أما إذا اختار المفحوص(التلميذ) الاستجابة الثالثة والمتمثلة في(تنطبق عليّ أحيانا) يشير ذلك إلى عدم قبول الفقرة كلية أو رفضها نهائيا.أي أن لدى التلميذ مستوى متوسط من الطموح الدراسي.

أما إذا اختار المفحوص(التلميذ) استجابة الرابعة (لا تنطبق علي) أو الاستجابة الخامسة (لا تنطبق عليا تماما) فيشير ذلك إلى رفض الفقرة أي أن مستوى الطموح الدراسي للتلميذ منخفض.

وتجدر الإشارة أن بعض الفقرات يجاب عليها مثل الفقرات السابقة، لكن لا تعني نفس التفسير لأنها سالبة ، والفقرات هي (**04، 23** : من بعد النجاح و الفشل) . و الفقرة (**05:** من بعد الثواب و العقاب) . والفقرات (**01، 10، 15** : من البعد القوى الاجتماعية و المنافسة) .

فإذا أجاب المفحوص(التلميذ) بـــ (تنطبق عليّ تماما) أو (تنطبق عليّ) تدل على المعارضة الشديدة للفقرة وبمعنى أخر هذا التلميذ له مستوى ضعيف من الطموح الدراسي.

أما إذا اختار المفحوص(التلميذ) البديل الثالث (تنطبق عليّ أحيانا) فإن ذلك يشير إلى عدم قبول الفقرة كلها أو رفضها نهائيا أي أن لدى التلميذ مستوى متوسط من الطموح الدراسي.

وإذا كانت استجابة المفحوص(التلميذ) هي (لا تنطبق علي) أو(لا تنطبق علي تماما) فيشير ذلك إلى الموافقة الشديدة على الفقرة أي أن مستوى الطموح الدراسي للتلميذ عال.

ويتطلب هذا الاستبيان أن يكون التلميذ متمدرسا في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

تتم طريقة الإجابة بوضع (×) أمام الفقرة وفي الخانة التي يراها تناسبها وتتفق مع شخصيته وهذا بعدما يقرأ تعليمات الاستبيان المسجلة في الصفحة الأولى من الاستبيان مع تسجيل بياناته الشخصية .

يطبق الاستبيان جماعيا أو فرديا والمجال الزمني لتطبيقه مفتوح ، ويتكون الاستبيان من ثلاث صفحات، صفحة مخصصة للبيانات الشخصية والتعليمات و صفحتين للفقرات .

***تقدير الدرجات :**

ترجم سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي بالنسبة للفقرات الايجابية على النحو التالي:

- البديل الأول **:** (تنطبق عليّ دائما) يقدر بخمسة درجات (05) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص(التلميذ) من إجابته على الفقرة .

- البديل الثاني **:** (تنطبق عليّ) يقدر بأربعة درجات (04) وتدل كذلك على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص(التلميذ) من إجابته على الفقرة .

- البديل الثالث **:** (تنطبق علي أحيانا) يقدر بثلاث درجات (03) وتدل كذلك على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المفحوص(التلميذ) من إجابته على الفقرة .

- البديل الرابع : (لا تنطبق عليّ) يقدر بدرجتين (02) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المفحوص(التلميذ) من إجابته على الفقرة .

- البديل الخامس : (لا تنطبق عليّ دائما) يقدر بدرجة (01) وتدل كذلك على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المفحوص(التلميذ) من إجابته على الفقرة .

وهناك ملاحظة على بعض الفقرات أين يختلف تقدير أوزانها خلافا لما سبق في سلم الإجابة لأنها سالبة ، والفقرات هي: **(04، 23** : من بعد النجاح و الفشل) . و الفقرة (**05:** من بعد الثواب والعقاب) . والفقرات (**01، 10، 15** : من البعد القوى الاجتماعية و المنافسة).

فالمفحوص(التلميذ) الذي يجيب على هذه العبارات في الاتجاه (تنطبق عليّ تماما) أو (تنطبق عليّ) تقدر درجته على كل فقرة بدرجة واحدة (01) أو درجتين (02) و يدلان على درجات منخفضة ، وعلى العكس من ذلك فاستجابته على الفقرات في الاتجاه الآخر (لا تنطبق علي) أو(لا تنطبق علي تماما) تمنح له أربعة درجات أو خمسة درجات على كل فقرة وتعبران على درجة مرتفعة. وأسلوب التصحيح الذي اعتمده الطالب الباحث في قياس الفقرات يهدف من خلاله معرفة مستويات الطموح الدراسي عند للتلاميذ.

***حساب وتفسير الدرجات :**

أولا تم إيجاد درجات الخام بجمع درجات المفحوص(التلميذ) النظرية والمحصل عليها من إجابته على فقرات الاستبيان، فالدرجة (145) تعبر عن حصوله على أقصى درجة، و الدرجة (87 تشير إلى حصوله على درجة متوسطة والدرجة (29) تعبر على الدرجة المنخفضة التي حصل عليها المفحوص(التلميذ) وتفسر درجات المفحوص(التلميذ) على الاستبيان إلى ثلاثة مستويات عالية، متوسطة، منخفضة وهذا على النحو التالي:

جدول رقم :04

يبين تفسير درجات الخام

للاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الدرجات	الفئة (الدرجة)	المستوى
	29 – 67	ضـــعيف
	68 – 106	متـــوسط
	107 – 145	عـــــال
عدد الفقرات29		

ثانيا استخراج الدرجات المعيارية والدرجة التائية لاستبيان مستوى الطموح الدراسي بصورته النهائية بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية.

وذلك بعد حساب الدرجات المعيارية والتائية، بحيث أن درجة الخام بحد ذاتها لا معنى لها ولا يمكن إن تفسر إلا بمقارنتها بمعيار معين ومستمد من أداء المجموعة التي قنن عليها الاستبيان وعن طريق مقارنة درجة الفرد بهذا المعيار نستطيع إن نحدد مستواه على وجه الدقة .

ثم بعد ذلك تم استخراج مستويات المعيارية حسب درجتهم المتحققة على الاستبيان حيث تمثلت في ثلاثة مستويات عالية، متوسطة، منخفضة وهذا على النحو التالي

جدول رقم :05

يبين المعايير والمستويات

الاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الدرجات	الفئة (الدرجة)			المستوى
	12	–	31	ضـــعيف
	32	–	51	متـــوسط
	52	–	71	عـــــال
عدد الفقرات 29				

4- الدراسة الاستطلاعية:

بعد البحث على إحدى الأدوات للدراسة والمتمثلة في الاختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) "لاولتمان"و"راسكن" و " وتكن" والذي قام "الشرقاوي" و"الشيخ" بإعداده إلى العربية في (1977)، تم الحصول على نسخة منه في بطبعته الثالثة (1988) من طرف الدكتور غريب العربي أستاذ بجامعة وهران والذي استعمله هو الأخر في رسالته المقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان« تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب و الأستاذ و أثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس و التخصص» دراسة مقارنة و ارتباطية 2009/2008. وبعد إعداد الاستبيان الخاص بمستوى الطموح الدراسي من طرف الطالب الباحث و بهدف التعرف على الميدان المراد البحث فيه وتحديد عينة البحث الخاصة بالدراسة الاستطلاعية من جهة ومن جهة أخرى إجراء تجريبي لمعاينة ما قد يصادفنا من مشاكل وعراقيل وتحديد مدى تجاوب أفراد العينة مع أدوات البحث ، ومن اجل قياس الخصائص السيكومترية

لأدوات الدراسة و المتمثلة في الصدق والثبات . تم تطبيق هده الأدوات في الفترة الممتدة من 06 افريل 2014 إلى 16 من نفس الشهر و السنة .

- **عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها :**

عينة التقنين في الدراسة الاستطلاعية تكونت من 50 تلميذا.(منهم 22 تلميذا متفوق دراسيا و28 تلميذ ا ضعيف دراسيا و 24 تلميذ علمي و 26أدبي) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. بمتوسط عمري قدر بالنسبة للعلميين بـــ18.00 و انحراف معياري قدره 0.72 و بمتوسط عمري للأدبيين قدر بـــ 17.75 وانحراف معياري يساوي 0.66 .أما عينة المتفوقين و الضعفاء دراسيا فقد كان متوسط عمرها يساوي 17.72وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.76 للمتفوقين، ومتوسط عمري يساوي18.07 وانحراف معياري قدر بـــ 0.85 بالنسبة للضعفاء دراسيا . و كان من وراء تحديدنا لحجم عينة الدراسة الاستطلاعية الشروط التي تم و ضعها عند تحد يدنا إجرائيا لأحد المتغيرات التي أخذت بعين الاعتبار والمتمثل في مستوى التحصيل الدراسي و نعني به التلاميذ المتفوقين والضعفاء حيث كان تخوفنا من عدم إيجاد العدد الكافي عند تحديدنا لحجم العينة الأساسية وليس ذلك فقط عند تمثيلها للمجتمع الأصلي بل حتى هو الأخر لم يكن حجمه كبيرا بالشكل الذي كنا نتصوره هذا من جهة ومن جهة أخرى كان من شروط استخدام التحليل العاملي و الذي تم استعانة به في صدق البناء لأدوات الدراسة انه من الأفضل ألا يكون حجم العينة التي يطبق عليها هذا النوع من الأساليب الإحصائية اصغر من 50 فردا وعليه فقد اختيرت العينة الاستطلاعية بطريقة الاختيار العشوائي من الثانويات التالية: الهاشمي المراحي والمبايعة بدائرة غريس وثانوية فروحة بدائرة تيزي . والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم: 06

يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

الشعبة / العمر	شعبة العلوم التجريبية			شعبة الآداب و الفلسفة			المجموع العام	
	المتفوقين	الضعفاء	مج	المتفوقين	الضعفاء	مج	المجموع	النسبة المئوية
17سنة	07	03	10	03	06	09	19	% 38.00
18سنة	03	04	07	05	04	09	16	%32.00
19سنة	02	05	07	02	06	08	15	% 30.00
المجموع	12	12	24	10	16	26	50	% 100
ن المئوية	% 24	% 24	% 48	% 20	% 32	%52	/	/

- **الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق و الثبات) :**

أي بحث تتجسد نتائج قيمته على مدى صلاحية الأدوات المستعملة فيه ، ولا يتم ذلك إلا من خلال التحقق من صدقها و ثباتها.

- **صدق الإختبار :** يقصد به صحته في قياس ما يدعي أنه يقيسه **(أحمد، 1999 :291)**

- **ثبات الإختبار:** يقصد به أن يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة **(أحمد ، 1999 :167)**

أولا :إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية): (الشرقاوي ،1988 : 05) والذي ألفه "وتكن" و آخرون و أعاد ترجمته بالعربية" أنور محمد الشرقاوي" (1977) وذلك في طبعته الأولى كما تم ذكره سابقا عند تعريفنا للأداة ، و هو مخصص لقياس الأسلوب المعرفي الإستقلال – الإعتماد على المجال الإدراكي لدى الأطفال والراشدين. و يتكون الإختبار من ثلاثة أقسام رئيسية هي:

أ .القسم الأول : و هو قسم للتدريب، و لا تحسب درجته في تقدير المفحوص و يتكون من سبع فقرات سهلة.

ب .القسم الثاني : و يتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

ج .القسم الثالث : و يتكون من تسع فقرات أيضا متدرجة في الصعوبة، و هو مكافئ للقسم الثاني من الإختبار.

و كل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا، و يطلب من المفحوص أن يعلم بالقلم الرصاص على حدوده هذا الشكل البسيط. وعليه وقبل تطبيقه من اجل تحديد مدى تجاوب التلاميذ مع الاختبار كتجربة استطلاعية قام الطالب الباحث بتصحيح ليس بكبير لبعض الأشكال البسيطة التي كانت في وضعية غير متضمنة بنفس الميل والحجم في الأشكال المعقدة ثم بعد تطبيقه من خلال القسم الأول وهو مخصص للتدريب و لا تحسب درجته في نتائج الإختبار كما هو منصوص عليه في تعليمات الإختبار، و يتكون هذا القسم من سبع فقرات سهلة ،لاحظ الطالب الباحث على التلاميذ في البداية صعوبة التكيف مع طبيعة الإختبار و لكن مع مرور بعض الوقت تم التوصل إلى تفهيمهم تعليمة الإختباروجعلهم يتجاوبون معه، و لقد جاءت

نتائج التجريب على عينة الدراسة الاستطلاعية للاختبار من خلال القسم المخصص للتدريب كما هو موضح في هذا الجدول:

جدول رقم:07

يوضح نتائج التجربة الاستطلاعية للقسم الأول
من الاختبار والمخصص للتدريب

رقم المفردة	الدرجة على القسم الأول المخصص للتدريب
01	02
02	05
03	05
04	04
05	01
06	03
07	02
08	07
09	03
10	05
11	04
12	00
13	04
14	04

01	**15**
02	**16**
03	**17**
06	**18**
02	**19**
02	**20**
01	**21**
07	**22**
06	**23**
01	**24**
01	**25**
03	**26**
04	**27**
05	**28**
05	**29**
00	**30**
01	**31**
00	**32**
04	**33**
00	**34**
04	**35**

36	**05**
37	**06**
38	**07**
39	**05**
40	**05**
41	**04**
42	**05**
43	**07**
44	**00**
45	**01**
46	**07**
47	**03**
48	**00**
49	**07**
50	**05**

و يتضح من الجدول رقم :07 تفاوت درجات التلاميذ على هذا القسم من الإختبار والمخصص للتدريب، و لقد تجاوز التلاميذ الصعوبات الأولية بعد تفهمهم لتعليمة الإختبار فهناك من حصل على 05 و 06 وحتى 07 درجات بمعنى أنه تعرف على 05 و06 الى07 أشكال من ضمن السبعة التي يتضمنها الإختباروهذا مؤشر على التوجه إلى الاستقلال عن المجال والبعض كان قد تحصل على 01 و02 درجة وفي بعض الأحيان لا يتحصل على أي درجة أي 0 وهذا مؤشر يدل على التوجه إلى الاعتمادية على المجال الإدراكي .

*** صدق الاختبار في بعض الدراسات السابقة :**

حيث و كما تم التنويه سابقا لهذه النقطة أين سنكتفي بعرض الطرق التي تناول بها الباحثون للتأكد و إيجاد مؤشرات الصدق للاختبار و كذا ثباته و هذا بطبيعة الحال بموافقة الأستاذ المشرف.

لقد أجريت بعض الدراسات لتحديد صدق الإختبارالحالي في صورته الأجنبية و قد اعتمدت هذه الدراسات على إستخدام محك آخر خارجي من الإختبارت الأخرى التي يشيع إستخدامها في قياس الإستقلال الإدراكي مثل (إختبار المؤشر والإطارRod and Frame Test) و إختبار (تعديل الجسم Body Ajustement test). ومن هذه الدراسات ما إتخذ من الإختبار (الأب) (إختبار الأشكال المتضمنة في صورته الفردية) محكا لصدق الصورة الجمعية .ففي إحدى الدراسات تم تطبيق القسم 2 في صورته الجمعية و القسم 3 في صورته الفردية الملونة على عينة من الطلبة والطالبات كذلك تم تطبيق القسم 2 في صورته الفردية و القسم 3 في صورته الجمعية، ثم حسبت معاملات الإرتباط بين الصورتين الفردية و الجمعية، و قد كان معامل الإرتباط بين نتائج الاختبارين 0.83 بالنسبة لعينة الطلاب، 0.63 بالنسبة لعينة الطالبات .كذلك تم حساب معامل الإرتباط بين إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)وبين نتائج إختبار (رسم الشخص)، كما يستخدم في قياس درجة تمايز تصور الجسم فقد طلب من المفحوصين في نفس الجلسة رسم أشكال إنسانية، و تم تقدير هذه الأشكال حسب درجة وضوح، التفاصيل في الرسم، و تراوحت الدرجة بين 1 ، 5 حيث نال أكثر الرسوم تفضيلا الدرجة 5 بينما أعطي أقلها تفضيلا الدرجة1 ، و قد بلغت قيمة معامل الإرتباط 0.71 ، بالنسبة للطلبة،0.55 بالنسبة للطالبات و لا زال الإختبار موضوعا لدراسات أخرى، بهدف التأكد من صدقه و ذلك بتطبيقه على مجموعات و عينات متنوعة.

ومن الدراسات العربية التي قامت بحساب الصدق، الدراسة التي أجراها" سامي أبوية" (1983)

حيث حسب صدق التجانس الداخلي للإختبار عن طريق حساب معامل الإرتباط بين القسم الثاني من الإختبار والدرجة الكلية، و بين القسم الثالث و الدرجة الكلية للإختبار وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتلاميذ المرحلة الإعدادية من مدارس القاهرة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم :08

يوضح معاملات الإرتباط بين أقسام الإختبار والدرجة الكلية
على عينة من التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية والإعدادية.

الصفوف	أقسام الإختبار			
	القسم2		القسم3	
	ن	ر	ن	ر
الصف السادس الإبتدائي	45	0,34*	45	0, 39**
الصف الأول الإعدادي	50	0,37**	50	0, 42**
الصف الثاني الإعدادي	46	0,41**	46	0, 57**
الصف الثالث الإعدادي	52	0.53 **	52	0, 61*

المصدر :أنور محمد الشرقاوي، إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، كراسة التعليمات

*دال عند مستوى0.2.

**دال عند مستوى0.1.

و يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.1 ، , 0.2 وهذا يدل على أن الإختبار يتسم بدرجة عالية من صدق الأتساق الداخلي في حدود عينة الدراسة.وفي دراسة أخرى لنفس الباحث (1985) قام بحساب صدق الإختبار عن طريق حساب صدق التجانس الداخلي بحساب معاملات الإرتباط بين جزئي الإختبار و درجته الكلية على عينة مكونة من فصل

واحد من كل مدرستي العينة(خلاف الفصول الداخلية في العينة الأساسية للدراسة) حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم: 09

يبين معاملات الإرتباط بين أقسام إختبار الأشكال المتضمنة

و الدرجة الكلية على عينة حساب الثبات و الصدق

العينة	أقسام الإختبار	
	2 القسم	3 القسم
	ن ر	ن ر
طلاب و طالبات الصف الأول الثانوي 37 طالبا،41 طالبة	**78 0,543****	**78 0, 237****

**دال عند مستوى0.1

و يتضح من ذلك أن الإختبار صادق.

كما قام" جمال محمد علي "1987 بحساب صدق الإختبار و ذلك بطريقة الصدق المرتبط بالمحكات بإستخدام إختبار الأشكال المتوازية بعد أن قام بحساب ثباته على عينة مصرية بلغت 106من طلاب و طالبات الجامعة وذلك على أساس أن هذا الاختبار شبيه بإختبار الأشكال المتضمنة، ومؤسس وفقا لأشكال جشتالت واستخدم معادلة الإرتباط التتابعي لبيرسون في حساب الصدق و قد حصل الباحث على قيمة معامل الإرتباط 0.564 بين إختبار الأشكال المتضمنة و إختبار الأشكال المتوازية، و هي قيمة دالة عند مستوى ثقة 0.01، كما تم حساب الصدق التميزي لكل مفردة و يعد هذا الإجراء وسيلة من وسائل كشف الإتساق الذاتي لمفردات الإختبار و ذلك

بطريقة المقارنة الطرفية لفلان جان، و كانت قيم معاملات تحليل المفردات بهذه الطريقة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم : 10

يوضح المعاملات الإحصائية المختلفة لإختبار الأشكال المتضمنة

في بحث"جمال محمد علي" 1978

رقم المفردة	معامل سهولة الجزء العلوي	معامل سهولة الجزء السفلي	الصدق معامل	الدلالة	رقم المفردة	معامل سهولة الجزء العلوي	معامل سهولة الجزء السفلي	الصدق معامل	الدلالة
01	0,83	0,14	0,69	دال عند 0.01	10	0,97	0,48	0.94	دال عند 0.01
02	0,45	0,00	0,45	دال عند 0,01	11	0,97	0,04	0.75	دال عند 0.01
03	0,48	0,00	0,48	دال عند 0,01	12	1-	0,21	0.79	دال عند 0.01
04	0,45	0,00	0,45	دال عند 0,01	13	0,55	0,04	0.51	دال عند 0.01
05	0,42	0,17	0,25	دال عند 0,01	14	0,35	0,07	0.28	دال عند 0.01
06	0,76	0,00	0,76	دال عند 0,01	15	0,55	0,10	0.45	دال عند 0.01
07	0,56	0,07	0,49	دال عند	16	0,83	0,10	0.73	دال عند

					0,01				0.01
08	0,69	0,14	0,55	دال عند 0,01	17	1-	0,14	0.86	دال عند 0.01
09	0,35	0,00	0,35	دال عند 0,01	18	0.31	0,00	0.31	دال عند 0.01

المصدر :أنور محمد الشرقاوي، إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، كراسة التعليمات

وفي دراسة لنيل شهادة الدكتوراه 2009 للباحث "غريب العربي" بجامعة وهران- الجزائر وبغية التأكد من صدق الاختبار في البيئة الجزائرية و ذلك على عينة قوامها 86 فردا اعتمد الباحث على طريقة الصدق الذاتي و الذي يتمثل في الجذر التربيعي 0.90 وهي قيمة معبرة بدرجة كبيرة على الصدق الذاتي للاختبار،كما حسب صدق الاختبار على مستوى هده الدراسة بطريقة التجانس الداخلي بين القسم الثاني للاختبار و الدرجة الكلية و بين القسم الثالث و الدرجة الكلية للاختبار وكانت النتائج على الترتيب في الجدول التالي :

الجدول رقم:11

يبين معاملات صدق الفقرات للقسم الثاني للاختبار الأسلوب المعرفي الإدراكي ودرجة الاختبار ككل لعينة الدراسة الاستطلاعية

رقم السؤال	معامل الصدق	مستوى الدلالة
1	0.233	دال عند0.05
2	0.551	دال عند 0.01
3	0.612	دال عند 0.01
4	0.626	دال عند 0.01

5	0.469	دال عند 0.01
6	0.584	دال عند 0.01
7	0.605	دال عند 0.01
8	0.465	دال عند 0.01
9	0.444	دال عند 0.01

يبين الجدول أعلاه معاملات الصدق الخاص بدرجات فقرات اختبار الأسلوب المعرفي اعتماد/استقلال عن المجال الإدراكي (الصورة الجمعية) و درجة الاختبار ككل حيث أظهرت النتائج دلالة العلاقة بين الفقرات ككل و الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة 0.01 ماعدا الفقرة الأولى فهي دالة عند مستوى دلالة 0.05

الجدول رقم:12

يبين معاملات صدق الفقرات للقسم الثالث من اختبار الأسلوب المعرفي (اعتماد/استقلال) عن المجال الإدراكي و درجته الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية

رقم السؤال	معامل الصدق	مستوى الدلالة
1	0.472	دال عند 0.01
2	0.571	دال عند 0.01
3	0.446	دال عند 0.01
4	0.536	دال عند 0.01
5	0.562	دال عند 0.01
6	0.604	دال عند 0.01
7	0.529	دال عند 0.01
8	0.540	دال عند 0.01

9	0.444	دال عند 0.01

يتضح من الجدول أعلاه معاملات صدق فقرات الاختبار الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي (الصورة الجمعية) ،ودرجة الاختبار ككل و أظهرت النتائج دلالة العلاقة عند مستوى 0.01 على مستوى كل فقرات القسم الثالث من الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية أما طريقة حسابه من خلال التجانس الداخلي بين جزئي الاختبار القسم (3،2)ودرجته الكلية فكانت النتائج على التوالي 0.903 و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01،القسم الثالث 0.906 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01**(غريب،2009 :148،149،150).**

*** ثبات الاختبار في بعض الدراسات السابقة :**

لما كان الإختبار يتكون من قسمين متكافئين هما القسم الثاني والقسم الثالث بخلاف القسم الأول المخصص للتدريب فقد إتبع في حساب ثباته طريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات النصفين.

وقد حسب ثبات الإختبار في صورته الأجنبية على عينيتن من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهما 80طالبا 97 , طالبة , وقد بلغت قيمته بإستخدام طريقة سيبرمان– براون 0.83 في حالتي الذكور والإناث.

أما في صورته العربية , فقد طبق على مجموعتين من طلبة وطالبات السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق وقد بلغ عدد عينة الطلاب 113 طالبا وعدد الطالبات 52 طالبة , وقد حسب معامل الثبات بطريقتين:

طريقة سرييومان– براون، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية , بعد حساب الإرتباط التتابعي بين درجات النصفين:

$$ر_{11} = \frac{2\ ر}{1+\ ر}$$

حيث أن رإ= معامل ثبات الإختبار.

ر = معامل الإرتباط بين درجات نصفي الإختبار.

كما إستخدمت كذلك طريقة جتمان ,وذلك بتطبيق المعادلة:

$$ر_{إ} = 2 \left[1 - \frac{ع_1^2 \times ع_2^2}{ع^2} \right]$$

حيث أن $ع_1^2$ = تباين درجات النصف الأول

$ع_2^2$ = تباين درجات النصف الثاني

$ع^2$ = تباين الإختبار ككل.

وقد بلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة لعينة البنين 0,76 بطريقة سبيرمان– براون0,75 بطريقة جتمان وبالنسبة لعينة البنات بلغت قيمة معامل الثبات 0,78 بإستخدام المعادلتين وهو مستوى مقبول للثبات كما تم حساب الثبات في دراسات عربية أخرى ومن هذه الدراسات, الدراسة التي أجراها "سامي أبوبية" (1983)حيث قام بحساب ثبات الإختبار على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية والمراحل الإعدادية عن طريق حساب الإتساق الداخلي بين مفردات الإختبار وإستخدام معادلة كيودر – ريتشارد سون . كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم :13

يوضح معاملات الثبات بالنسبة لعينة الدراسة

الصفوف	حجم العينة	أقسام الإختبار		
		القسم II	القسم III	الإختبار الكلي
الصف السادس الإبتدائي	45	0,63	0,68	0,72
الصف الأول الإعدادي	50	0,68	0,71	0,75

الصف الثاني الإعدادي	**46**	**0,70**	**0,73**	**0,77**
الصف الثالث الإعدادي	**52**	**0,74**	**0,78**	**0,81**

المصدر :أنور محمد الشرقاوي، إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)،كراسة التعليمات

ويتضح من الجدول السابق أن الاختبار له درجة عالية من الثبات وفي دراسة أخرى لنفس الباحث (1985) أجراها للكشف عن أثر وجهة الضبط والإستقلال الإدراكي على قابلية التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية , قام بحساب ثبات الإختبار عن طريق الإتساق الداخلي بين مفردات الإختبار على عينة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بلغت78 طالبا وطالبة وذلك بإستخدام معادلة كيودر –ريتشارد سون فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم:14

يوضح معامل ثبات الإختبار بقسميه ودرجته الكلية

حجم العينة	**ثبات القسمII**	**ثبات القسمIII**	**ثبات الإختبار كله**
78	**0,782**	**0,714**	**0,802**

المصدر :أنور محمد الشرقاوي، إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، كراسة التعليمات

ويتضح من الجدول السابق أن الإختبار له درجة عالية من الثبات.

كما قامت" وفاء عبد الجليل خليفة" 1983 بحساب ثبات الإختبار بإستخدام طريقة سيبرمان– براون وطريقة جتمان على 36 طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي وكان معامل الثبات0.73 / 0.72 ,وهي معاملات دالة إحصائيا ثم عادت نفس الباحثة وقامت بحساب الثبات مرة أخرى في دراسة تالية (1985) على عينة مكونة من 274 طالبا وطالبة بالصف الثالث الإعدادي وذلك بإستخدام

طريقتي سيبرمان– براون وجتمان , وكانت معاملات الثبات0,770 / 0.76 وهي معاملات دالة إحصائيا.

كما قام" عبد العال محمد" 1986 بحساب ثبات الإختبار بإستخدام طريقة سيبرمان– براون وطريقة جتمان على عينة مكونة من 84 طالبا 56 , طالبة من طلاب الغرفة الثالثة بشعبته الرياضيات بكلية التربية – جامعة المنوفية – وكانت معاملات الثبات بطريقة جتمان 0,76 للذكور , 0,70للإناث 0,75 , للعينة الكلية , وجميعها معاملات دالة إحصائيا. وحسب" جمال محمد علي" ثبات الإختبار في بحث الدكتوراه (1987) بطرق سيبرمان– براون وجتمان وتحليل التباين على عينة مكونة من 106 طالبا وطالبة من طلاب الغرفة التالية بكلية التربية بجامعة عين شمس من الأقسام العلمية والأدبية وكانت معاملات الثبات 0,86 , 0,86 , 0.78 وهي جميعا دالة إحصائيا وفي الدراسة التي أجراها" عبد المطلب القريطي" 1987 قام بالتحقيق من ثبات الإختبار بإستخدام طريقة إعادة الإجراء بعد مضي15 يوما على عينة من 30 تلميذا بمتوسطة حطين بالسعودية , وبلغ معامل الإرتباط بين الدرجات في كلتا المرتين 0.84 مما يؤكد ثبات الإختبار. (**بن زطة ،2006 : 99 إلى 107)**

الدراسة التي قام بها الباحث "غريب العربي"2009 وبغية التأكد من ثبات الاختبار تم قياسه بطريقة الصورة المكافئة بين قسمه الثاني و الثالث باعتبارها صورة مطابقة حيث بلغت درجة بين القسمين 0.82 ، أما بطريقة جتمان فبلغت 0.84 و بطريقة الفا كرونباخ 0.88 و تشير هده النتائج إلى درجة عالية من الثبات (**غريب، 2009 :148**)

*** المعايير**:

أجري الإختبار على عدد كبير من طلبة وطالبات السنتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية بجامعتي عين شمس والزقازيق وقد بلغ أفراد العينة 67 وطالبا و 28 طالبة تتراوح أعمارهم بين , 19 24عاما. وقد حسبت قيمة" ت "لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات كل من البنين

والبنات ووجد ؟ أنها تساوي , 6,99 وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى 0,01 مما يدل على وجد فروق جوهرية بين درجات الجنسين , ولهذا تم إعداد معايير خاصة بكل منهما. وقد أعدت المعايير في صورة السباعي المعياري , الذي أقترحه الدكتور" فؤاد البهي السيد", حيث انه يصلح لقياس مستويات الفروق ذات النطاق الضيق ويصحح بعض عيوب التباعيات المعيارية , وخاصة ما يقوم منها على عدم تساوي الوحدات الطرفية للمقياس ويقسم هذا المعيار مستويان الأفراد في الإختبار إلى سبع طبقات , تقابل ممتاز جيد , فوق المتوسط, متوسط , أقل من المتوسط , ضعيف , عاجز. والجدول التالي يمثل المستويات التي تم الحصول عليها من العينة الموضحة سابقا

جدول رقم: 15

يوضح المعايير الخاصة بالإختبار

المستوى	الدرجة الخام	
	بنين	بنات
ممتاز	18-17	18-15
جيد	16-14	14-12
فوق المتوسط	13-11	11-9
متوسط	10-07	8-5
أقل من المتوسط	06-04	4-3
ضعيف	03-01	2-1
عاجز	صفر	صفر

المصدر :أنور محمد الشرقاوي، إختبار الأشكال المتضمنة
(الصورة الجمعية)،كراسة التعليمات

ثانيا – استبيان مستوى الطموح الدراسي:

في البحث الحالي استعمل لغرض التأكد من صلاحية الأداة أنواع من الصدق ، صدق المحتوى و صدق البناء.

* صدق المحتوى:

عرض الطالب الباحث استبيان مستوى الطموح الدراسي على عدد من أساتذة علم النفس لجامعات داخل القطر الجزائري و خارجه ، حيث طلب منهم تحكيم الاستبيان من عدة جوانب : الصياغة اللغوية للفقرات ، ومحتواها ، عدد الأبعاد ، بدائل الأجوبة ، تعليمات الاستبيان وهذا في ضوء الخلفية النظرية لأبعاد الاستبيان والتعريف الإجرائي لمستوى الطموح الدراسي إلا انه لم يستجيب لهذه العملية إلا 06 أساتذة وهم معذورين على كل حال والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم : 16

يمثل عينة المحكمين لاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الجامعة	عدد المحكمين	التخصص
مستغانم	02	علم النفس
وهران	03	علم النفس
المنيا– مصر	01	علم النفس
مجموع	06 أساتذة	

ويتضح من الجدول أن السادة الأساتذة موزعين على بعض الجامعات .

جدول رقم : 17

يمثل نسبة التحكيم على عبارات

استبيان مستوى الطموح الدراسي

طبيعة التحكيم	نسبة التحكيم	عدد المحكمين	الملاحظات
- الصياغة اللغوية	**%95.00**	**06**	**- تغيير طفيف في بعض الكلمات**
- محتوى العبارات	**%100**	**06**	**- تقيس**
-عدد الأبعاد	**%83.33**	**06**	**- كافية وملائمة عن 05 محكمين**
- بدائل الأجوبة	**%100**	**06**	**- مناسبة**
- تعليمات الاستبيان	**%100**	**06**	**- واضحة**
%95.00			

برغم من نسبة التحكيم المرتفعة على الاستبيان والذي تكون من 40 بندا في صورته الأولية ،إلا أن الطالب الباحث أراد العمل بالملاحظات التي أشار إليها السادة الأساتذة المحكمين وأدخلها على هذا الاستبيان لتتناسب مع المستوى الدراسي للتلاميذ وحتى يصبح جاهزا في صورته الثانية عند تطبيقه على عينة التقنين ،والملاحظات هي:

البند 12 : تغيير بداية البند (اسيىء لعائلتي إذا رسبت في البكالوريا) بكلمتي (اشعر بالإساءة) وفي وسط البند بكلمتي (في حالة رسوبي)

البند 19 : تغيير نهاية البند (مجالات الحياة) بالعبارة (المجال الذي أميل إليه)

وعليه يبقى الاستبيان محافظا على عدد بنوده المتمثلة في 40 بندا وهذا في صورته الثانية

- **الإجراء التجريبي :**

يدل الإجراء التجريبي على ما يراه الباحث في الاختبار معتمدا على فهم المفحوص (التلميذ) عند قراءته له ، وهذا ما اعتمد عليه الطالب الباحث حيث قدم الاستبيان إلى مجموعة من التلاميذ يقدر عددهم ب(12) تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي (منهم 07 في شعبة العلوم التجريبيو 05 من شعبة الآداب و الفلسفة) يدرسون بثانوية الهاشمي المراحي غريس ولاية معسكر ، وبعد الانتهاء من إجابتهم على الاستبيان ، سألهم الطالب الباحث الأسئلة التالية:

*هل العبارات مفهومة أم غامضة ؟

*هل وجدت سهولة أم صعوبة في الإجابة ؟

*هل شعرت بتعب أم براحة أثناء الإجابة ؟

*هل وجدت في العبارات ما يستجيب لشخصيتك ؟

وجاءت نتائج التلاميذ على النحو التالي:

جدول رقم: 18

يبين الإجراء التجريبي للاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الرقم	الأسئلة	طبيعتها	الإجابة	عدد التلاميذ	الاتفاق
01	العبارات	مفهومة	نعم	12	12
02	الإجابة	سهولة	نعم	12	12
03	الشعور	الراحة	نعم	12	12

04	الشخصية	تستجيب	نعم	12	12
النسبة المئوية 100%					

ويتضح من الجدول أن نسبة الاتفاق بين التلاميذ كانت عالية ، وأن الاستبيان في متناول التلاميذ من حيث لغته ومحتواه ولم يسبب لهم إرهاقا أوتعبا ، وأشاروا إلى أن بعض البنود تتحدث عن البكالوريا وما بعد ها ، ويعود هذا لأن هؤلاء التلاميذ ما ا زلوا يدرسون في السنة الثانية ثانوي.

***صدق البناء ومؤشراته :**

صدق البناء هو مدى قياس المقياس لتكوين الفرضي معين أو سمة معينة و هو قدرة المقياس على التحقيق من صحة فرضية ما مستمده من الإطار النظري أو الدراسات السابقة و يضم عدة أنواع منها الاتساق الداخلي و التحليل العاملي بحيث اعتمدنا في الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات على الطريقتين المذكورتين بالاستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الموجودة بالبرنامج ــ SPSS (19)

***ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) :**

يهتم هذا الأسلوب بالدرجة الأولى بمعرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله ، ولذلك يعد هذا الأسلوب من الأساليب الدقيقة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس **(العيسوي ب س :51.)**

ولهذا الغرض استعمل معامل ارتباط لبيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية له بما أن البيانات التي تم الحصول عليها و التي تمثلت في مجموع الدرجات للفقرات والدرجة الكلية للاستبيان لتحليلها هي بيانات كمية ، وذلك بعد تطبيق

استمارة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (50) فرد ، وأظهرت المعالجات الإحصائية إن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) كما يوضحه الجدول :

جدول رقم :19

يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية

لاستبيان مستوى الطموح الدراسي

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
الفقرة 01	.579**	الفقرة 21	.706**
الفقرة 02	.371**	الفقرة 22	.626**
الفقرة 03	.398**	الفقرة 23	.521**
الفقرة 04	.146	الفقرة 24	.523**
الفقرة 05	-.145	الفقرة 25	.476**
الفقرة 06	.296*	الفقرة 26	.574**
الفقرة 07	.535**	الفقرة 27	.410**
الفقرة 08	.403	الفقرة 28	.429**
الفقرة 09	.367**	الفقرة 29	.617**
الفقرة 10	.291*	الفقرة 30	.370**
الفقرة 11	-.268	الفقرة 31	.496**

الفقرة 12	**.609**	**الفقرة 32**	**.543**
الفقرة 13	**.206**	**الفقرة 33**	**.068**
الفقرة 14	**.570**	**الفقرة 34**	**.370**
الفقرة 15	**.547**	**الفقرة 35**	**.136**
الفقرة 16	**.528**	**الفقرة 36**	**.682**
الفقرة 17	**.241**	**الفقرة 37**	**.390**
الفقرة 18	**.474**	**الفقرة 38**	**.393**
الفقرة 19	**.269**	**الفقرة 39**	**-.407**
الفقرة 20	**.630**	**الفقرة 40**	**.463**

**دال عند مستوى 0.01.

و يتضح من الجدول السابق أن معاملات الإرتباط الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار كانت دالة إحصائيا بالنسبة لجميع الفقرات عند مستوى 0.01 حيث أن قيم معاملات الارتباط كانت كلها أعلى من 0.30 مما يشيران الإختبار يتسم بدرجة مقبولة من صدق الأتساق الداخلي في حدود عينة الدراسة الاستطلاعية وان الفقرات التي تنتمي إليه مناسبة وصالحة لاستخدامها في عملية التحليل العاملي الاستكشافي ، بالاستثناء الفقرات الغير الدالة والتي بلغ معامل ارتباطها اقل من0.30 بحيث ستحذف تمهيدا لاستعمالنا للتحليل العاملي في صدق البناء، و الفقرات هي:

- الفقرة رقم :04 و تنص على : (**الحديث عن المكانة الاجتماعية بين الزملاء يحفزني على بذل مجهود)** في دراستي حيث معامل ارتباطها غير دال ومنخفض قدر ب 146.

– الفقرة رقم: 05 و تنص على: (**أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه**) بحيث معامل ارتباطها غير دال ومنخفض قدر ب 145.–

– الفقرة رقم : 06 و تنص على:(**أتطلع لتحقيق انجاز عمل دراسي متميز**) هي الأخرى معامل الارتباط بها منخفض قدر ب 296.

– الفقرة رقم: 10 وتنص على: (**آفاقي في الحياة محدودة**)هي الأخرى معامل ارتباطها غير مقبول قدر ب 291.

– الفقرة رقم :11 وتنص على: (**الاجتهاد يشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية**)و بمعامل ارتباط غير دال و منخفض قدر ب 268.–

– الفقرة رقم : 13 وتنص على: (**أخشى من تحقيق انجازات لااكافئ عليها**) بمعامل ارتباط غير دال و منخفض قدر ب 206.

– الفقرة رقم:17 وتنص على: (**ادرس و أثابر لأحقق النجاح الدراسي**) كذلك معامل ارتباطها قدر ب 241. و هو غير دال ومنخفض

–الفقرة رقم:19 وتنص على: **(احرص على تحقيق ماوصل إليه غيري من نجاحات في المجال الذي أميل إليه)** حيث هو الأخر يعتبر كمعامل ارتباط غير دال و منخفض قدر ب 269.

– الفقرة رقم:33 وتنص على(**لما تحمسني عائلتي لمتابعة الدراسة في الجامعة يكسبني ذلك قوة و عزيمة)** .هي أخرى معامل ارتباطها غير دال و ضعيف جدا حيث قدر ب 068.

– الفقرة رقم:35 وتنص على: (**انظر للمستقبل بتفاؤل كبير**) معامل ارتبطها منخفض و غير دال حيث قدر ب 136.

*** التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات المتغير التابع:**

تهدف طرائق التحليل العاملي و خاصة طريقة التحليل العاملي الاستكشافي إلى إيجاد مجموعة من العوامل التي تكون مسؤولة عن توليد الاختلافات في مجموعة من عدد كبير من متغيرات الاستجابة، إذ يمكن التعبير عن المتغيرات المشاهدة كدالة في عدد من العوامل المستترة، وغالبا ما يعبر عن متغيرات الاستجابة كتركيب خطي من العوامل المستترة، إذ تكون العلاقة بين المتغيرات داخل العامل الواحد أقوى من العلاقة مع المتغيرات في عوامل أخرى **(بشير ،2003 : 159).**

ويعد التحليل العاملي من الوسائل الإحصائية المتقدمة، إذ يعتمد على الارتباطات بين المتغيرات ، ويحاول إن يرد كثرة الأشياء إلى قلة الأنواع**(Mischel 1986: 159).**

وبهدف الوصول إلى قانون الإيجاز العلمي الدقيق الذي يدفع العلم الى تجنب تعدد المفاهيم التي لا حاجة له بها بشكل يوضح مابينها من علاقات بأقل عدد من المتغيرات **الأساسية(عبد القادر، 1965 : 69 ،77).**

وعليه اجري التحليل العاملي الاستكشافي للفقرات الاستبيان البالغ عددها (30) فقرة لتحديد البناء العاملي له بحيث وظِّفتْ طريقة تحليل المكونات الأساسية (Principle Components Analysis) .كما أُجري التدوير المتعامد للمحاور من خلال طريقة (Varimax rotation) ، وذلك لافتراض استقلالية العوامل .

وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل:

1- محك" كايزر" (Kaiser, 1960) ويعد من أكثر المحكات شيوعاً، ويعتمد على كون

قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) واحداً صحيحاً أو أكثر.

2- لتحديد هوية العوامل اشترط تشبع عليها ثلاث فقرات على الأقل .

3- هذا وقد روعي في انتقاء الفقرات وفي تصنيفها على العوامل المعايير الآتية:

*أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له (0.30) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.

*إذا كانت الفقرة تتمتع بتشبع أكثر من (0.30) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه بفارق أعلى واكبر على الأقل عن أي تشبع لعامل آخر بالإضافة إلى مساهمتها في تحديد العامل من خلال ماتحتويه من دلالات اتجاهه

*وحسبت درجة تشبع كلّ فقرة من فقرات المقياس على العوامل الأساسية، ونسبةالتباين لكلّ عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية.

وعليه وعند تفحص القيم المميزة للعوامل (قيم الجذور الكامنة) (Eigenvalues)

وجد أن التحليل العاملي الأولي قد اظهر تسعة عوامل تراوحت القيم المميزة لها بين 1.052 إلى 8.190 فسرت 72.48% من التباين الكلي . إلا انه ومن جهة أخرى وجد انه يمكن تمييز ستة عوامل رئيسية و إهمال العوامل الثلاث المتبقات وذلك عملا بما جاء في المعايير المعتمدة في التحليل الإحصائي لهذا الإجراء وّالتي تمت الإشارة إليها خاصة في ما يتعلق بالعوامل التي تشبعت بأقل من ثلاث فقرات مما يحول دون إيجاد تسمية منطقية لها أو الاطمئنان إلى اعتبراها عوامل رئيسية بالإضافة إلى أن الفقرات التي تشبعت بها ساهمت أكثر في تحديد هوية عوامل أخرى وبالتالي الانتماء إليها.

حيث فسرت تلك العوامل الستة مجتمعة ما مقداره 60.44% من التباين الكلي .وهذه العوامل هي تلك التي بلغت القيمة المميزة لها واحد أو أكثر ، و تشبعت بثلاث فقرات على الأقل ، و يظهر ذلك في الجدول التالي :

جدول رقم :20

يوضح القيم المميزة و التباين المفسر و نسبته التراكمية المقابلة لكل من العوامل الرئيسية المستخلصة

العامل (Factor)	القيم المميزة (Eigenvalues)	التباين الكلي (Totale Variance)	التباين التراكمي% (Cumulative variance)
01	8.190	27.30	27.30
02	2.580	8.60	35.90
03	2.281	7.60	43.50
04	1.993	6.64	50.14
05	1.613	5.37	55.52
06	1.478	4.92	60.44

وللتعرف على الفقرات المشكلة للعوامل ، تم تفحص ارتباطات الفقرات بالعوامل المختلفة بعد تدويرها وكذلك تشبعات فقرات العوامل الستة الرئيسية .فقد وجد أن العامل الأول قد تشكل من الفقرات : 21 ،22 ،29، 31 ،36 و تدور هذه الفقرات حول الإمكانيات والقدرات العقلية التي على إثرها يمكن التلميذ أن يحقق مستوى معين من الطموح .ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل (**القدرات العقلية**) حيث ثلاث فقرات كانت تنتمي إلى العامل الأول للاستبيان في المرحلة الأولى عند تصميمه ،بقية بعد ظهور نتائج التحليل العاملي للفقرات في نفس البعد و عليه حافظ هذا الاخير على هويته حسب ما جاء في خلفيته النظرية .وقد فسر هذا العامل 27.30 % من التباين .ويتشكل العامل الثاني من الفقرات : 07 ،12 ،15، 24 ،26،27، 32، 40 و تدور هذه الفقرات حول مدى نجاح أو فشل التلميذ وتأثير ذلك للوصول و تحقيق مستوى معين من الطموح و خاصة الدراسي .ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل (**النجاح والفشل**) حيث أربع فقرات

كانت تنتمي إلى العامل الثاني للاستبيان في المرحلة الأولى عند تصميمه ،بقية بعد ظهور نتائج التحليل العاملي للفقرات في نفس البعد و عليه حافظ هذا الأخير هو الأخر على هويته حسب ما جاء في خلفيته النظرية .وقد فسر هذا العامل 08.60% من التباين . أما العامل الثالث فيتشكل من الفقرات : 08 ،38 ،39، و تدور هذه الفقرات حول فكرة . الدور الذي يلعبه كل من الثواب و العقاب في الرفع أو خفض من مستوى الطموح لدى التلميذ ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل **(الثواب و العقاب)** حيث فقرتان كانتا تنتميان إلى العامل الثالث للاستبيان في المرحلة الأولى عند تصميمه ، هي الأخرى بقية بعد ظهور نتائج التحليل العاملي للفقرات في نفس البعد و عليه حافظ هذا الاخير على هويته حسب ما جاء في خلفيته النظرية .وقد فسر هذا العامل 07.60% من التباين أما العامل الرابع فيتشكل من الفقرات : 01 ،09 ،14، 16، 23 و تدور هذه الفقرات حول فكرة . اثر القوى الاجتماعية و المنافسة وردود فعل التلميذ لها مقابل تحقيق أو عدم تحقيق طموحاته الدراسية وبذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل **(القوى الاجتماعية و المنافسة)** حيث فقرتان أيضا كانتا تنتميان إلى العامل الرابع للاستبيان في المرحلة الأولى عند تصميمه ، بقية بعد ظهور نتائج التحليل العاملي للفقرات في نفس البعد و عليه حافظ هذا الأخير هو الأخر على هويته حسب ما جاء في خلفيته النظرية .وقد فسر هذا العامل 06.64% من التباين . ويتشكل العامل الخامس من الفقرات : 02 ،03 ،20، 30 ،37 و تدور هذه الفقرات حول فكرة كيفية تحقيق التلميذ لتطلعاته الدراسية من خلال تصور لمستقبله.ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل (**نظرة الفرد للمستقبل**)بالإضافة للفقرتين اللتان كانتا تنتميان إلى العامل الخامس للاستبيان في المرحلة الأولى عند تصميمه ،وبقية بعد ظهور نتائج التحليل العاملي للفقرات في نفس البعد و عليه حافظ هذا الأخير هو الأخر على هويته وحسب ما جاء في خلفيته النظرية .وقد فسر هذا وقد فسر هذا العامل 05.37% من التباين أما العامل السادس و الأخير والذي تم كشفه على اثر تحليلات التحقق من صدق البناء العاملي وذلك بنفس الطريقة للتحليل العاملي والمتمثلة في

الاستكشافي و الذي تشكل من الفقرات : 18 ،25 ،34 حيث ساهموا وبدورهم في تحديد هوية عامل من العوامل التي ربما لم تكن من بين محددات للمستوى الطموح حسب الخلفية النظرية للاستبيان عند تصميمه على غرار نظريات أخرى وبتالي اظهروا بعد التحليل على انسجامهم تحت عامل يمكن تسميته **(بطموح الآهل)** حيث تدور هذه الفقرات من خلال دلالتها اللغوية و محتواها حول فكرة كيف و مدى تأثير الأهل على التلميذ ورغبتهم بذلك في تحقيق طموحات مدرسية وقد فسر هذا العامل 04.92% من التباين . وجدول رقم 21 يوضح قيم تشبعات الفقرات على العوامل الستة الرئيسية

جدول رقم: 21

يوضح قيم تشبعات الفقرات على العوامل الستة الرئيسية

العامل الأول : القدرة العقلية ويفسر 27.301 % من التباين								
الرقم	**الفقرة**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**الملاحظات**
21	**أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم**	**0.48**						**و بتشبع اقل في كل من العامل 07 و08 اللذان تم إهمالهم**
22	**رسوبي في الامتحان البكالوريا لا يقلل من طموحاتي الدراسية**	**0.58**						**و بتشبع اقل في العامل 04**
29	**أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي**	**0.75**						

	الاجتماعية على غرار زملائي							
31	أتابع باهتمام كل ما يتعلق بمجال دراستي	0.74						
36	لا ابذل جهدا كبيرا في التحضير للامتحانات	0.47						و بتشبع اقل في كل من العامل 03 و06 ثم بالعامل 07 الذي تم إهماله
العامل الثاني : النجاح و الفشل ويفسر08.600 % من التباين								
الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5	6	الملاحظات
07	كثر المواد الدراسية وصعوبتها تشعرني بعدم تحقيق النجاح		0.42					ساهمة في تحديد هوية العامل 02 أكثر بالرغم من قيمة التشبع الأفضل التي كانت بالعامل 06 بالإضافة إلى تشبع اقل في العامل 09 والذي تم إهماله
12	أشعر بالإساءة إلى عائلتي في حالة رسوبي في البكالوريا		0.58					و بتشبع اقل في العامل 01

15	نتائج الامتحان تدفعني إلى التطلع للمستقبل		0.41						ساهمة في تحديد هوية العامل 02 أكثر بالرغم من قيمة التشبع الأفضل التي كانت بالعامل 03
24	ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما اسعي إليه.		0.62						
26	أمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع		0.39						و بتشبع اقل في كل من العامل 03 ثم بالعامل 09 الذي تم إهماله
27	نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي.		0.83						ساهمة في تحديد هوية العامل 02 بعد ما تم إلغاء العامل07 و إهماله
32	أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس		0.43						ساهمة في تحديد العامل02 بالرغم من تشبعها الأفضل بالعامل 01
40	أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل		0.71						
العامل الثالث : الثواب و العقاب ويفسر 07.604 % من التباين									

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5	6	الملاحظات
08	أفقد الحماس لتفكير في طموحاتي و أهدافي المدرسية عندما يتجاهلني الأساتذة			0.69				ساهمة في تحديد هوية العامل 03 بعدما تم إلغاء العامل 08
38	أسعى للحصول على أعلى الدرجات من اجل الحصول على مكافئة			0.79				
39	أعتقد أن العمل المدرسي الجماعي لا يشجع على الرفع من مستوى تطلعات و طموح التلميذ			−0.62				وبتشبع اقل بالعامل 06
العامل الرابع: القوى الاجتماعية و المنافسة ويفسر 06.643% من التباين								
الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5	6	الملاحظات
01	أظن أن مواضيع الامتحان البكالوريا جد صعبة				0.78			
09	يعجبني الشخص الناجح في حياته الاجتماعية				0.77			ساهمة في تحديد هوية العامل 04 بعدما تم إهمال

								العامل 09
14	لا اعتمد على نفسي في انجاز أعمالي المدرسية.					0.43		وبتشبع اقل بالعامل03 و02
16	المشاركة في المنافسات و المسابقات المدرسية يحفزني على تحقيق طموحاتي					0.65		وبتشبع اقل بالعامل03
23	لا اهتم بالثواب الأساتذة لي عند التفوق على زملائي في المنافسات المدرسية					0.66		وبتشبع اقل بالعامل 09 بالإضافة إلى إهماله
العامل الخامس: نظرة الفرد للمستقبل ويفسر 05.375 % من التباين								
الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5	6	الملاحظات
02	أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مستقبلا مما أنا عليه الآن					0.70		وبتشبع اقل بالعامل 08 اضافة لإهماله
03	حصولي على الجوائز والثناء يجعلني أفكر					0.72		

	في النجاح مستقبلا							
20	أعمل لمستقبلي وفقا لخطة رسمتها لنفسي					0.72		ساهمة في تحديد هوية العامل 05 بعدما تم إهمال العامل 08
30	أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية والاجتماعية					0.65		وبتشبع اقل بالعامل01،02،03
37	لا اتعب من الجد و الاجتهاد لتحقيق النجاح مستقبلا والرفع من طموحاتي الدراسية					0.55		وبتشبع اقل بالعامل 09 بالإضافة إلى إهماله
العامل السادس: طموح الأهل ويفسر 04.925 % من التباين								
الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5	6	الملاحظات
18	الحصول على الجوائز عند أي عمل مدرسي أقوم به يفرح أهلي ويجعلهم أكثر رغبة لتحقيق طموحاتي .						0.83	
25	تحقيق طموحاتي الدراسية من أهم أهدافي و أهداف						0.46	ساهمة في تحديد هوية العامل06 أكثر بالرغم من

	عائلتي في المستقبل.							**قيمة التشبع الأفضل التي كانت بالعامل09والذي تم إهماله وبتشبع اقل بالعامل 07 الذي هو الأخر تم إلغائه**
34	**أرى أن انسجامي مع أهلي ورغبتهم في تجسيد تطلعاتي يرفع من طموحي الدراسي على غرار منافسة زملائي.**						**0.57**	**ساهمة في تحديد هوية العامل06 مع قيمة تشبع اقل بالعامل08والذي تم إهماله وبتشبع كذلك اقل بالعامل 02**

أما الفقرات التي تم إسقاطها أي حذفها تمثلت في فقرة واحدة فقط تحت رقم 28 والذي جاء نصها كما يلي : **(أظن أن العقاب في الثانوية يؤثر على تطلعاتي و طموحاتي الدراسية)** والتي من جهة انتمت إلى عامل تم إهماله نظرا للمعايير التي تم تحديدها قبل التحليل ومن جهة أخرى عدم انسجامها و مساهمتها في تحديد هوية العوامل الرئيسية . وكنتيجة لما تم تطرق إليه من توضيح يمكننا القول أن نتائج تحليل البيانات الخاصة بالاستبيان أوضحت على أن هناك توافقا في العوامل المفترضة وتفسيراتها من خلال الإطار النظري كنتيجة لعملية البناء في الاستبيان مستوى الطموح الدراسي إلا أنّها أظهرت أيضاً اختلافاً في عدد العوامل وانتماءات لبعض الفقرات لها وذلك من حيث طبيعة المحتوى أو المفهوم الذي يمثله العامل.وعليه تم قبول العوامل الستة في ضوء قبول شروط العامل، كما أن الكشف على ستة عوامل رئيسة في هذا الاستبيان كما ذكرنا سالفا يعود لما فسرته من نسبة قدرة ب 60.44% من تباين الأداء على الاستبيان، وهي نسبةٌ مقبولة

من التباين العاملي المستخلص وتُعد مؤشراً من مؤ شرات صدق الأداة .وعلى الرغم من تباين قيم الجذور الكامنة لهذه العوامل، إلا أن الملاحظ كما في الجدول رقم أن العوامل الثلاثة الأولى قد اجتزأت نسبةً متدنيةً من التباين الكلي تصل في مجموعها 43.50% ، في حين اجتزأت العوامل الباقية و المتمثلة في الرابع والخامس والسادس نسبةً أقل من التباين تصل في مجموعها 16.93%، وقد يعكس ذلك مدى تشبع فقرات المقياس بالعوامل الثلاثة الأولى؛ وهذا ما تفسره قيم تشبعات الفقرات على العوامل السابقة والتي تظهر في الجدول رقم .كما يعكس احتمالية وجود عوامل وأبعاد أخرى لمفهوم مستوى الطموح الدراسي لم يتضمنها الاستبيان.وبالنظر إلى الفقرات المكونة للاستبيان، نجد أ ن عدد الفقرات التي استوفت المعايير الإحصائيّ لتفسير العوامل نفسياً، تساوي (29) فقرة، بنسبة 72 %من فقرات الاستبيان الأصلي البالغ عدده (40) فقرة.وبناءا ما تقدم من تفسير للعوامل المستخلصة فان النتائج في مجملها تشير إلى سلامة ودقة هذا الاستبيان من حيث تكوينه الفرضي وصلاحيته في قياس ما يدعي قياسه وبالتالي سلامة استخدامه بصورته النهائية . وعليه فقد أصبح فقرات مقياس مستوى الطموح الدراسي هي 29 .

*** الثبات :**

أظهرت نتائج تحليل البيانات الهادفة إلى تقصي دلالات ثبات الاستبيان أن قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ (Alpha de cronbach) قدرت بـــ 0.85 لفقرات الاستبيان في صورته الثانية وذلك بما أن احتمالات الإجابة على الفقرات ليست صفر بل خماسية فإن هذه الطريقة مناسبة له وهذا قبل إخضاعه للتحليل العاملي أين كان عدد فقراته 40 فقرة في حين بلغت قيمته 0.88 لفقرات الاستبيان في صورته النهائية و المقدر عددها 29 فقرة ،حيث هذه القيمة تعد مؤشراً جيداً في أدوات القياس النفسي والتربوي. وجاءت النتائج عل النحو التالي:

جدول رقم:22

معامل الثبات بمعادلة ألفا لكرونباخ

للاستبيان مستوى الطموح الدراسي

معامل الثبات
الاستبيان في صورته النهائية 29 فقرة
0.88

- **معامل الثبات الحقيقي :**

وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات ، والجدول التالي يوضح معامل الثبات المحسوب بالطريقة السابقة وما يقابلها من معامل الثبات الحقيقي. وجاءت النتائج عل النحو التالي:

جدول رقم:23

معامل الثبات الحقيقي

لاستبيان مستوى الطموح الدراسي

معامل الثبات	معامل الثبات الحقيقي
0.88	**0.93**

ويتضح من الجدول أن معامل الثبات الحقيقي ذو قيمة مرتفعة وذو دلالة وثابتة.

***المعايير:**

عملية المعايرة ، ويقصد بها مقارنة الدرجات التي حصل عليها المفحوص بمعايير محددة ومفهومة.وتعد عملية اشتقاق المعايير آخر خطوة يمر بها الاستبيان من خلال تطبيقه على عينات ممثلة للمجتمع الذي يعد له الاستبيان وعليه اشتقت المعايير في دراستنا وفقا للجدول التالي:

الجدول رقم: 24

الدرجات الخام والدرجة المعيارية والدرجة التائية لعينة

البناء على استبيان مستوى الطموح الدراسي

درجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية	درجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية
29	-3.75	12	88	-0.79	42
30	-3.70	13	89	-0.74	43
31	-3.65	13	90	-0.69	43
32	-3.60	14	91	-0.64	44
33	-3.55	14	92	-0.59	44
34	-3.50	15	93	-0.54	45
35	-3.45	15	94	-0.49	45
36	-3.40	16	95	-0.44	46

46	−0.39	96	16	−3.35	37
47	−0.34	97	17	−3.30	38
47	−0.29	98	17	−3.25	39
48	−0.24	99	18	−3.20	40
48	−0.19	100	18	−3.15	41
49	−0.14	101	19	−3.09	42
49	−0.09	102	19	−3.05	43
50	−0.04	103	20	−3.00	44
50	0.01	104	20	−2.95	45
51	0.06	105	21	−2.90	46
51	0.11	106	21	−2.85	47
52	0.15	107	22	−2.80	48
52	0.21	108	22	−2.75	49
53	0.26	109	23	−2.70	50
53	0.30	110	23	−2.65	51
54	0.35	111	24	−2.60	52

54	0.40	112	24	−2.55	53
55	0.45	113	25	−2.50	54
55	0.51	114	25	−2.45	55
56	0.55	115	26	−2.40	56
56	0.60	116	26	−2.35	57
57	0.65	117	27	−2.30	58
57	0.71	118	27	−2.25	59
58	0.76	119	28	−2.20	60
58	0.81	120	28	−2.15	61
59	0.85	121	29	−2.10	62
59	0.91	122	29	−2.05	63
60	0.95	123	30	−2.00	64
60	1.01	124	30	−1.95	65
61	1.06	125	31	−1.90	66
61	1.10	126	31	−1.85	67
62	1.16	127	32	−1.80	68

62	1.20	128	32	−1.75	69
63	1.25	129	33	−1.70	70
63	1.30	130	33	−1.65	71
64	1.35	131	34	−1.60	72
64	1.40	132	34	−1.55	73
65	1.45	133	35	−1.50	74
65	1.52	134	35	−1.45	75
66	1.57	135	36	−1.39	76
66	1.62	136	36	−1.35	77
67	1.65	137	37	−1.30	78
67	1.70	138	37	−1.25	79
68	1.77	139	38	−1.20	80
68	1.80	140	38	−1.15	81
69	1.85	141	39	−1.09	82
69	1.90	142	39	−1.05	83
70	1.95	143	40	−1.00	84

70	2.00	144	40	-0.95	85
71	2.05	145	41	-0.89	86
			41	-0.85	87

5 – عينة الدراسة الأساسية و خصائصها:

تكونت عينة الدراسة من 129 تلميذا متمدرسا في السنة الثالثة ثانوي موزعين فيها يخص مستواهم التحصيلي إلى متفوقين و ضعفاء دراسيا في تخصصين هما : شعبة العلوم التجريبية و الآداب والفلسفة ،وعلى فئة عمرية تتراوح من 17 سنة الى19 سنة ، من مجتمع أصلي يقدر ب 195 تلميذا متمدرسا في السنة الثالثة ثانوي حيث اختيرت بطريقة الاختيار العشوائي (**عبيدات ، أبو نصار ، مبيضين 1999: 96**). و لجا الطالب الباحث إلى هذا النوع من العينات على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة التي نقوم بها ، وبعدها اعتمدنا في تحديدنا لحجم العينة على معادلة ستيفن ثامبسون (**الطائي ، 2012 :07،06**). و موضحة كتالي :

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(q^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

أين اتضح أن حجم العينة الذي تم تحديده بهذا الشكل يقترب إلى الحصر الشامل من جهة ، ومن جهة أخرى لو استعملنا طريقة أخرى كأسلوب لتحديد حجم العينة مثل النسبة المئوية مثلا لا أصبح لدينا عدد أفراد العينة إما اقل من عدد مفردات لعينة الدراسة الاستطلاعية أو اكبر بقليل فقط ، ما استدعى منا العمل بحجم العينة كما تم تحديدها من المعادلة التي تم ذكرها ،حيث أن :

حجم المجتمع :n

الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96 : z

نسبة الخطأ وتساوي 0.05 :q

نسبة توفر الخاصية والمحايدة = P : 0.50

وتلاميذ العينة يدرسون في 13 ثانوية للتعليم الثانوي العام و تكنولوجي بولاية معسكر ، وتتواجد هذه الثانويات في مناطق مختلفة من خلال موقعها الجغرافي . وقد اخترنا هذه المؤسسات التربوية من بين 25 ثانوية دون حساب مؤسسات التي لا يتواجد بها أقسام الثالثة ثانوي بشعبتيها العلمية و الأدبية و عددها 07 حيث هذه المؤسسات تم فتح ها الموسم الماضي فقط من أصل 47مؤسسة و 15 مؤسسة أخرى كذلك من أصل 47 مؤسسة لم يتوفر بها أفراد لعينة ذات مواصفات كتلك التي تم تحديدها سالفا في هذه الدراسة و بالتالي مثلت الثانويات الخاصة بعينة الدراسة ما نسبته 52.00 % وهي مقبولة كنسبة ممثلة لثانويات المجتمع أصلي التي فدر بـــ 25 ثانوية . ومن جهة أخرى تم استعمال أسلوب المعاينة الطبقية(**فايز جمعه و آخرون 2008 : 97 ،98**) والذي اعتمدنا عليه هو الأخر وذلك بهدف تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات تمثل جانبا هاما بالنسبة لدراستنا الحالية والتي تمثلت في مستوى التحصيل الدراسي والتخصص وفئة العمرية . وتوزيع المؤسسات يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم: 25

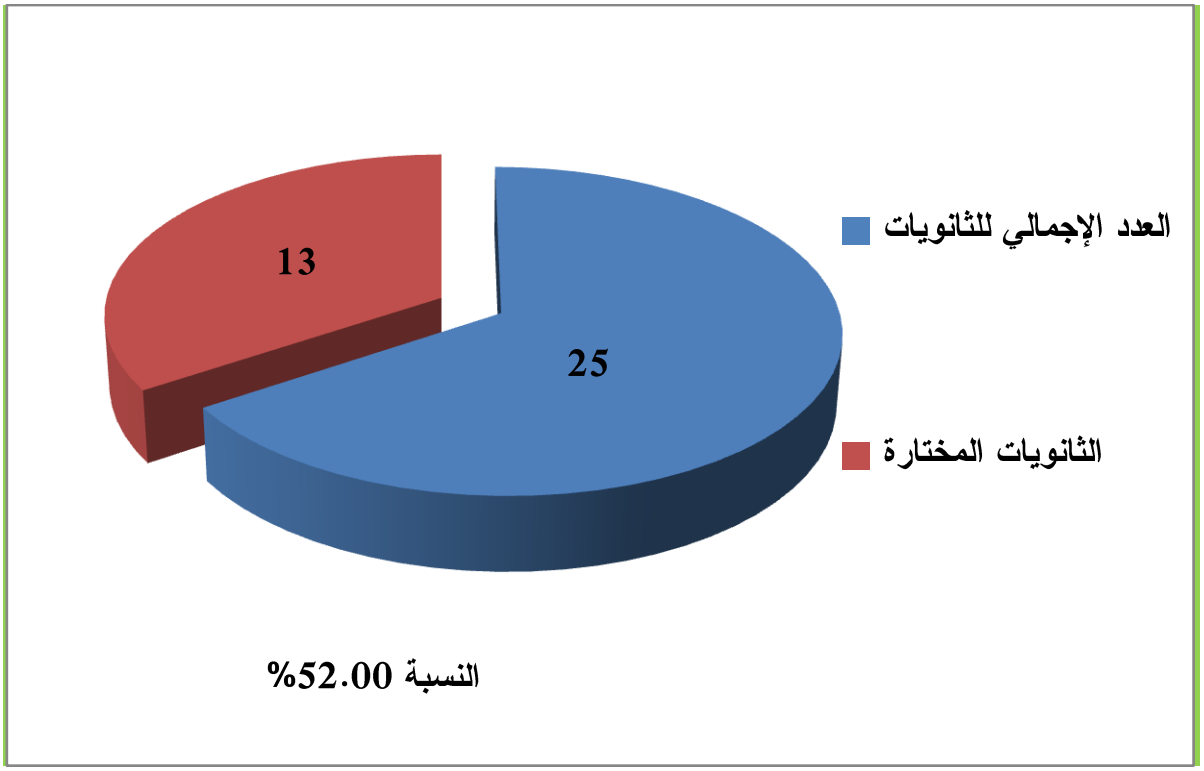
يمثل توزيع عينة الثانويات تبعا للمنطقة الجغرافية

العدد الإجمالي للثانويات	الثانويات المختارة	%
25	**13**	**%52.00**

يلاحظ من الجدول أن عدد عينة الثانويات الدراسة يتوزع بشكل نصف العدد الإجمالي لها.

شكل رقم : 01

يوضح تمثيل عينة الثانويات تبعا للعدد الإجمالي لها



بعدما حدد الطالب الباحث الثانويات التي تجرى فيها الدراسة حيث كان نصفها ممثلا بها ، تم بعد ذلك اختيار عينة عشوئية و بشكل طبقي باستعانة قوائم اسمية مرفقة بنتائج الفصلية بالمواد والمعدل العام للتلاميذ أين بلغ عددهم 129 تلميذا من السنة الثالثة ثانوي ، متفوق وضعيف دراسيا من شعبتي العلوم والآداب ، ومن مجتمع أصلي يقدر بـ 195 تلميذا أي بنسبة مئوية 66.15 % .والجدول التالي يوضح حجم المجتمع الأصلي:

جدول رقم : 26

يمثل حجم المجتمع الأصلي

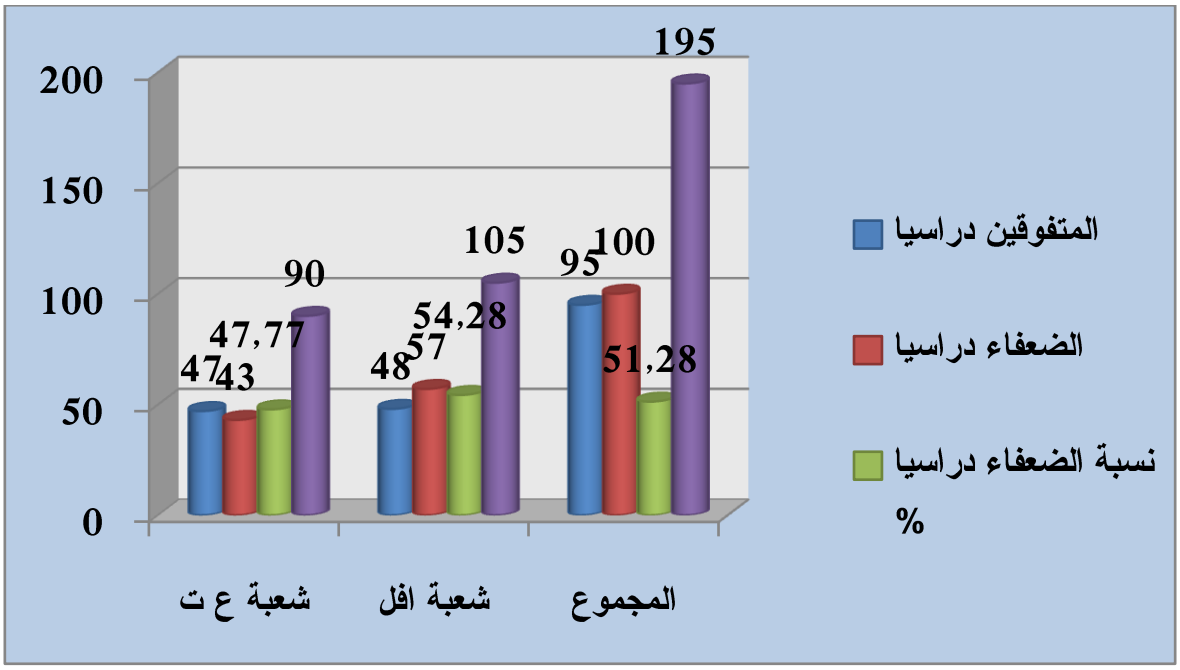
المستوى التحصيلي / التخصص	المتفوقين دراسيا	الضعفاء دراسيا	نسبة الضعفاء %	المجموع

شعبة ع ت	47	43	%.47.77	90
شعبة ا فل	48	57	%.54.28	105
المجموع	95	100	%51.28	195

تبين من الجدول أن نسبة الضعفاء دراسيا اقل من نسبة المتفوقين في تخصص ع ت أما في أفل فنسبة الضعفاء دراسيا هي أعلى من نسبة المتفوقين دراسيا . و يمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:

شكل رقم: 02

يوضح حجم المجتمع الأصلي



والجدول التالي يوضح حجم المجتمع الأصلي وحجم العينة التي اختيرت منه.

جدول رقم27:

يمثل حجم المجتمع الأصلي وحجم العينة حسب العمر ،

مستوى التحصيلي، التخصص الدراسي.

الشعبة	المستوى التحصيلي	المجتمع الأصلي				عينة الدراسة				نسبة العينة من المجتمع	
		العمر			مج	العمر			مج	العدد	%
		17سنة	18 سنة	19 سنة		17سنة	18 سنة	19 سنة			
شعبة ع ت	متفوق	13	19	15	47	11	13	10	34	60	66.66
	ضعيف	13	15	15	43	11	10	05	26		
	المجموع	26	34	30	90	22	23	15	60		
شعبة أفل	متفوق	16	17	15	48	07	09	13	29	69	65.71
	ضعيف	23	20	14	57	14	15	11	40		
	المجموع	39	37	29	105	21	24	24	69		
المجموع العام	متفوق	29	36	30	95	18	22	23	63	63	66.31
	ضعيف	36	35	29	100	25	25	16	66	66	66.00
	المجموع	65	71	59	195	43	47	39	129	129	66.15

يتبين لنا من الجدول انه هناك ارتفاع طفيف في نسبة العلوم مقارنة مع نسبة الآداب بالرغم من ارتفاع عدد أفراد شعبة الآداب و الفلسفة على أفراد شعبة العلوم التجريبية والذي قد تم اشتقاقهم من طبقات التي تمثل متغير التخصص . وأن عدد التلاميذ المتفوقين دراسيا اقل من عدد التلاميذ الضعفاء دراسيا إلا أن لهم نفس نسبة التمثيل للمجتمع الأصلي حيث يتماشى هذا التمثيل والنسبة العامة لتمثيل أفراد عينة الدراسة لمجتمعها الأصلي الذي اشتقت منه ، أما بالنسبة للعمر فقد لاحظنا تفاوت صغير عند تمثيل الأفراد للسنوات العمر في المجتمع الأصلي .

جدول رقم : 28

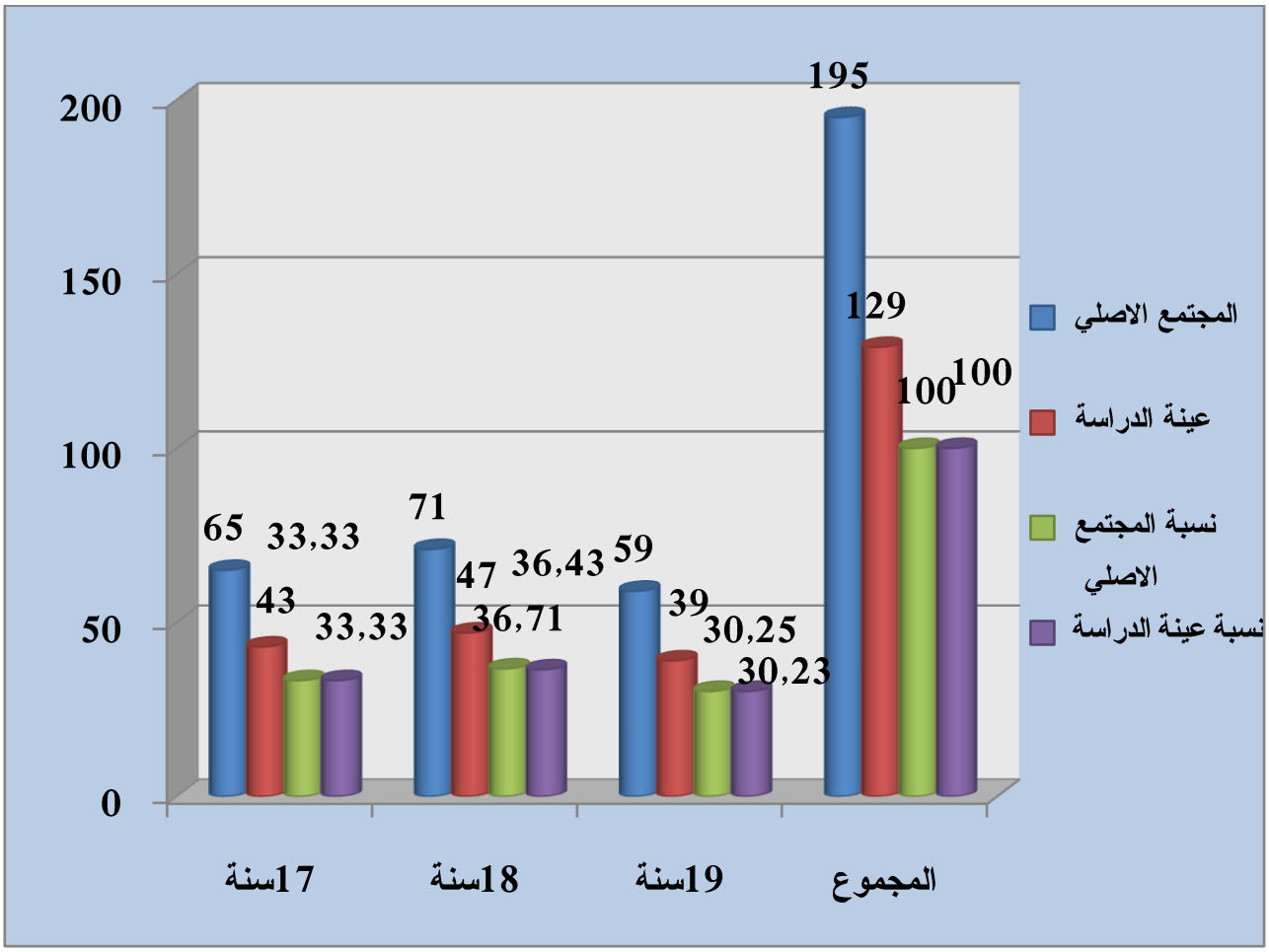
يمثل نسبة أفراد العينة من المجتمع الأصلي

العدد / العمر	المجتمع الأصلي		عينة الدراسة	
	العدد	%	العدد	%
17 سنة	65	%33.33	43	%33.33
18 سنة	71	%36.71	47	%36.43
19 سنة	59	%30.25	39	%30.23
المجموع	195	100%	129	%100

يتضح من الجدول أن نسبة عينة الدراسة متطابقة لنسبة أفراد المجتمع الأصلي وهذا يجعلها متجانسة نوعا ما بين أفراد العينة وتمثيلها أفضل للمجتمع الأصلي، فنسبة العمر حسب السنوات لعينة الدراسة تمثل نفس نسبة العمر حسب السنوات في المجتمع الأصلي.

شكل رقم : 03

يوضح نسبة أفراد العينة من المجتمع الأصلي



جدول رقم: 29

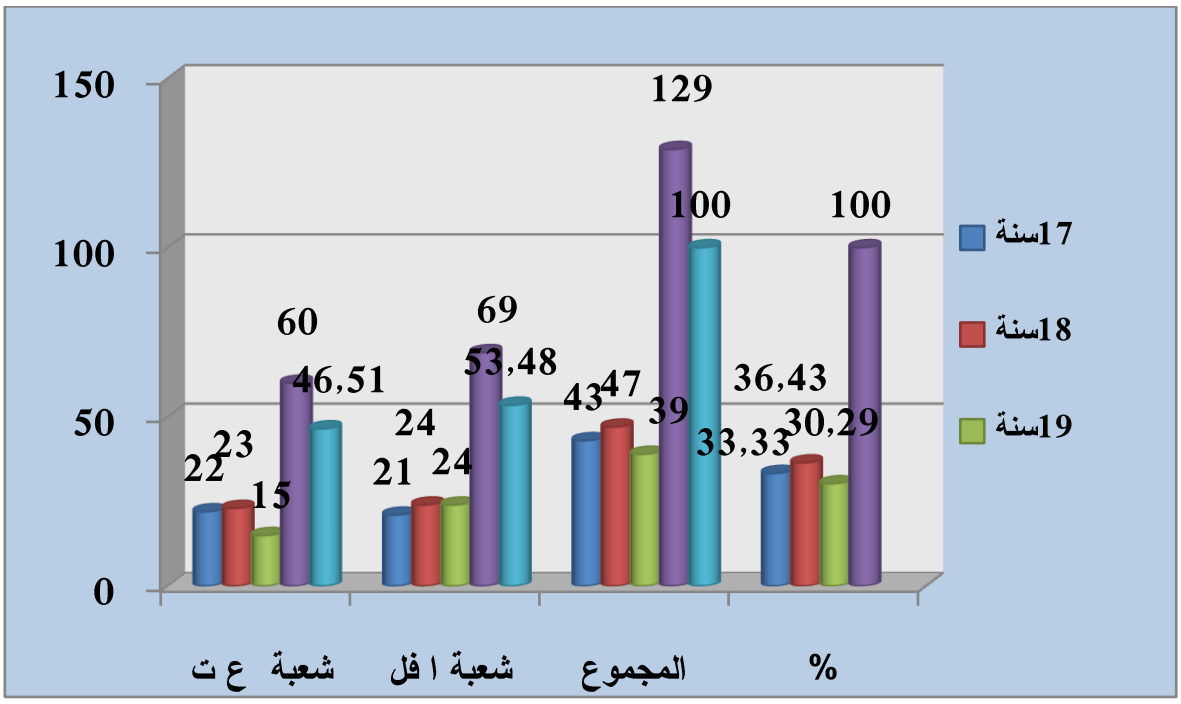
يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر والتخصص الدراسي

العمر / التخصص	المرحلة العمرية			المجموع	%
	17 سنة	18 سنة	19 سنة		
شعبة ع ت	22	23	15	60	%46.51
شعبة ا فل	21	24	24	69	%53.48
المجموع	43	47	39	129	%100
%	33.33	36.43	30.29	%100	

يتضح من الجدول أن نسبة الآداب أعلى من نسبة العلوم ونسبة تلاميذ أصحاب 18 سنة أعلى بقليل من نسبة تلاميذ أصحاب 17سنة و 19 سنة

شكل رقم : 04

يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر والتخصص الدراسي



جدول رقم: 30

يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي

ومستوى التحصيلي و العمر

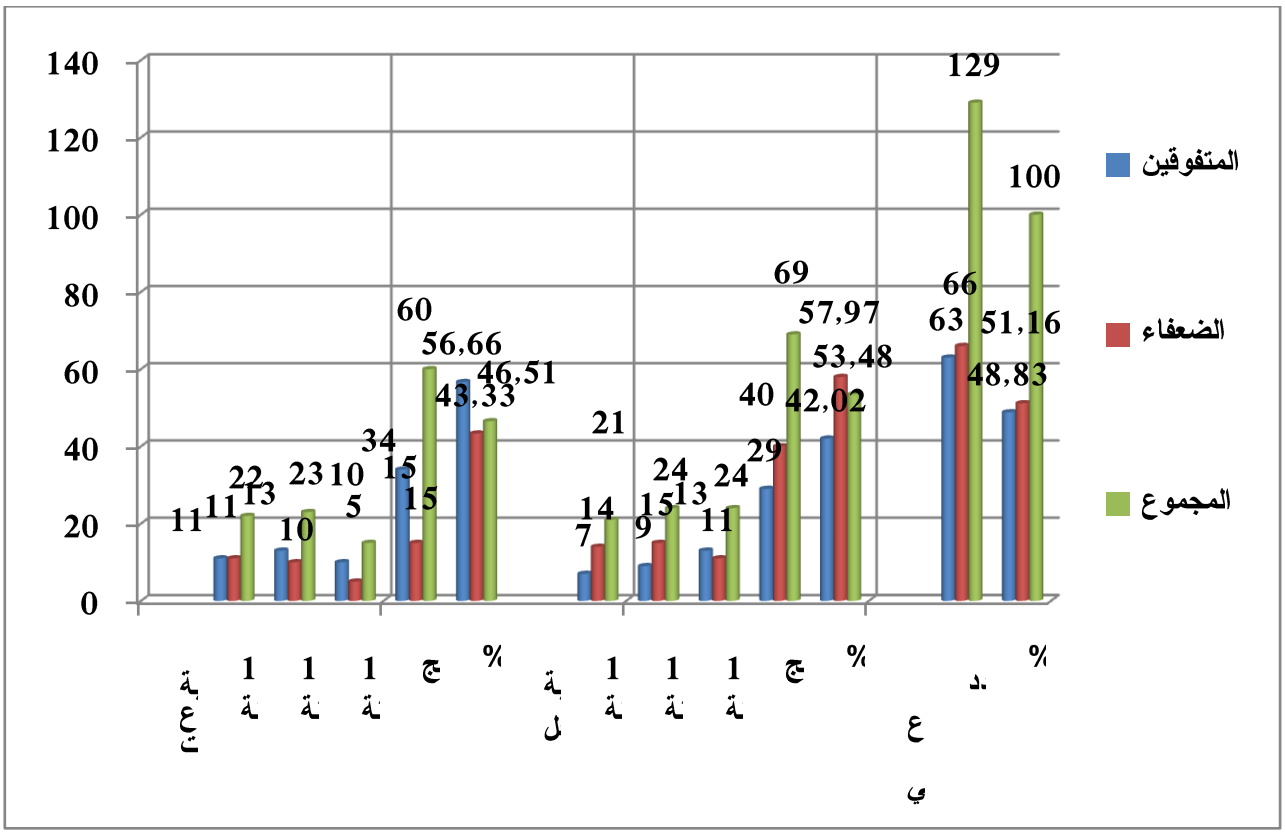
التخصص	شعبة ع ت					شعبة آفل					المجموع الكلي	
العمر / المستوى	17	18	19	مج	%	17	18	19	مج	%	العدد	%

التحصيلي											
المتفوقين	11	13	10	34	56.66	07	09	13	29	42.02	63	48.83
الضعفاء	11	10	05	26	43.33	14	15	11	40	57.97	66	51.16
المجموع	22	23	15	60	46.51	21	24	24	69	53.48	129	100

يتبين من الجدول أن نسبة المتفوقين أعلى من نسبة الضعفاء في شعبة العلوم أما في شعبة الآداب فنسبة الضعفاء أعلى من نسبة متفوقين دراسيا . أما على مستوى العمر فيمكننا القول انه يوجد تفاوت ليس بكبير في اغلب السنوات العمر بالنسبة لطبقات متغير التخصص وكذا طبقات متغير المستوى التحصيلي .

شكل رقم: 05

يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي و المستوى التحصلي و العمر



جدول رقم :31

يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص الد راسي (الشعبة)

ومستوى التحصيل (متفوق / ضعيف)

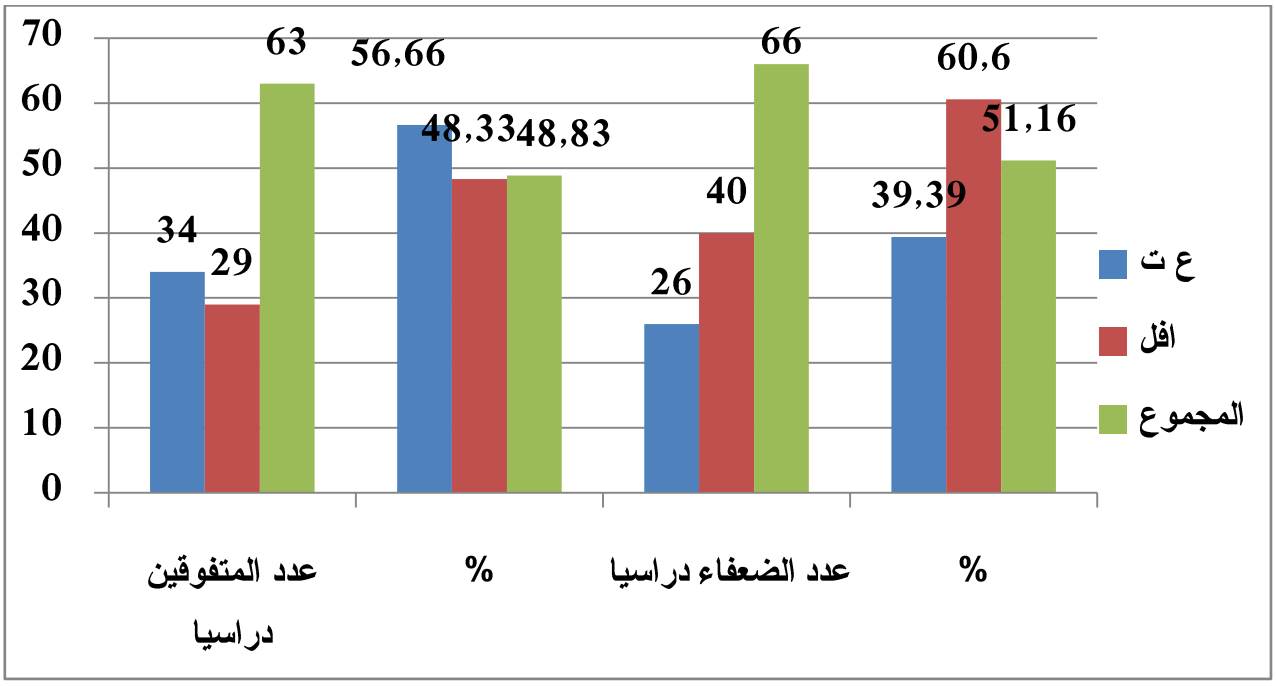
التخصص	عدد المتفوقين دراسيا	%	عدد الضعفاء دراسيا	%
ع ت	34	56.66	26	39.39
أفل	29	48.33	40	60.60
المجموع	63	48.83	66	51.16

يتضح من الجدول أن هناك تفاوت طفيف في نسبة التلاميذ لصالح الضعفاء دراسيا على التلاميذ المتفوقيين دراسيا حسب النسبة العامة بينما هناك ارتفاع في نسبة التلاميذ المتفوقيين دراسيا في شعبة ع ت أما في شعبة آفل سجل ارتفاع في النسبة عند الضعفاء دراسيا .

شكل رقم : 06

يمثل توزيع أفواد العينة حسب التخصص الدراسي (الشعبة)

ومستوى التحصيل (متفوق / ضعيف)



5-1- محددات عينة الدراسة:

حاول الطالب الباحث الاعتماد عند اختياره لعينة الدارسة على ما يلي:

أ - خضوعها لنفس الظروف في التمدرس مع تواجدها بنفس المنطقة.

ب - تمثيلها للمجتمع الأصلي في كل من: مستوى التحصيلي، التخصص، والعمر

ج - اختيارها يكون عشوائي على شكل طبقات داخل كل مؤسسة تربوية .

د - اختيار تلاميذ من شعبتي الآداب و العلوم و تحاشي الشعب الأخرى نظرا لعدم وجودها في جميع الثانويات للمجتمع الأصلي ولا سيما الجديدة منها .

هـ- اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وتم استبعاد تلاميذ المستويات و المراحل الأخرى ، و لا سيما تلاميذ المرحلة الابتدائية لأنها مرحلة لم يكتمل فيها نموهم ونضجهم بعد أما تلميذ مرحلة المتوسط فهو يمثل مرحلة عدم التوازن و عدم الاستقرار في النمو العقلي و النفسي والجسمي و الدراسي و كذلك لم يتحدد مصيرهم في الاختيار الدراسي بعد و بإمكان ذلك أن يؤدي إلى عدم الاستجابة المناسبة لموضوع البحث.

أما تلاميذ بداية المرحلة الثانوية فيرى الطالب الباحث أنها لم تتكيف بعد مع البيئة المدرسية الجديدة ومقبلة على اختيار تخصص دراسي في نهاية السنة مما يخلق عندهم نوع من القلق و الخوف على مستقبلهم الدراسي ، وهذا قد يؤدي إلى ضعف استجابتهم على أسئلة البحث .أما تلاميذ السنة الثانية ثانوي فلا ينطبق عليهم موضوع الدراسة وغير معنيين بامتحان البكالوريا وغير مرتبطين بما ينتظرهم في نهاية السنة الدراسية و بعدها.

كما لم يتناول الطالب الباحث طلبة الجامعات لأنه يعتقد أنهم حققوا مستويات معينة من الطموح الدراسي و العلمي و ذلك بوصولهم للجامعة.

6- الدراسة الأساسية:

كان تطبيقنا لإجراءات الدراسة الأساسية بعد التأكد من صلاحية الأدوات الدراسة و لا سيما الأداة التي تم بناءها و ذلك من خلا حصولنا على معاملات الصدق والثبات في بداية شهر ماي 2014 م حتى نهاية نفس الشهر، و كان التطبيق يتم من طرف الطالب الباحث في المؤسسات التي استطاع الحضور فيها ، أما المؤسسات التي تعذر التواجد بها فقد استعان الطالب الباحث بمستشاري التوجيه المدرسي المقيمين بهذه المؤسسات و ذلك باعتبارهم خريجي علم النفس و مُلمين ببعض طرق القياس ،بالإضافة إلى شرح لهم كيفية التطبيق و أهداف البحث حيث تمت عملية التطبيق على النحو التالي:

أ – التطبيق في وقت مناسب وذلك من خلال تفادي حصص التربية البدنية وساعات الفراغ ، وخاصة قبل أوقات الامتحانات و بعده ا.

ب – تطبيق الأدوات القياس (الاختبار الأشكال المتضمنة و مستوى الطموح الدراسي) مرة واحدة و في وقت واحد وعلى نفس التلاميذ.

د– طبق الاختبار مع الاستبيان مرة جماعيا، مرة واحدة ومرة على كل فوج لوحده أي ينقسم القسم إلى قسمين الفوج الأول و الفوج الثاني .

هـ –كان تمرير أدوات القياس للدراسة على التلاميذ قبل توضيح لهم أهداف البحث و تعليماته و كيفية الإجابة وذلك من خلال تطرق لمثال توضيحي حسب طبيعة كل أداة.

و –المجال الزمني للتطبيق موقوت ويعتمد على السرعة للاختبار و بالنسبة للاستبيان مفتوح.

ز –إلزام التلاميذ و التأكد من تسجيلهم لبياناتهم الشخصية وكذا الإجابة على جميع الفقرات .

7- الأساليب الإحصائية:

لكلّ بحثٍ علمي تقنيات إحصائية خاصة به، ونظرا لطبيعة بحثنا هذا فلقد تم استخدام مجموعة من التقنيات الإحصائية عن طريق برنامج الإحصاء(Spss19) وهو برنامج يقوم بالّتحليلات الإحصائية البسيطة والمعّقدة للبيانات، خاصة في حالة العينة الكبيرة ونقوم بإدخال المعطيات على هذا البرنامج والمنصب في جهاز الإعلام الآلي؛ ثم فرزها وترميزها، وذلك لدراسة مستوى الارتباط والفروق، والبحث عن مستوى دلالة كل نتيجة. ولقد كان على الطالب الباحث قبل اختيار نوع الإحصاء سواءا كان وصفي أو استدلالي التأكد من فحص البيانات وذلك من خلال عدة وسائل منها :

1 -معامل الالتواء ــ k_s_2ــ (سميرنوف ــ كولموجرون)

2 -رسم المتغرات بأشكال بيانية على منحنى توزيع كاوس(histogram)

3 -مربع

4 -كآي. وذلك للكشف عن اعتدالية التوزيع الطبيعي.

وعليه ومن اجل وصف متغيراتنا وتنظيم بياناتها ،من جهة و جهة أخرى اختبار مدى تحقق فرضيات دراستنا أو عدم تحققها قد تمت الاستعانة بالتقنيات الإحصائية التالية :

أولا / الإحصاء الوصفي:

- التكرارت والنسب المئوية : وذلك لتمثيل العينة وخصائصها، ومعرفة أي من المتفوقين والضعفاء من جهة، ومن جهة أخرى العلميين والأدبيين و كذا السنوات العمر أكثر ظهورًا في دراستنا، وذلك ليسهل علينا المقارنة بين هذه المتغيرات.

- المتوسط الحسابي:وهو من أشهر مقاييس النزعة المركزية التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض، واقترابها من المتوسط أو من المركز ويعرف بأّنه مجموع القيم مقسومًا على عدد

القيم.

– الانحراف المعياري: يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشّتت، ويعرف على أّنه الجذرالتربيعي لمتوسطات مربعات القيم عن متوسطها الحسابي والانحراف المعياري .

– معامل ارتباط" لبيرسون" : لحساب الاتساق الداخلي لمعرفة مدى صدق درجة الفقرات بالدرجة الكلية للأداة

– التحليل العاملي (الاستكشافي) :لتأكد من صدق البناء الأداة –

معادلة ألفا لكرونباخ : لحساب معامل ثبات الأداة

ثانيا / التوزيع الطبيعي :

انطلاقًا من قول الدكتور" بوعلاق محمد" أّنه يمكن التخلص من شرط اعتدالية التوزيع، كّلما كان حجم العينة كبيرًا، لأنه كلما تزايد حجم العينات، فإن توزيع العينة يقترب من، التوزيع الطبيعي، بصرف النظر عن شكل المجتمع الأصلي (**بوعلاق2009 :138**) .

ويضيف" محمد بلال الزعبي" أّنه يمكن الاستغناء عن شرط التوزيع الطبيعي بزيادة حجم العينة، فلقد تم التأكد من أن عدم تحقق هذا الشرط لا يؤثر على نتيجة الاختبار بشرط أن تكون حجم العينة كبيرًا، وتعتبر العينة كبيرة إذا فاقت 30 **(الزعبي،2006 :.153)**

ثالثا / الإحصاء الاستدلالي:

– معامل الارتباط" لبيرسون": ولقد استخدم لمعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي الذي يحتوي على بيانات ذات طبيعة كمية ومستوى الطموح الدراسي الذي يحتوي من جهته هو الأخر على بيانات كمية دون ترتيبها ، وهو المعامل الذي يصف العلاقة بين متغيرين، وتنحصر قيمته ما بين **1** + و **1** – وذلك باستخدام قانون" بيرسون"، فإذا كانت قيمة معامل الارتباط تساوي(**1** +) فمعنى ذلك أن الارتباط بين المتغيرين طردي تام،

وإذا كان معامل الارتباط يساوي(1 -) فمعنى ذلك أن الارتباط بين المتغيرين عكسي. وإذا كان قيمته تساوي (0) فانه لا يوجد ارتباط.

- الانحدار البسيط : لمعرفة معامل التحديد (R2) لتقديرالحقيقي لقوة العلاقة الارتباطية من خلال حجم التأثير.

- إحصائية ليفيني: لحساب مدى تجانس العينات حسب المتغيرات و تساوي التباين قبل الاستعمال اختبار(ت) و التحليل التباين البسيط

- اختبار (ت): لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد لعينتين مستقلتين في ضوء متغير (المستوى التحصلي) المتفوقتين و الضعفاء دراسيا ، و (التخصص) العلوم التجريبية و الآداب و الفلسفة ، من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي و مستوى الطموح الدراسي وذلك بالنسبة للفرض الثاني والثالث والفرض الخامس و السادس .

- تحليل التباين البسيط : يستعمل لمعرفة فروق لأكثر من عينتين مستقلتين وفي دراستنا نود استعماله لاختبار الفرضية الرابعة و السابعة ، بهدف معرفة الفروق بين عينة متغير العمر الذي ينقسم إلى ثلاثة فئات وذلك من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي و مستوى الطموح الدراسي.

الفـــصـــل الخامس
عرض نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2 - عرض نتائج الفرضية الثانية

3 - عرض نتائج الفرضية الثالثة

4 - عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

7- عرض نتائج الفرضية السابعة

تمـهيد:

بعدما تعرضنا في الفصل السابق لإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، من خلال تحديد المنهج المتّبع، عينة الدراسة، وحساب خصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، وتحديد الأساليب الإحصائية في التحليل الكمي لاستجابات عينة الدراسة.

نتناول في هذا الفصل تحديد نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال عرض تفصيلي لما أتت به فرضيات السبعة لدراستنا بعد معالجتها و تحليلها إحصائيًا باستخدام الأساليب الإحصاء الوصفي وخاصة منها الاستدلالي والمناسبة لها، حيث تعتبر هذه الخطوات تمهيدا لمناقشة و تفسير النتائج التي ستكون في الفصل القادم.

عرض نتائج الدراسة

بعد تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) ،واستبيان مستوى الطموح الدراسي على أفراد العينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، اعتمد الطالب الباحث في تحليل النتائج على إحصائيات وصفية من جهة و على إحصائيات استدلالية من جهة أخرى ، تمثلت في التكرارات، النسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، و الإنحرافات المعيارية ، و معامل ارتباط "لبيرسون" ،و اختبار(ت) ، وتحليل التباين البسيط. وتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في جداول إحصائية مرتبة حسب المتغيرات عند وصفها و ترتيب الفروض عند اختبارها في الدراسة . فالجدول الأول يتعلق بنتائج المحصل عليها من التكرارات ثم نسبها المئوية لتوزيع التلاميذ على اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) ، و مستويات الطموح الدراسي ، و هذا بعد التحصل عليهم من درجات الاختبار والاستبيان .

ثم جدول خاص بنتائج الفرضية الارتباطية الأولى بطريقة " بيرسون" (ر) لمعرفة قيمة و نوع الارتباط بين المتغيرين ، أما الجداول الأخرى فتتعلق بنتائج اختبار (ت) للفرضيات الفارقية ،لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في كل متغير ثانوي من متغيرين الأول والثاني للدراسة وكذا تحليل التباين البسيط للمتغير الثانوي الثالث ،

أولا /عرض النتائج بإحصائيات وصفية الخاصة بالمتغيرات:

- **عرض النتائج الخاصة بتوزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي:**

قام الطالب الباحث بترتيب وتصنيف درجات المستويان التحصيليان على اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) حسب أوزان و أبعاد لاختبار (مستقلين ، ومعتمدين) ، حيث

حسبت التكرارات و النسب المئوية لدرجات المتفوقين و الضعفاء دراسيا ، و الهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي ، وتحقيق احد أهداف للدراسة الحالية و المتمثل في الكشف عن الأسلوب المعرفي المستعمل (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفقا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (التفوق/الضعف) . والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم:32

يمثل توزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بالتكرارات و النسب المئوية.

أبعاد الاختبار	المتفوقين دراسيا		الضعفاء دراسيا		المجموع	%
	التكرارات	%	التكرارات	%		
المستقلين	47	%74.60	51	%77.27	98	%75.96
المعتمدين	16	%25.39	15	%22.72	31	%24.03
المجموع	63	%100	66	%100	129	%100

يتبين من الجدول أن التلاميذ من عينة المستوى التحصيلي مستقلين في مجالهم الإدراكي أكثر بكثير من اعتمادهم عليه كأسلوب معرفي ، والضعفاء دراسيا أكثر استقلالية من المتفوقين ولكن بشكل طفيف ،حيث قدرت نسبة الاستقلالية عند الضعفاء دراسيا ب 77.27 % أما المتفوقين بنسبة 74.60% ، ومعظم التلاميذ من عينة المستوى التحصيلي يفضلون ويتميزون بالاستقلالية كأسلوب معرفي ، حيث أكثر من 75.00% هم ينتمون إلى هذا البعد حسب المجموع الكلي للدرجات الاختبار بينما في بعد الاعتمادية يكاد يتساوى المتفوقين و الضعفاء دراسيا ، في ميزة الاعتمادية بدليل النسبة المئوية المتقاربة عندهم ، حيث أقلية فقط من عينة المستوى التحصيلي كانوا يفضلون

الاعتمادية على المجال الإدراكي كأسلوب معرفي، وذلك بنسبة 24.00 **%** وهم في نفس الوقت أقل ميزة للاستقلالية في مجالهم الإدراكي .

- **عرض النتائج الخاصة بتوزيع تلاميذ عينة التخصص على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي:**

حيث قام الطالب الباحث بترتيب درجات على اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) حسب أوزان و أبعاد الاختبار (مستقلين ، ومعتمدين) ، حيث حسبت التكرارات والنسب المئوية لدرجات العلميين و الأدبيين ، و الهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ عينة التخصص على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي ، وتحقيق احد أهداف للدراسة الحالية و المتمثل في الكشف عن الأسلوب المعرفي المستعمل (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفقا لمتغير التخصص (علوم / آداب) . والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم:33

يمثل توزيع تلاميذ عينة التخصص على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بالتكرارات و النسب المئوية.

أبعاد الاختبار	العلميين		الأدبيين		المجموع	%
	التكرارات	%	التكرارات	%		
المستقلين	47	%78.33	51	%73.91	98	%75.96
المعتمدين	13	%21.66	18	%26.08	31	%24.03
المجموع	60	%100	69	%100	129	%100

يتبين من الجدول أن التلاميذ من عينة التخصص مستقلين في مجالهم الإدراكي أكثر بكثير من اعتمادهم عليه كأسلوب معرفي مثلهم مثل عينة المستوى التحصيلي ،حيث سجلنا عند العلميين أنهم

أكثر استقلالية من الأدبين وذلك بنسبة 78.33% برغم من المؤشر التكرارات المرتفع لدى الأدبيين مقارنة مع مؤشر التكرارات عند العلميين ولكن بشكل طفيف ،حيث قدرت نسبة الاستقلالية عند الأدبيين ب 73.91%، ومعظم التلاميذ من عينة التخصص هم الآخرين يتميزون بالاستقلالية في مجالهم الإدراكي كأسلوب معرفي ، حيث أكثر من 75.00% هم ينتمون إلى هذا البعد حسب المجموع الكلي للدرجات الاختبار بينما في بعد الاعتمادية يكاد يتساوى العلميين و الأدبيين ، في ميزة الاعتمادية إلا أن النسبة المئوية بينهم متفاوتة قليلا، و لصالح الأدبيين ،وهم يمثلون الأقلية من عينة التخصص ، وذلك بنسبة 24.00 % أي أقل ميزة للاستقلالية كبعد في مجالهم الإدراكي مقارنة مع زملائهم .

- **عرض النتائج الخاصة بتوزيع تلاميذ العينة التي تمثل العمرعلى أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي:**

أين استخدم الطالب الباحث مرة أخرى تكرارات و نسبها المئوية في تصنيف و ترتيب درجات التلاميذ على اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) حسب أوزان و أبعاد الاختبار (مستقلين ، ومعتمدين) ، وكان الهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ عينة العمر على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي ، وتحقيق احد أهداف للدراسة الحالية و المتمثل في الكشف عن الأسلوب المعرفي المستعمل (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفقا لمتغير العمر . والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم:34

يمثل توزيع تلاميذ عينة التي تمثل العمر على أبعاد الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بالتكرارات و النسب المئوية.

أبعاد الاختبار	17سنة		18سنة		19سنة		المجموع	%
	ت	%	ت	%	ت	%		
المستقلين	31	72.09 %	35	74.46 %	32	82.05 %	98	%75.96
المعتمدين	12	27.90 %	12	25.53 %	07	17.94 %	31	%24.03
المجموع	43	%100	47	%100	39	%100	129	%100

يتبين من الجدول أن تلاميذ العينة التي تمثل العمر وحسب الفئات العمرية الثلاثة مستقلين في مجالهم الإدراكي كأسلوب معرفي ، حيث سجلنا عند تلاميذ ذي عمر 19سنة اكبر نسبة للاستقلالية حيث قدرت ب 82.05% أي أنهم أكثر استقلالية من الفئة العمرية 17سنة والفئة العمرية 18 سنة وذلك يفسر انه كلما كان أفراد عينتنا اكبر سنا كانوا مستقلين في المجال الإدراكي حيث لاحظنا أن التفاوت الذي كان بين الفئات العمرية كان بشكل تدريجي من الأصغر إلى الأكبر و من اصغر فئة عمرية إلى اكبر فئة عمرية ، ولكن هذا التفاوت لم يكن بالشكل الكبير . ومعظم التلاميذ من عينة العمر هم الآخرين يتميزون بالاستقلالية في مجالهم الإدراكي كأسلوب معرفي ، حيث أكثر من 75.00% هم ينتمون إلى هذا البعد حسب المجموع الكلي للدرجات الاختبار بينما في بعد الاعتمادية يكاد يتساوى أصحاب 17 سنة و أصحاب 18سنة ، في ميزة الاعتمادية أما أصحاب الفئة العمرية 19 سنة هم اقل اعتمادية مقارنة مع الفئات العمرية الأخرى. ،وبالتالي فهم يمثلون الأقلية من

عينة العمر ، وذلك بنسبة 24.00 **%** أي أقل ميزة للاستقلالية كبعد في مجالهم الإدراكي . مقارنة مع زملائهم

- **عرض النتائج الخاصة بتوزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على مستويات سمة الطموح الدراسي:**

و لمعرفة توزيع تلاميذ العينتين على مستويات سمة الطموح الدراسي ،قام الطالب الباحث بتصنيف درجات المستويان التحصيليان للتلاميذ على الاستبيان مستوى الطموح الدراسي ، حيث حسبت تكرارات لكل مستوى من سمة الطموح ثم النسب المئوية لدرجات المتفوقين و الضعفاء دراسيا ، و الهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على مستويات خاصية الطموح الدراسي ، وتحقيق بذلك احد أهداف للدراسة الحالية و المتمثل في تحديد مستوى طموح الدراسي عند التلاميذ السن ة الثالثة ثانوي وفقا للمتغير مستوى التحصيل الدراسي (التفوق/الضعف). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم:35

يمثل توزيع تلاميذ عينة المستوى التحصيلي على
مستويات سمة الطموح الدراسي بالتكرارات ونسب المئوية.

مستويات سمة الطموح الدراسي	المتفوقين دراسيا		الضعفاء دراسيا		المجموع	%
	التكرارات	%	التكرارات	%		
عال	21	%33.33	09	%14.28	30	%23.25
متوسط	24	%38.09	39	%59.09	63	%48.83
ضعيف	18	%28.57	18	%27.27	36	%27.90
المجموع	63	%100	66	%100	129	%100

يتبين من الجدول أن التلاميذ من عينة المستوى التحصيلي متوسطي الطموح دراسيا مقارنة مع ارتفاعهم أو انخفاضهم في سمة الطموح الدراسي ، والضعفاء دراسيا أكثر نسبة من المتفوقين في المستوى البارز لخاصية الطموح ب 59.09 **%** ، **و** المتمثل في المستوى الأول .أما في المستوى الأول نجد أن المتفوقيين أكثر نسبة من الضعفاء دراسيا وذلك بـــ 33.33 **%**. ،كما تطابق ظهور للمستوى الثاني في العينتين بالذي كان موجود في المجموع الكلي للدرجات التي تعبر عندهم على سمة الطموح الدراسي و الذي قدرت نسبة ظهوره وبشكل بارز ب 48.83 **%**كما سجلنا تقارب كبير في نسب ذوي الطموح المنخفض .

- **عرض النتائج الخاصة بتوزيع تلاميذ عينة التخصص** على **مستويات سمة الطموح الدراسي:**

حيث قام الطالب الباحث بترتيب درجات التخصص للتلاميذ المحصل عليها على الاستبيان مستوى الطموح الدراسي ، حيث حسبت التكرارات و النسب المئوية لدرجات العلميين و الأدبيين ، و الهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ لهذه العينة على مستويات السمة التي تم قياسها ، وتحقيق احد أهداف للدراسة الحالية و المتمثل في الكشف عن مستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفقا لمتغير التخصص (علوم / آداب) . والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم:36

يمثل توزيع تلاميذ عينة التخصص على

مستويات سمة الطموح الدراسي بالتكرارات و النسب المئوية.

مستويات سمة الطموح الدراسي	العلميين		الأدبيين		المجموع	%
	التكرارات	%	التكرارات	%		
عال	14	%23.33	15	%21.73	29	%22.48
متوسط	29	%48.33	36	%52.17	65	%50.38
ضعيف	17	%28.33	18	%26.08	35	%27.13
المجموع	60	%100	69	%100	129	%100

يتبين من الجدول أن التلاميذ من عينة التخصص يتميزون بمستوى متوسط من الطموح الدراسي كسمة مثلهم مثل عينة المستوى التحصيلي ، حيث سجلنا عند الأدبيين أنهم أكثر ارتفاع في نسبة ذوي الطموح المتوسط حيث قدرت ب 52.17 **%** و الذي كان بدوره أكثر ظهورا عن بقية المستويات الأخرى ومعظم التلاميذ من عينة التخصص هم الآخرين يتميزون بسمة متوسطة للطموح الدراسي وذلك حسب درجات الكلية المحصل عليها في استبيان مستوى الطموح الدراسي ، حيث أكثر من 50.00% هم ينتمون إلى المستوى الثاني . يكاد يتساوى العلميين و الأدبيين ، في ميزة مستوى الطموح الدراسي العالي و المنخفض و لكن بنسبة قليلة ، حيث قدرت بالنسبة للمستوى الأول ب 22.48 **%**، و للمستوى الثالث 27.13**%** .

- **عرض النتائج الخاصة بتوزيع تلاميذ العينة التي تمثل العمر على مستويات سمة الطموح الدراسي:**

أين استخدم الطالب الباحث مرة أخرى تكرارات و نسبها المئوية في تصنيف و ترتيب درجات التلاميذ لسمة الطموح الدراسي ومستواها ،حسب الأتي (عال، متوسط ومنخفض) ، وكان الهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ عينة العمر على أوزان مستوى الطموح الدراسي ، وتحقيق احد أهداف للدراسة الحالية و المتمثل في الكشف ومعرفة مستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفقا لمتغير العمر . والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم:37

يمثل توزيع تلاميذ العينة التي تمثل العمر على

مستويات سمة الطموح الدراسي بالتكرارات و النسب المئوية.

مستويات سمة الطموح الدراسي	17سنة		18سنة		19سنة		المجموع	%
	ت	%	ت	%	ت	%		
عال	10	%23.25	10	%21.27	10	%25.64	30	23.25 %
متوسط	24	%55.81	25	%53.19	17	%43.58	66	51.16 %
منخفض	09	%20.93	12	%25.53	12	%30.76	33	25.58 %
المجموع	43	%100	47	%100	39	%100	129	%100

يتبين من الجدول أن تلاميذ العينة التي تمثل العمر وحسب الفئات العمرية الثلاثة لديهم طموح دراسي كسمة مستوها متوسط ، حيث سجلنا عند تلاميذ اصحاب 17سنة اكبر نسبة لديهم هي في المستوى الثاني من الطموح الدراسي حيث قدرت ب 55.81% وذلك يفسر أنه حتى استجابات التلاميذ لهذه العينة كانت تشير على أنهم يتميزون بشكل عام بطموح دراسي متوسط وذلك حسب ما توضحه لنا النسبة التي سجلت في مجموع درجات الكلية للاستبيان و التي قدرت ب 51.16 %.

ثانيا/ عرض و تحليل النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة:

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تذكير بنص الفرضية: لا يوجد علاقة دالة إحصائيا للأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و يوضح الجدول رقم: 38 نتائج هذه الفرضية.

جدول رقم: 38

يوضح معامل العلاقة الارتباطية للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي

الارتباط / المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي	- 0.12	0.156
مستوى الطموح الدراسي		

نلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) تساوي 0.12- . وعليه وعلى ضوء هذه النتيجة للتحليل الإحصائي تبين لنا أن هذه القيمة هي قيمة منخفضة وتقترب من الصفر و بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة هي 0.156 أي أكبر من 0.05 . مما يعنى عدم وجود ارتباط ، ومنه نقبل الفرض الصفري لتحققه ، و القائل بأنه لا يوجد علاقة دالة إحصائيا للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، ونرفض الفرض البديل. هذا من جهة ومن جهة أخرى وبما أن طبيعة الإحصاء الذي تم استعماله للمتغير المستقل والمتغير التابع كان مفاده وصف مدى وجود علاقة بينهم محاولين بذلك الاكتفاء بإيجاد الدلالة الإحصائية . إلا أن هذا يبقى غير كافي، من اجل بيان أهمية ما يترتب على معرفة ذلك الارتباط من قرارات ، ولإضافة قيمة عملية كإجابة على السؤال التالي : هل وجود تأثير أو عدم وجوده حقيقي أم يرجع للصدفة ؟ فضل الطالب الباحث حساب حجم التأثير لتوضيح مقدار تأثير متغير المستقل في المتغير التابع.

حجم التأثير Effect Size :

هو الذي يقيس قوة العلاقة (التلازم) بين المتغيرات الموجودة في الدراسة، وقد أوضح" هايز" 1988أنّ مستوى الدلالة الإحصائية بمفردها لا تخبرنا بشيء عن قوة التلازم بين المتغيرات، وكما قال " ثومبسون" بأنّ حجم التأثير هو الذي يوجه التفسير نحو ما هو مهم حقيقة في البحث ويجلب الانتباه لقضية جدارة النتائج. **(Wilkerson,1997. 15)**.

ويرى" كيلو (1998)أنّ أول ما يميز حجوم التأثير هو إمكانية تفسيرها بشكل مستقل عن حجم العينة، وهي مفيدة في تحديد المقدار الفعلي للفروق بين متوسطات المجوعات أو درجة التلازم بين المجوعات، ولذا فإنها تزود الباحثين بمعلومات تتجاوز حدود اختبارات الدلالة الإحصائية، وتمنحهم فهماً واضحاً للبيانات التي بين أيديهم **(Kellow,1998. 18)** .

وقد أوضح" ماكلين"(1998) فائدة حجم التأثير في منع سوء تفسير الاختبارات الإحصائية بقوله حجوم التأثير تمنح صورة أوضح للعلاقات الموجودة في البيانات، هذه المؤشرات ليست ضبابية ولا محجوبة بحجم العينة مثل الإحصاءات الناتجة من اختبارات الدلالة الإحصائية ...نحن نشعر بأنّ فهم واستخدام مؤشرات حجم التأثير يمنع الاختبارات الإحصائية من سوء التفسير كمؤشرات للأهمية ... بالتأكيد البحث(**Mc lain and Ernest,1998,.299**).

وعليه للتحقق من القيمة العملية وتقدير النتائج حسب الدلالة الإحصائية ،هناك مؤشرات كثيرة منها: نسبة الارتباط المعروفة مربع إيتا2 eta (n2) ، ومربع أوميغا 2 Omega (w2) ، ومربع إيبسلون(e2) وغيرها من المؤشرات كتقدير للنسب في التباين المفسر ،وبشكل عام فإنّ مؤشر (R2)يمكن أن يستخدم لقياس قوة التلازم (الترابط) بسبب انه تقدير ارتباطي ، والذي يمكن استخلاصه من اختبار الانحدار REGRESSION .

حيث جاءت نتائج تحليل الانحدار حسب جدول رقم :39 الذي يوضح الارتباط الخطي

جدول رقم :39

يوضح تحليل الارتباط الخطي

الطريقة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المعدل R2	الخطأ المعياري المقدر	اختبار مشكلة الارتباط الذاتي المتسلسل باستخدام إحصائية DW
1	a0.126	0.016	0.008	31.737	1.615

يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R2 الذي هو مربع قيمة الارتباط والذي بدوره يساهم في مدى تقدير فعالية المتغير التابع باستخدام المتغير المستقل ، حيث نجد أن معامل التحديد في تحليلنا هذا يساوي 1% وبعد تعديله يصبح 0.8 % ، وهذا معناه أن

المتغير المستقل والمتمثل في الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي يفسر0.8 % من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع والذي يتمثل في مستوى الطموح الدراسي، أي كتقدير مفسر لحجم التأثير والذي يعتبر ضعيف جدا في العلاقة ، ويدل في نفس الوقت على عدم وجود علاقة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تذكير بنص الفرضية: هناك فروق دالة إحصائيا من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي ، ونتائج هذه الفرضية موضحة في الجدولين رقم :40 و رقم :41 بشكل التالي:

جدول رقم:40

يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة للمستوى التحصيل الدراسي في متغير الأسلوب المعرفي ....الادركي .

	مستوى التحصيلي	ن	م	ع	الخطأ المعياري للمتوسط
الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي	المتفوقين دراسيا	63	11.11	3.213	0.405
	الضعفاء دراسيا	66	11.56	3.361	0.414

يبين الجدول أعلاه أن حجم عينة المتفوقين دراسيا هو 63 تلميذا بمتوسط حسابي قدره 11.11 وانحراف معياري قدره 3.213 والخطأ المعياري للتوسط قدره 0.405 . وأما بالنسبة

الضعفاء دراسيا فيبين الجدول أن حجم العينة هو 66 بمتوسط حسابي قدره 11.56 وانحراف معياري قدره 3.361 والخطأ المعياري للمتوسط قدره 0.414

جدول رقم :41

يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في مستوى التحصيل الدراسي لمتغير الأسلوب المعرفي ....الادركي .

	اختبار ليفيني		اختبار(ت) لمتوسطين متساويين						
	معامل فاي (F)	الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	دلالة ذو حدين	الفرق في المتوسط	الفرق في الاخطا المعياري	فترة الثقة 95%	
								أدنى	أعلا
فرضية التباين متساوي	0.348	0.556	-0.776	127	0.439	-0.449	0.579	-1.596	-1.595
فرضية التباين غير متساوي			-0.777	126.999	0.439	-0.449	0.579	0.697	0.696

أولا فيما يخص اختبار تباين العينات متساوي أي تجانس في العينتين يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة الاختبار ليفيني Levene هي 0.348 وبواقع دلالة 0.556 وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين العينتين المتفوقين

دراسيا و الضعفاء دراسيا متساوي وبالتالي سنعتمد على النتائج الموجودة في السطر الأول الذي في بدايته (فرضية التباين متساوي).

أما الجزء الثاني من الجدول ناتج تطبيق اختبار (ت) وبالتحديد النتائج الموجودة في السطر الأول من الجدول أين كانت قيمة اختبار 0.776- وبدرجة حرية مقدارها 127وأن الفرق بين متوسطي العينتين المتفوقين دراسيا و الضعفاء دراسيا هو 0.449- و أن الفرق في الخطأ المعياري هو 0.579 ، لاحظنا أن قيمة دلالة ذو حدين تساوي 0.439وهي أكبر من قيمة 0.05أي غير دالة ، وبالتالي نرفض الفرض القائل انه : هناك فروق دالة إحصائيا من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي ، و قبول الفرض الآخر الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا من حيث الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي .

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تذكير بنص الفرضية: هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث التخصص ، ونتائج هذه الفرضية موضحة في الجدولين رقم :42 و رقم:43 بشكل التالي:

جدول رقم:42

يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة للتخصص
في متغير الأسلوب المعرفي ....الادركي .

	التخصص	ن	م	ع	الخطأ المعياري للمتوسط
الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي	شعبة العلوم التجريبية	60	11.07	2.968	0.383
	شعبة الآداب و الفلسفة	69	11.58	3.541	0.426

يبين الجدول أعلاه أن حجم عينة شعبة العلوم التجريبية هو 60 تلميذا بمتوسط حسابي قدره 11.07 وانحراف معياري قدره 2.968 والخطأ المعياري للمتوسط قدره 0.383 .وأما بالنسبة لشعبة الآداب و الفلسفة فيبين الجدول أن حجم العينة هو 69 بمتوسط حسابي قدره 11.58 وانحراف معياري قدره 3.541 والخطأ المعياري للمتوسط قدره 0.426

جدول رقم :43

يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في التخصص
لمتغير الأسلوب المعرفي ....الادركي .

	اختبار ليفيني		اختبار(ت) لمتوسطين متساويين						
	معامل فاي (F)	الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	دلالة ذو حدين	الفرق في المتوسط	الفرق في الاخطا المعياري	فترة الثقة 95%	
								أدنى	أعلا
فرضية التباين متساوي	4.821	0.030	-0.884	127	0.378	-0.513	0.580	-1.661	-1.635
فرضية التباين غير متساوي			-0.895	126.840	0.372	-0.513	0.573	0.647	0.621

أولا فيما يخص اختبار تباين العينات متساوي أي تجانس في العينتين يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة الاختبار ليفيني Levene هي 4.821 وبواقع دلالة 0.030 وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا بدوره يبين أننا لا نستطيع الافتراض بأن تباين العينتين لشعبة العلوم التجريبية و الآداب و الفلسفة متساوي وبالتالي سنعتمد على النتائج الموجودة في السطر الثاني الذي في بدايته (فرضية التباين غير متساوي).

أما الجزء الثاني من الجدول ناتج تطبيق اختبار (ت) وبالتحديد النتائج الموجودة في السطر الثاني من الجدول أين كانت قيمة اختبار 0.895- وبدرجة حرية مقدارها 127وأن الفرق بين متوسطي العينتين شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب و الفلسفة هو 0.513- و أن الفرق في الخطأ المعياري هو0.573 ، لاحظنا أن قيمة دلالة ذو حدين تساوي 0.372 وهي أكبر من قيمة 0.05أي غير دالة ، وبالتالي نرفض الفرض القائل انه :هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث التخصص، و قبول الفرض الآخر الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث التخصص .

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة :

تذكير بنص الفرضية: هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من حيث العمر. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الطالب الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أي البسيط للتعرف على الفروق بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي، حسب متغير العمر 17سنة ،18سنة ،19سنة.ومن أهم شروط تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي هو تجانس العينات أي أن يكون تباين العينات متساوي إحصائيا. والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم :44

يوضح اختبار تجانس العينات بالنسبة للعمر

في متغير الأسلوب المعرفي....الادركي .

إحصائية ليفيننى Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 1	الدلالة الاحتمالية
0.519	2	126	0.597

يبين الجدول أعلاه قيمة اختبار ليفيني للتجانس وهي 0.519 بواقع دلالة احتمال 0.597 وهي أكبر من 0.05 وبالتالي تباين العينات متساوي أي العينات متجانسة. وأما بالنسبة لنتائج فرضيتنا فهي موضحة في الجدول رقم: 44 بشكل التالي:

جدول رقم :45

يوضح نتائج إختبار تحليل التباين فى اتجاه واحد بالنسبة للعمر

في متغير الأسلوب المعرفي....الادركي .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الاحتمالية
بين المجوعات	19.803	2	9.901	0.917	0.403
داخل المجوعات	1361.189	126	10.803		
الإجمالي	1380.992	128			

يبين الجدول أعلاه أن قيمة مستوى دلالة الاحتمال للاختبار تساوي 0.403 وهى اكبر من مستوى المعنية 0.05، أي غير دالة ، وبالتالي نرفض الفرض القائل انه :هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،من حيث العمر ، و قبول الفرض الآخر الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من حيث العمر.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تذكير بنص الفرضية: هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي . ونتائج هذه الفرضية موضحة في الجدولين رقم :45 و رقم :46 بشكل التالي:

جدول رقم:46

يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة
للمستوى التحصيل الدراسي في متغير مستوى الطموح الدراسي

	مستوى التحصيلي	ن	م	ع	الخطأ المعياري للمتوسط
المستوى الطموح الدراسي	المتفوقين دراسيا	63	91.25	34.309	4.323
	الضعفاء دراسيا	66	81.62	28.821	3.548

يبين الجدول أعلاه أن حجم عينة المتفوقين دراسيا هو 63 تلميذا بمتوسط حسابي قدره 91.25 وانحراف معياري قدره 34.309 والخطأ المعياري للتوسط قدره 4.323 وأما بالنسبة الضعفاء دراسيا فيبين الجدول أن حجم العينة هو 66 بمتوسط حسابي قدره 81.62 وانحراف معياري قدره 28.821 والخطأ المعياري للمتوسط قدره 3.548

جدول رقم :47

يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في مستوى التحصيل الدراسي لمتغير مستوى الطموح الدراسي .

	اختبار ليفيني		اختبار(ت) لمتوسطين متساويين						
	معامل فاي (F)	الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	دلالة ذو جدين	الفرق في المتوسط	الفرق في الاخطا المعياري	فترة الثقة 95%	
								أدنى	أعلا
فرضية التباين متساوي	3.611	060.0	1.730	127	0.086	9.633	5.569	-1.388	20.654
فرضية التباين غير متساوي			1.723	121.201	0.088	9.633	5.592	-1.438	20.703

أولا فيما يخص اختبار تباين العينات متساوي أي تجانس في العينتين ، يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة الاختبار ليفيني Levene هي 3.611 وبواقع دلالة 0.060 وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين العينتين المتفوقين دراسيا و الضعفاء دراسيا متساوي وبالتالي سنعتمد على النتائج الموجودة في السطر الأول الذي في بدايته (فرضية التباين متساوي).

أما الجزء الثاني من الجدول ناتج تطبيق اختبار (ت) وبالتحديد النتائج الموجودة في السطر الأول من الجدول أين كانت قيمة الاختبار 1.730 وبدرجة حرية مقدارها 127وأن الفرق بين متوسطي العينتين المتفوقين دراسيا و الضعفاء دراسيا هو 9.633 و أن الفرق في الخطأ المعياري هو 5.569، لاحظنا أن قيمة دلالة ذو حدين تساوي 0.086 وهي أكبر من قيمة 0.05أي غير دالة ، وبالتالي نرفض الفرض القائل انه : هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمستوى الطموح الدراسي لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي ، و قبول الفرض الآخر الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة :

تذكير بنص الفرضية: هناك فروق دالة إحصائيا من حيث مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب متغير التخصص ، ونتائج هذه الفرضية موضحة في الجدولين رقم:48 و رقم:49 بشكل التالي:

جدول رقم:48

يوضح تحليل بيانات الوصفية لعينتين بالنسبة للتخصص
في متغير مستوى الطموح الدراسي .

	التخصص	ن	م	ع	الخطأ المعياري للمتوسط
مستوى الطموح الدراسي	شعبة العلوم التجريبية	60	87.38	31.460	4.061
	شعبة الآداب و الفلسفة	69	85.41	32.414	3.902

يبين الجدول أعلاه أن حجم عينة شعبة العلوم التجريبية هو 60 تلميذا بمتوسط حسابي قدره 87.38 وانحراف معياري قدره 31.460 والخطأ المعياري للمتوسط قدره 4.061 .وأما بالنسبة لشعبة الآداب و الفلسفة فيبين الجدول أن حجم العينة هو 69 بمتوسط حسابي قدره 85.41 وانحراف معياري قدره 32.414 والخطأ المعياري للمتوسط قدره 3.902

جدول رقم :49

يوضح اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في التخصص
لمتغير مستوى الطموح الدراسي .

	اختبار ليفيني		اختبار(ت) لمتوسطين متساويين						
	معامل فاي (F)	الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	دلالة ذو حدين	الفرق في المتوسط	الفرق في الاخطا المعياري	فترة الثقة 95%	
								أدنى	أعلا
فرضية التباين متساوي	0.004	0.953	0.350	127	0.727	1.978	5.644	-9.191	13.146
فرضية التباين غير متساوي			0.351	125.45	0.726	1.978	5.632	-9.169	13.124

أولا فيما يخص اختبار تباين العينات متساوي أي تجانس في العينتين، يتبين لنا من الجدول أعلاه أن قيمة الاختبار ليفيني Levene هي 0.004 وبواقع دلالة 0.953 وهذه القيمة اكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين العينتين لشعبة العلوم التجريبية و الآداب و الفلسفة متساوي وبالتالي سنعتمد على النتائج الموجودة في السطر الأول الذي في بدايته (فرضية التباين متساوي).

أما الجزء الثاني من الجدول ناتج تطبيق اختبار (ت) وبالتحديد النتائج الموجودة في السطر الأول من الجدول أين كانت قيمة اختبار 0.350 وبدرجة حرية مقدارها 127 وأن الفرق بين متوسطي العينتين شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب و الفلسفة هو 1.978 و أن الفرق في الخطأ المعياري هو5.644 ، لاحظنا أن قيمة دلالة ذو حدين تساوي 0.727 وهي أكبر من قيمة 0.05أي غير دالة ، وبالتالي نرفض الفرض القائل انه : هناك فروق دالة إحصائيا من حيث مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص ، و قبول الفرض الآخر الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا من حيث مستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير التخصص.

7- عرض نتائج الفرضية السابعة:

تذكير بنص الفرضية: هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب متغير العمر . وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الطالب الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أي البسيط للتعرف على الفروق بالنسبة لمستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، حسب متغير العمر .ومن أهم شروط تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي هو تجانس العينات أي أن يكون تباين العينات متساوي إحصائيا. والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم :50

يوضح اختبار تجانس العينات بالنسبة للعمر

في متغير مستوى الطموح الدراسي .

إحصائية ليفيننى Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 1	الدلالة الاحتمالية
1.284	2	126	0.280

يبين الجدول أعلاه قيمة اختبار ليفيني للتجانس وهي 1.284 بواقع دلالة احتمال 0.280 وهي أكبر من 0.05 وبالتالي تباين العينات متساوي أي العينات متجانسة. وأما بالنسبة لنتائج فرضيتنا فهي موضحة في الجدول رقم :51 بالشكل التالي:

جدول رقم :51

يوضح نتائج إختبار تحليل التباين فى اتجاه واحد بالنسبة للعمر

في متغير مستوى الطموح الدراسي .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الاحتمالية
بين المجوعات	314.915	2	157.458	0.153	0.858
داخل المجوعات	129649.410	126	1028.964		
الإجمالي	129964.326	128			

يبين الجدول أعلاه أن قيمة مستوى دلالة الاحتمال للاختبار تساوي 0.858 وهى اكبر من مستوى المعنوية 0.05، أي غير دالة ، وبالتالي نرفض الفرض القائل انه : هناك فروق دالة

إحصائيا بالنسبة لمستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب متغير العمر ، و قبول الفرض الآخر الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي،حسب متغير العمر.

الفـــصل السادس

مناقشة و تفسير

نتائـج الدراسة

- تمهيد

1 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

2 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية

3 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة

4 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة

7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة

- خلاصة الدراسة

- الاقتراحات و التوصيات

تمهيد:

مباشرة و بعد الانتهاء من الإجراءات الدراسة الميدانية ، و ما تم عرضه من نتائج للفروض بشكل مفصل في الفصل السادس ، يحاول الطلب الباحث أن يتطرق في هذا الفصل لأهم التفسيرات من خلال التحليل الإحصائي للنتائج التي جاءت بها الدراسة الحالية ، ومقارنتها على خلفية الإشكالية التي تم تحديدها و نتائج الدراسات السابقة و الفرضيات التي تبناها .

مناقشة نتائج الدراسة

بدءا مما توصل إليه الطالب الباحث من نتائج حول دراستنا الحالية ، وعلى ضوء الإطار النظري الذي قدمناه ، وفي مقدمته إشكالية البحث و فرضياته ثم الدراسات السابقة وما تم مقارنتها بنتائج هذه الدراسة ، نحاول أن نناقش هذه النتائج وذلك من خلال تطرقنا للفرضيات بشكل تدريجي وحسب الترتيب المنهجي لها .

1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

حسب الفرض الذي تم تبنيه من طرف الطالب الباحث الذي نصه كالأتي : لا يوجد علاقة دالة إحصائيا للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وبعد تحليلنا لهذا الفرض كشفت لنا النتائج انه لا يوجد علاقة دالة إحصائيا للأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي بمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و هذا بما ن قيمة الدلالة هي 0.156 أي أكبر من 0.05 . مع العلم أن قيمة ر كانت تساوي 0.12- و هذا ما يدل على ضعف العلاقة باقترابها من الصفر . ولإضافة تفسير لهذه العلاقة التي ليس بها ارتباط و بعد التأكد من حجم التأثير كما تم عرضه في الفصل و ا لخاص بالتحليل النتائج اين وجدنا كنسبة التأثير تساوي 8 % ، وهذا معناه أن المتغير المستقل والمتمثل في الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي يفسر 0.8 % من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع كتأثير للتغير . وان النسب الباقية للتغير يكون تأثيرها بالعوامل أو المتغيرات الأخرى التي لم نتدخلها في الدراسة مثل : مكان الإقامة للتلاميذ، الجنس ،.. أو خطا العشوائية والصدفة ...الخ ،هذا من جهة ، ومن جهة أخرى، يعتبر هذا كتقدير مفسر لحجم التأثير

وهذا يتفق مع دراسة يرتبط موضوعها بنفس الموضوع لبحثنا الحالي من حيث المتغيرات ألا

وهي «الاستقلال عن المجال الإدراكي و الاتكال عليه وعلاقته بمستوى الطموح و مفهوم الذات الأكاديمي » من إعداد الباحثان :"شاكر مبدر جاسم" و"زهرة ماهود مسلم "من جامعة بغداد كلية التربية للبنات العراق أين أوضحت الدراسة انه لا يوجد علاقة بين متغير الأسلوب المعرفي ومستوى الطموح.

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية :

فرض الطالب الباحث فرضا أساسيا مفاده كالأتي: هناك فروق دالة إحصائيا من حيث الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي .

حيث دلت نتائج الفرض المتوصل إليها باستخدام إختبار" ت " عن عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التلاميذ من حيث المستوى التحصيل الدراسي حسب متغير الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي.وعليه لم تتحقق الفرضية البحثية لأن الدلالة التي تشير لقيمة " ت " و المساوية لـــ0.439 هي أكبر من قيمة 0.05 أي غير دالة، بدليل ما وضحته لنا تكرارات درجات التلاميذ على الاختبار الأسلوب المعرفي المطبق في دراستنا ، حيث تساوت العينتين الخاصة بالمستوى التحصيل الدراسي في بعد الاستقلالية و الاعتمادية على مجالهم الإدراكي، أي عدم وجود اختلاف . و هذا ما تفق مع بعض الدراسات التي أثبتت ذلك .في حين هناك من توصل إلى أن التلاميذ المتفوقون هم أكثر استقلالية من التلاميذ الضعفاء دراسيا من بينها دراسة قام بها الباحث "الطهراوي جميل" 1997 أين هدفت هذه الأخيرة إلى تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديمياً، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديمياً في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال كأسلوب معرفي مميز . حيث أظهرت نتائج الدراسة فروقاً إحصائية في الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد)عن المجال

الإدراكي، لصالح المتفوقين، حيث أن المتفوقين تميزوا باستقلالهم الإدراكي عن المجال أكثر من ا قرنائهم، وربما ذلك يعود لان تأثير خاصية الاستقلالية عن المجال الإدراكي على التلميذ فيما يخص تحصيله الدراسي يتوافق و شروط التحصيل الجيد إذا اعتبرنا أن التلميذ الذي ينفرد في عدة مناسبات وذلك ، تحضيرا لامتحاناته دون الاعتماد على غيره ، ما يفر له جوا مليء من التركيز و الانتباه بشكل جيد .

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

حسب الفرض الذي تم تبنيه من طرف الطالب الباحث الذي نصه كالأتي : هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث التخصص .

ودلت نتائج الفرض المتوصل إليها باستخدام إختبار" ت" عن عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التلاميذ من حيث التخصص بالنسبة لمتغير للأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي.

وعليه لم تحقق الفرضية البحثية لأن الدلالة التابعة لقيمة " ت " و المساوية لـــ0.372 وهي أكبر من قيمة 0.05 أي غير دالة حيث أثبتت بعض الدراسات انه ليس بالضروري أن تلاميذ العلميين يتميزون بالاستقلالية ممكن كثيرا حتى الأدبيين من منطلق ما أتت به بعض البحوث التي أثبتت على أن التلاميذ يتميزون بالاستقلالية عن مجالهم الدراسي مهما كان ، نوع تخصصهم : أدبيي أو علمي . مثل دراسة "هانم علي عبد المقصود " التي تطرقت فيها على الأسلوب المعرفي (الاعتماد /الاستقلال) عن المجال الإدراكي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام .حيث أوضحت الدراسة على عدم وجود اثر لتفاعل بين الأسلوب المعرفي ...عن المجال الإدراكي و نوع التخصص (أدبي/علمي) على دافع للإنجاز.

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

حسب الفرض الذي تم تبنيه من طرف الطالب الباحث الذي نصه كالأتي: هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من حيث العمر تبين و بعد نتائج الفرض المتوصل إليها باستخدام إختبار تحليل التباين "ف " تبين انه لا وجود لفروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث سنوات العمر بالنسبة لمتغير ا لأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي .

لأن الدلالة التابعة لقيمة " ف " و المساوية لـــ0.403 هي أكبر من قيمة 0.05 و بالتالي غير دالة وتفسيرنا هو انه هناك تساوي حسب المراحل العمرية في البعد الذين يتميزون به في أسلوبهم المعرفي إلى أن يبقى التفاوت بينهم على حسب تفواتهم في السن أي الأكبر سنا مستقل أكثر على الأصغر منه سنا . و قد أيد هذه النتيجة الباحث" موسى ناصر دسوقي محمد" 1995 ، حيث استهدفت دراسته لمعرفة العلاقة بين العمر الزمني وكل من الأساليب المعرفية الآتية:

(الاستقلال / الاعتماد)عن المجال الإدراكي، التروي، الاندفاع، اتساع الفئة، الدوجماتية، وجهة الضبط . حيث كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً للعمر الزمني في أساليب (الاستقلال / الاعتماد)على المجال الإدراكي، والتروي، والاندفاع، واتساع الفئة، ووجهة الضبط

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة :

فرض الطالب الباحث فرضا أساسيا مفاده كالأتي: هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي.

و بعد نتائج الفرض المتوصل إليها باستخدام إختبار" ت" تبين أن هذا الفرض هو الأخر لم يتحقق و هذا بما ن الدلالة القيمة " ت " تساوي 0.086 حيث هي أكبر من قيمة 0.05 و بالتالي غير دالة و بالرغم من وجود تقارب كبير و متساوي للعينتين في سمة مستوى الطموح الدراسي إلا

أن هذه الأخيرة تبقى متوسطة و نبقى ننتظر من هؤلاء التلاميذ للرفع من مستوى طموحهم الدراسي بحكم أن لهم ما يكفي من خبرات لتجسيد مشاريعه م الدراسية و المهنية بما أنهم مقبلين على امتحان شهادة البكالوريا . حيث أثبتت دراسة التي قام بها "عبد الله الصافي" 2002 ، التي تهدف إلى التعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي، وقلق الاختبارات، ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي عكس ما توصلت إليه دراستنا حيث توصلت هذه الأخيرة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0،01) بين متوسطي الطلاب (مرتفعي، ومنخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح ولصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، ربما يجدر بنا القول أن التلميذ السنة الثالثة الثانوي يعيش نوعا من إحباط و عدم ثقة بالنفس بشكل كبير إن لم نقل حاد ، وذلك بسب ما يواجهه من تحديات مستقبلية ، أصبح فيها حتى التلميذ المتفوق ، لا يهمه إن تميز أولا على التلميذ الضعيف دراسيا من خلال الرفع من مستوى طموحه الدراسي .

6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة:

فرض الطالب الباحث فرضا أساسيا مفاده كالأتي: هناك فروق دالة إحصائيا من حيث مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب متغير التخصص .

ودلت نتائج الفرض المتوصل إليها باستخدام إختبار" ت" عن عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التلاميذ من حيث التخصص بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي ، و هذا بما ن الدلالة القيمة " ت " تساوي 0.727 حيث هي أكبر من قيمة 0.05 و بالتالي غير دالة وما نستنتجه هو أن العينتين لا تختلفان في مستوى طموحها الدراسي حيث تبين أن لهم مستوى متوسط وهذا يتفق مع دراسة " فايز الأسود" 2003 والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح في دولة فلسطين أين كشفت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في

مستوى الطموح تعزي لمتغير التخصص (علمي، أدبي) .وهنا كذلك ما تصورناه كتفسير على التلميذ المتفوق و التلميذ الضعيف دراسيا ، يمكن أن يقال على التلميذ العلمي و التلميذ الأدبي ، بحكم عدم وجود ما يميزهم فيما يخص مستوى طموحهم الدراسي وهذا ربما راجع لوجود اهتمامات أخرى عند التلاميذ المراهقين في مرحلة الثانوي أين ، أصبحوا الآن يتأثرون بسوق العمل أكثر ، كبديل ربما لحل مشاكلهم المادية منها ، و يتفاوت ذلك باختلاف ظروفهم الاجتماعية ،من جهة و يمكن تفسير ذلك من جهة أخرى كذلك، من خلال ما نراه في مؤسساتنا التربوية ولا سيما الثانويات أين كان لدى التلميذ العلمي في السابق، و من خلال تنوع التخصصات التي تنبثق من الجذع المشترك علوم صورة تربوية وسلوكية و معرفية تميزه عن التلميذ الأدبي خاصة على مستوى مشاريعهم المستقبلية و طموحاتهم الدراسية ، عكس الآن أين أصبحنا لا نجد أي اختلاف بين التلاميذ الأدبيين و العلميين ولا سيما الجانب الوجداني الانفعالي علما انه يساهم بشكل كبير من خلال شعورهم و إحساسهم بوضعياتهم اتجاه تصورهم للأهداف الدراسية و الجامعية و حتى المهنية من خلال تفاعلهم مع البيئة المدرسية و مؤثراتها

7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة :

حسب الفرض الأخير لدراستنا و الذي تم تبنيه من طرف الطالب الباحث الذي نصه كالأتي : هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،حسب متغير العمر. تبين و بعد خضوع الفرض للاختبار و التحليل الإحصائي باستعمالنا إختبار تحليل التباين" ف " اتضح انه لا فروق تذكر بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، حسب سنوات العمر بالنسبة للمستوى الطموح الدراسي حيث وجدنا أن دلالة القيمة "ف " تساوي 0.858 وهي أكبر من قيمة 0.0 5 ما أدى لرفض الفرض البحثي و قبول الفرض الصفري . وكان ذلك عكس ما أتت به بعض الدراسات ، في أن متغير العمر يتأثر و يؤثر على الأساليب المعرفية بصفة عامة .

خلاصة الدراسة:

وكخلاصة لما أتت به دراستنا هذه على ضوء ماردنا الوصول إليه من خلال محاولة معرفة و الكشف عن العلاقة الممكنة بين الأسلوب المعرفي (الإدراكي) ومستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. انه لا يوجد علاقة دالة إحصائيا بينهم، وعليه فقد تتحقق الفرض الصفري والأول لدراستنا . كما انتهت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين عينة مستوى التحصيل الدراسي في كل من الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي من جهة ، وفي مستوى الطموح الدراسي من جهة أخرى ، وبذلك لم تتحقق فرضية البحث الثانية ، والخامسة ..

ونفس الشئ بالنسبة لما استخلصناه من نتائج والخاصة بعينة التخصص، في كل من الأسلوب المعرفي(الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي ، و مستوى الطموح الدراسي حيث لم تتحقق فرضيتي البحث الثالثة و الرابعة ، لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصين .أثبتت كذلك النتائج على مستوى متغير العمر على عدم وجود فروق و اختلاف بين مختلف الأعمار. في كل من الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي وفي مستوى الطموح الدراسي. ما أدى إلى عدم تحقق كل من فرضية البحث الثالثة و السابعة . وعليه فقد تحققت فرضية واحدة فقط ، في حين ستة من فرضيات دراستنا لم تتحقق .

كما أن ما تم استخلاصه من دراستنا أن أفراد عينتنا كانوا مستقلين عن مجالهم الإدراكي و ذو مستوى متوسط فيما يخص سمة الطموح الدراسي .

إن نتائج هذه الدراسة ستساهم بلا شك في إضافة معرفة جديدة حول هذا الموضوع في البيئة الجزائرية بصفة عامة ، وبصفة خاصة ممكن أن تفيد كل جمهور مهتم بالجانب التربوي في بيئتنا هذه بالخصوص المتواجدين على مستوى القطاع التربية و التعليم لأخذها بعين الاعتبار في إرشاد

الأولياء و الأساتذة لمساندة و مرافقة ومعرفة السلوكيات المعرفية عند فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و ما يعيشونه من تصورات تجاه أفقهم و طموحهم التربوية و المهنية ، و ماهي العوامل المساعدة لفاعليتهم في تحقيق طموحهم الدراسي و الرفع من مستواه ؟ و هذا قد يزيد من قابلية نحو التعلم ويخدم العملية التربوية

الاقتراحات و التوصيات:

وأخيرا ومن خلال نتائج التي خلصت بها دراستنا،و ما يمكن أن نتقدم به من اقتراحات وتوصيات ، بطبيعة الحال وبعد الانتهاء من الجانب النظري و الميداني ، ما يلي :

1- التعرف على أساليب معرفية أخرى عند التلاميذ على غرار أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي لتدريبهم على أن يكونون اقرب إلى البعد الذي له تأثير ايجاب ي على عملية التعلم لتحسينها بشكل عام .

2- العمل على برمجة بعض المواد الدراسية التي تساهم من خلال خصائصها التعليمية على إبراز ملامح سلوكية ومعرفية عند التلاميذ لتعزيز لديهم الجانب العقلي والمعرفي كاكتساب مهارات الإدراك و التفكير و حل المشاكل و تحديد أهداف يمكن تحقيقها مستقبلا .

3- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الأساليب المعرفية و أثرها على التعلم و جوانب الشخصية ككل.

4- العمل على متابعة مستوى الطموح الدراسي عند التلاميذ ومرافقتهم بالموازاة مع الارتقاء النفسي والعقلي و الاجتماعي و مستواهم التحصيلي، حتى يساهم ذلك في الرفع من التحصيل الدراسي خاصة منهم الضعفاء دراسيا .

5- تنمية خاصية الطموح عند التلاميذ وما يتناغم مع انفعالاته م والحقائق الاجتماعية و التعليمية وحتى مع الواقع الأسري المعاش بهدف تحقيق مشاريعهم التربوية و المستقبلية .

6- الاعتناء بهذه الفئة من التلاميذ أي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من أول مسار دراسي لها حتى تتوازى مستويات طموحها الدراسي و مستوى التعليمي لديهم .

قائمة المصادر المراجع

1-المصادر

2- المراجع باللغة العربية

3- المراجع باللغة الأجنبية

1- المصادر

- **القرأ ن الكريم**

2- المراجع باللغة العربية:

أولا / الكتب:

01 - أنور محمد الشرقاوي، إختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية") كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة ط3 1988 .

02- أنور محمد الشرقاوي و سليمان الخضري الشيخ، إختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية") كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة ط4 1989.

03- أنور محمد الشرقاوي و سليمان الخضري الشيخ ، الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية و تطبيقاتها في التربية .مكتبة لأنجلو مصرية القاهرة1997

04- أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو مصرية 2006.

05- أنور محمد الشرقاوي ، علم النفس المعرفي المعاصر، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة 1992.

06- أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس، ط 10 ، المكتب المصري الحديث الإسكندرية 1976

07- جليل وديع شكور ، أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة ، ط دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع طرابلس ، لبنان 1989 .

08- جمال الدين العويسات، السلوك التنظيمي و تطوير الإداري، دار همة الجزائر 2002.

09- أحمد محمد الطيب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية 1999.

10 – روبرت سولسو،ترجمة الصبوة محمد نجيب، علم النفس المعرفي، دار الفكر الحديث للنشر الكويت.

11– أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس، ط 10 ، المكتب المصري الحديث الإسكندرية 1976– أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة ، دار النهضة العربية بيروت 1983.

12– توفيق مرعي و احمد بلقيس، الميسر في علم النفس الإجتماعي ، ط 02 دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان 1984.

13– جابر عبد الحميد جابر، مدخل لدراسة السلوك الإنساني ، ط 04 دار النهضة العربية القاهرة 1986.

14– سيد خير الله ، علم النفس التربوي. أسسه النظرية والتجريبية دار النهضة 1978 .

15– عبد الحفيظ مقدم ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي/ د.م.ج 1993 .

16– عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي نظرة معاصرة دار الفكر لنشر و التوزيع، الأردن ط 2/ 1999 .

17– فؤاد أبو حطب، الكتاب السنوي في علم النفس تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية 2000.

18– فؤاد بهي السيد، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، دار الفكر العربي ط3 / 1979

– هشام محمد الخولي، الأساليب المعرفية و ضوابطها في علم النفس. 19 –

عبده الراجحي و الأخرون، اسس تعلم اللغة و تعليمها تأليف دوجلاس برون ب،س

20– هشام محمد الخولي، الأساليب المعرفية و ضوابطها في علم النفس' كلية التربية بالسويس جامعة قناة السويس , كتاب الحديث 2002.

21– جليل وديع شكور ، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الد راسي والمهني، ط 1، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر بيروت1997 .

22- حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب القاهرة 1984 .

23- حامد عبد السلام زهران التوجيه والإرشاد النفسي، ط3 ، عالم الكتب القاهرة. 1998

24- سعد جلال ، القياس النفسي -المقاييس و الاختبا رات - دار الفكر العربي القاهرة 1985

25- سعد عبد الرحمان ، القياس النفسي -بين النظرية والتطبيق – ط 3 ، دار الفكر العربي القاهرة . 1998

26- سعدون سليمان نجم الحلبوب وعبد الأمير عبود الشمس وهب عبد المجيد الكبيسي2003 مالطا : ELGA . التوجيه التربوي والإرشاد النفسي – بين النظرية والتطبيق - ط1 منشوارت 2003

27- سهير كامل أحمد ، أساليب تربية الطفل - بين النظرية والتطبيق – مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية.1999

28- عبد الباري محمد عبد الباري داود ، القدوة الصالحة وأثرها في تنشئة الطفل دار النهضة العربية القاهرة 1996

29- عبد الحميد سيد مرسي الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ،ط1 ، مكتبة الخانجي القاهرة.1976

30- عبد الرحمان العيسوى (أ) النمو النفسي ومشكلات الطفولة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ب س .

31- عبد الرحمان العيسوى الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية ، دار المعرفة الجامعية2004.

32- عبد الرحمان العيسوى، سيكولوجية الإعاقة الجسمية و العقلية ، دار الراتب الجامعية بيروت 1997.

33- عبد الرحمان العيسوى (ب) علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية. ب س

34- عبد الرحمان سيد سليمان، نمو الإنسان، في الطفولة و المراهقة، مكتبة زهراء الشرق القاهرة

مصر 1997 .

35- إبراهيم أحمد أبو زيد، سيكولوجية الذات و التوافق ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 1987.

36-إبراهيم وجه محمود ، مدخل علم النفس، دار المعارف القاهرة 1980.

37- حسن شحاتة و محباب أبو عميرة ، معلمون و المتعلمون، ط 02، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة 2000.

38- عبد الرحمان عدس ، مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، ج1 ، ط3 منشورات مكتبة النهضة الإسلامية، عمان. ب س.

39- عبد الرحمان عدس، المدرسة مشاكل وحلول، ط1 ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع عمان.1998

40- عبد القادر كراجة ، سيكولوجية التعلم، ط1 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان . 1997.

41- عبد المنعم الحفني ، علم النفس في حياتنا اليومية، ط1 ، مكتبة مدبولي القاهرة. 1995

42- فيوليت فؤاد إ براهيم وعبد الرحمن سيد سليمان، دراسات في سيكولوجية النمو،ط1 ، مكتبة زهراء الشرق القاهرة2002 .

43- كاميليا عبد الفتاح ، مستوى الطموح والشخصية، ط2 ، دار النهضة العربية بيروت 1984

44- كمال د سوقي ، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية بيروت. 1984

45- محمد شحاتة ربيع ، قياس الشخصية، ط2 ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية2000 .

46- محمد عبد المؤمن حسين مشكلات الطفل النفسية، دار الفكر الجامعي ا لإسكندرية ب س.

47- محمد عودة الريماوى سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان1994.

48- محمد مصطفى زيدان دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ب س .

49- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ، الصحة النفسية والتفوق الد راسي، دار النهضة العربية بيروت.1990

50- مقدم عبد الحفيظ ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . 1993

51- يوسف ميخائيل أسعد ، الانتماء وتكامل الشخصية، مكتبة غريب القاهرة 1992

52- يوسف ميخائيل أسعد (أ) الشخصية القوية، مكتبة غريب القاهرة ب س.

53-. يوسف ميخائيل أسعد (ب) رعاية المراهقين،دار غريب للطباعة و نشر و التوزيع القاهرة ب س.

54- احمد شلبي ، كيف تكتب بحثا أو رسالة ، الطبعة السادسة .مكتبة النهضة المصرية القاهرة1968.

55- عبد الفتاح ، كاميليا . مستوى الطموح والشخصية ، القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة ، 1972

56- عبد الفتاح ، كاميليا دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية ، نهضة مصر للطباعة والنشر ، 1998 .

57- شلتز ، دوان . نظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي ، وعبد الرحمن القيسي ، مطبعة جامعة ، بغداد ، 1983 .

58- سلوى عثمان الصديقي، و هناء حافظ بدوي ، أبعاد العملية الإتصالية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية ،1999

59- عبد الخالق، احمد محمد. الأبعاد السياسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983 .

60- كريمان محمد بدير، علم النفس المعرفي الصراع، الإثارة – حب الاستطلاع، عالم الكتب 1993

61- الشربيني ، زكريا، المشكيلات النفسية عند الأطفال ، ط01 دار الفكر العربي القاهرة 1994.

- الشرقاوي أنور، الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت ، الكويت ، مجلة العلوم 1981 .

62- الشرقاوي أنور، الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال 1992.

63- محمد عبيدات ، محمد أبو نصار ، عقنة المبيضين ، منهجية البحث العلمي الطبعة 02 جامعة الأردن دار وائل للنشر 1999.

64- بشير معمرية ، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس جزء 01 منشورات الحبر الجزائر2007.

65- بشير معمرية، قياس النفسي و تصميم أدواته منشورات حبر الجزائر 2007.

66- إيمان حسين الطائي، كيف نحدد حجم العينة، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد العراق، 2012

67- عبد الحميد محمد العباسي، تحليل العاملي تطبيقات في العلوم الاجتماعية باستخدام spss معهد الدراسات و البحوث الإحصائية جامعة القاهرة مصر – 2011.

68- محمد بو علاق ، الموجه في الإحصاء الوصفي و الإستدلالي في العلوم النفسية و التربوية و الإجتماعية. دار الأمل للطباعة و النشر ط01 الجزائر 2009.

69- الغريب رمزية ، التعلم دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية- مكتبة أنجلو المصرية القاهرة ،مصر 1990.

67- بشير سعد زغلول ، دليلك إلى البرنامج ا لإحصائيspss ، المعهد العربي لتدريب و البحوث الإحصائية ، الإصدار العاشر ، العراق 2003 .

68- بلال محمد الزعبي ، النظام الإحصائي spss، فهم و تحليل بيانات الإحصائية ، الأردن ، دار وائل للنشر ط 03 - 2006 .

69- كمال دسوقس ، علم النفس و دراسة التوافق، دار النهضة العربية ، بيروت 1984

70- مجدي أحمد محمد عبد الله، علم النفس المرضي، دراسة في الشخصية بين السواء و الإظطراب، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2000.

71- محمد سيد فهمي، مقدمة في الخدمة الإجتماعية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 1997.

72- محي الدين توق و عبد الرحمان عدس، أساسيات علم النفس التربوي ، مكتبة جون وأيلي و أبناءه 1984

73- هادي مشعلان ربيع ، الإرشاد التربوي ميادينه و أدواته الأساسية ، ط 01 دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان 2003.

74- محمد أحمد شلبي، مقدمة في علم النفس المعرفي ، دار غريب للطباعة و النشر 2001.

ثانيا / الموسوعات والقواميس والمعاجم:

01- ابن منظور، لسان العرب، المجلد السابع، دار صادر بيروت1975 .

02- أسعد رزوق، موسوعة علم النفس، ط2 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت 1979

03- محمد عاطف غيث، قاموس علم إجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة 1979.

04- مصطفى وارد، المرشد في المترادف و المتقارب و الضد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 1999 .

05- حامد عبد السلام زهران، قاموس علم النفس، إنجليزي /عربي، ط2 ، عالم الكتب لقاهرة 1987

06- المنجد في اللغة والإعلام ، ط 24 ، دار الشروق بيروت 1986.

07- مجموعة باحثين ، موسوعة علم النفس و التربية ، جزء 02 ، بيروت لبنان 2003.

08- مجموعة باحثين ، موسوعة علم النفس و التربية ، جزء 04 ، بيروت لبنان 2003.

09- أنطوان نعمة و الآخرون،المنجد في اللغة العربية المعاصرة ط 01 ، دار المشرق بيروت 2000.

ثالثا /المجلات والدوريات و النشريات:

01- المجلة المصرية للدراسات النفسية للعدد20 ب س.

02- المديرية الفرعية للاتصال و التوجيه ، الدليل المنهجي في الإعلام المدرسي الجزائر 2000

03- الشرقاوي أنور ، وسائل جديدة لقياس العوامل العقلية والمعرفية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد 28 ، العدد السابع ، الكويت. 1987

04- جليل وديع شكور، الأهل وأثرهم في تحديد مستوى طموح الأطفال، مجلة الثقافة النفسية المجلد الثاني، العدد السادس، دار النهضة العربية بيروت. 1991

05- خالد نور الدين وسليمة طاحين راضية بوشيبة ، أنماط الإنساب والنجاح المدرسي، مجلة علم النفس، العدد السابع الجزائر 1999/1998 .

06- عبد اللّه بن طه الصافي المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، دراسة ميدانية، كلية التربية بأبها، جامعة الملك خالد المملكة السعودية ب س.

07- شاكر مبدر جاسم وزهرة ماهود مسلم ، الاستقلال عن المجال الإدراكي و الاتكال عليه وعلاقته بمستوى الطموح و مفهوم الذات الأكاديمي- مجلة البحوث التربوي والنفسية .العدد 34 2012.

08- شاكر عبد الحميد و عبد اللطيف خليفة، دراسات في حب الإستطلاع ، و الإبداع و الخيال دار غريب و الطباعة و النشر و التوزيع القاهرة 2000.

09- مقدم عبد الحفيظ، دور التوجيه و الإعلام المهني في إختيار التوافق المهني، مجلة الرواصي العدد04 باتنة 1991 .

10- أحمد، زكريا توفيق، العلاقة بين الأساليب المعرفية والعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية مجلة الدراسات التربوية م 6 جزء 29، ميدان التحرير بالقاهرة . 1990

11- الأحمد، أمل ،الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية " مجلة المعلم /الطالب ع (1-2) ب س.

12- عبد الله الصمادي، على أبو النواس ، الأبعاد المكونة لسمة بين التحكيم و التحليل العاملي مجلة جامعة دمشق ، المجلد 29 ، العدد الثالث و الرابع- 2009.

13- عبد الله الصمادي، مقياس إتجهات الطلبة نحو الإحصاء ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد 25 العدد02 – 2008

14- سرحان نظمية ، العلاقة بين مستوى الطموح و الرضا المهني للأخصائين الإجتماعيين مجلة علم النفس، السنة السابعة العدد28 ، 1993.

15- عبد القادر محمد، التحليل العاملي كأساس رياضي لتصنيف في المنهج العلمي ، المجلة الإجتماعية ، المجلد 02 ، العدد 02، 1965.

16- الشربيني ، زكريا ،فعالية الاعتمادية – الاستقلال عن المجال الإدراكي على أبعاد الشخصية لدى الجنسين ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ،السنة الأولى ، العدد الثاني1996.

رابعا/الرسائل العلمية والجامعية:

01- رسول ، خليل إبراهيم . قياس مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب، جامعة بغداد، 1984.

02- موسى ناصر دسوقي محمد، دراسة تطورية لبعض الأساليب المعرفية لدى الجنسين، دكتوراه الفلسفة في التربية – علم النفس التربوي 1995.

03- الجبوري سناء لطيف، مستوى الطموح و علاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة

رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية2002.

04- الدوري سعاد معروف، دراسة لمستوى الطموح لدى طلاب و طلبات الجامعات المجتمع العراقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس مصر 1980.

05- عبد المقصود ، هانم علي ، الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال)عن المجال الإدراكي وعلاقته بالدافع للإنجاز رسالة الخليج العربي - السعودية، ع1991

06- بلدية، بن زطة علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي – بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.2006

07- احمد يوسف ذياب إبراهيم ، السمات المرتبطة بالمتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة النجاح الوطنية نابلس ،فلسطين 1994 – محمد بومفتاح ،الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السن ة الثالثة ثانوي مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة 2005.

08- سناء نعيم بدر آل طيمش ،القلق من المستقبل و علاقته بمستوى الطموح لدى الطلبة المرحلة الإعدادية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المستنصرية 2005.

09- غريب العربي، تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب و الأستاذ و أثاره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس و التخصص. رسالة الدكتوراه، جامعة وهران2009.

10- الحسن إعتدال بنت إبراهيم بن محمد, تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في المحصول اللغوي لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة رسالة الخليج العربي ع 74 – السعودية. 2000

11- الطهراوي جميل سمات الشخصية و علاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين و المتأخرين أكاديميا في الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة الماجستير – الجامعة الإسلامية بغزة

.1997

12- عبد الهادي محمد على ، دراسة الأساليب المعرفية كمحدد للإختبار الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية غزة 1999.

13- العبدان عبد الرحمان و عبد العزيز ، تأثير الأسلوب المعرفي المستقل- المعتمد في إستخدام استراتيجيات تعليم اللغة الثانية ، رسالة الخليج العربي ع 48 السعودية .1993.

خامسا / المراجع الإلكترونية:

01-http:// amazon , FR/ escec / obidos / arim/

02- الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي ابولين() www.kenanaonline .com

3- المراجع باللغة الأجنبية :

- Premierement / LIVRES ET PUBLICATION :

01-Oltman , etal group tmpedded figures test 1988.

02-Shad, b. j afro – American cognitive style a variable in1982.

03-school success, review of educational of research, vol 52 ,no 2

04- Veron p.e . 1973 multivariate approche to the study of cognitive styles

.in royce .j.r (8) ed. 1973 .

05-Multivariate analysis and psychological theory. London.new

York.academic press.inc.

06- MC LEAN JAMES , ERNEST JAMES. M. the roule of statstical significance

testing in educational research. Research in the schools . v5 n2, p15-22 , FALL 1998.

07-Wilkerson,matt,, olson, mary R, misconceptions about sample size,

stastical significance, and treatment effect. The journal of psychology. V 131,n6,pp,627-631. 1997.

08- kellow, j,thomas, beyond statistical significant tests : the importance of using other estimates of treatemt effects to interpret evaluation results. American journal of evaluation . v19 n 1, p 123- 34, 1998

09- altun,A, cakan, M, undergraduate students, academic achievement, field dependent / independent , cognitive styles and attitude toward computers.

10-chin- hsien lu, hois sues assessment approach and cognitive styles , journal ,of educational mea sure ment , vol 32- 1995.

11- MATHEWS. JACKOYN Elizabeth sex difference in black high school students aspirations for higher education. Dissertation abstracts international vol 50 n 11 , 1990.

12- WOSPODO, educational and occupational aspirations of public general senior high

13- school students in Indonesia dissertation abstracts international v 49 n 7 – 1989.

14- Mischel . W introduction to personality anew look. 4rd ed CBS college publishing 1986.

Deuxieument / ENCECLOPEDIES ET DICTIONNAIRES :

15- Larousse: dictionnaire de poche français/ anglais, englich, paris, vuef,2002.

16- Michel legrain: le robert quotidien, paris imp, France, 1997.

17-Nobert sillamy: dictionnaire de psychologie, Larousse, paris, éditions

France loisirs, 1999.

الملاحق

جامعة مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

عزيزي التلميذ .....عزيزتي التلميذة بين أيديكم اختبار الأشكال المتضمنة الذي أعده كل من ف. ب.أولتمان ، أ. راسكن ، هـ .ويتكن تعريب وإعداد الشرقاوي، الشيخ (1988) وذلك لتمييز بين المعتمدين على المجال الإدراكي و المستقليين عنه باعتبارها احد الأساليب المعرفية (الإدراكية). ويتكون الاختبار من فقرات،وان كل فقرة من فقرات الاختبار عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا ويطلب من المفحوص أن يحدد حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد بالقلم الرصاص. نرجو أن تجيب على جميع الفقرات ولا تترك أي منها وتأكد من سرية معلوماتك وإنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

الطالب الباحث بوتابوت محمد بلعيد

البيانات الشخصية:

ثانوية :. .....

الشعبة : .....

معدل الفصل الأول : .....

معدل الفصل الثاني: .....

العمر : .....

اختبار الأشكال المتضمنة

(الصورة الجمعية)

تأليف

ف.ب. أولتمان – أ. راسكن – هـ .وتكين

تعريب و إعداد

د .أنور محمد الشرقاوي د . سليمان الخضري

الشيخ

كلية التربية – جامعة عين الشمس

كراسة الأسئلة

الطبعة الثالثة

1988

الناشر

مكتبة الانجلو المصرية

165 شارع محمد فريد – القاهرة

استبيان مستوى الطموح الدراسي في صورته الأولى (1)

قبل التحكيم

الرقم		الصياغة اللغوية للفقرات	تقيس	تقيس نوعا ما	لا تقيس
000000		بعد القدرة العقلية			
س	1	أظن أن مواضيع الامتحان البكالوريا جد صعبة			
	الاقتراح البديل				
ا	2	أتطلع لتحقيق انجاز عمل دراسي متميز			
	الاقتراح البديل				
ا	3	الاجتهاد يشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية			
	الاقتراح البديل				
س	4	لا اعتمد على نفسي في انجاز أعمالي المدرسية			
	الاقتراح البديل				
ا	5	ارتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم			
	الاقتراح البديل				
ا	6	نتائج الامتحان تدفعني إلى التطلع للمستقبل			
	الاقتراح البديل				
ا	7	أتابع باهتمام كل ما يتعلق بمجال دراستي			
	الاقتراح البديل				
ا	8	لا ابذل جهدا كبيرا في التحضير للامتحانات			
	الاقتراح البديل				
000000		بعد النجاح و الفشل			
ا	1	أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مستقبلا مما أنا عليه الآن			

	الاقتراح البديل					
س	2	كثر المواد الدراسية و صعوبتها تشعرني بعدم تحقيق النجاح				
	الاقتراح البديل					
ا	3	اسيىء لعائلتي إذا رسبت في البكالوريا				
	الاقتراح البديل					
ا	4	ادرس و أثابر لأحقق النجاح الدراسي				
	الاقتراح البديل					
ا	5	رسوبي في الامتحان البكالوريا لا يقلل من طموحاتي الدراسية				
	الاقتراح البديل					
ا	6	نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي				
	الاقتراح البديل					
س	7	أفضل المجيئ للقسم بدون تحضير مسبق للدرس				
	الاقتراح البديل					
ا	8	لاأتعب من الجد والاجتهاد لتحقيق النجاح مستقبلا والرفع من طموحاتي الدراسية.				
	الاقتراح البديل					
00000	**بعد الثواب و العقاب**					
ا	1	حصولي على الجوائز و الثناء يجعلني أفكر في النجاح مستقبلا				
	الاقتراح البديل					
س	2	أفقد الحماس لتفكير في طموحاتي و أهدافي المدرسية عندما يتجاهلني الأساتذة				
	الاقتراح					

	البديل				
س	3	أخشى من تحقيق انجازات لا أكافئ عليها			
	الاقتراح البديل				
ا	4	الحصول على الجوائز عند أي عمل مدرسي أقوم به يفرح أهلي ويجعلهم أكثر رغبة لتحقيق طموحاتي			
	الاقتراح البديل				
س	5	لا اهتم بالثواب الأساتذة لي عند التفوق على زملائي في المنافسات المدرسية			
	الاقتراح البديل				
س	6	أظن أن العقاب في الثانوية يؤثر على تطلعاتي و طموحاتي الدراسية			
	الاقتراح البديل				
ا	7	لما تحمسني عائلتي لمتابعة الدراسة في الجامعة يكسبني ذلك قوة وعزيمة			
	الاقتراح البديل				
ا	8	أسعى للحصول على أعلى الدرجات من اجل الحصول على مكافئة			
	الاقتراح البديل				
00000	**بعد القوى الاجتماعية و المنافسة**				
ا	1	الحديث عن المكانة الاجتماعية بين الزملاء يحفزني على بذل مجهود في دراستي			
	الاقتراح البديل				
ا	2	يعجبني الشخص الناجح في حياته الاجتماعية			
	الاقتراح البديل				
ا	3	المشاركة في المنافسات و المسابقات المدرسية يحفزني على تحقيق			

		طموحاتي				
	الاقتراح البديل					
ا	4	احرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في مجالات الحياة				
	الاقتراح البديل					
ا	5	أمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع				
	الاقتراح البديل					
ا	6	أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي الاجتماعية على غرار زملائي				
	الاقتراح البديل					
ا	7	أرى أن انسجامي مع أهلي ورغبتهم في تجسيد تطلعاتي يرفع من طموحي الدراسي على غرار منافسة زملائي				
	الاقتراح البديل					
س	8	أعتقد أن العمل المدرسي الجماعي لا يشجع على الرفع من مستوى تطلعات و طموح التلميذ				
	الاقتراح البديل					
00000		**بعد نظرة الفرد للمستقبل**				
س	1	أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه				
	الاقتراح البديل					
س	2	آفاقي في الحياة محدودة				
	الاقتراح البديل					
ا	3	ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما اسعي إليه				
	الاقتراح					

	البديل				
ا	**4**	اعمل لمستقبلي وفقا لخطة رسمتها لنفسي			
	الاقتراح البديل				
ا	**5**	تحقيق طموحاتي الدراسية من أهم أهدافي و أهداف عائلتي في المستقبل			
	الاقتراح البديل				
ا	**6**	أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية و الاجتماعية			
	الاقتراح البديل				
ا	**7**	انظر للمستقبل بتفاؤل كبير			
	الاقتراح البديل				
ا	**8**	أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل			
	الاقتراح البديل				

1 – التحكيم الخاص بمدى وضوح الفقرات من حيث ايجابيتها وسلبياتها والصياغة اللغوية. ومدى قياس الفقرات لمستوى الطموح الدراسي و انتمائها للأبعاد من خلال الجدول الموضح أعلاه.

2– جدول التحكيم الخاص بالأبعاد الممثلة للخاصية.

الأبعاد الممثلة للخاصية	مناسب	غير مناسب	يحذف	اقتراح البديل
بعد القدرة العقلية				
بعد النجاح و الفشل				
بعد الثواب و العقاب				
بعد القوى الاجتماعية والمنافسة				
بعد نظرة الفرد للمستقبل				

3– جدول التحكيم الخاص بمدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

بدائل الأجوبة	مناسبة	غير مناسبة	اقتراح البديل
تنطبق علي تماما			
تنطبق علي			
تنطبق علي أحيانا			
لا تنطبق علي			
لا تنطبق علي تماما			

* **التعليمة :**_أخي التلميذ، أختي التلميذة أمامك مجموعة من العبارات أو الجمل التي تدور حول مستوى الطموح الدراسي. نريد معرفة رأيك في كل منها علما انه لاتوجد عبارة صحيحة و أخرى

خاطئة ، فإجابتك تعبر عن مشاعرك و أحاسيسك ووجهة نظرك الشخصية ولاتتاثر بإجابات زملائك والآخرين .نطلب منك قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك على كل منها بكل صدق وصراحة وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

- فإذا كنت موافقا بشدة على العبارة فضع علامة (X) في الخانة:(تنطبق علي تماما)
- فإذا كنت موافق بدرجة اقل فضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي)
- فإذا كنت موافق بدرجة متوسطة فضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي أحيانا)
- فإذا كنت غير موافق فضع علامة (x)في الخانة:(لا تنطبق علي)
- فإذا كنت غير موافق بشدة فضع علامة (x) في الخانة:(لا تنطبق علي تماما) نرجو أن تجيب على جميع العبارات ولا تترك عبارة فارغة وتأكد من سرية معلوماتك وإنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

الطالب الباحث بوتابوت محمد بلعيد

البيانات الشخصية :

ثانوية:.....

الشعبة:.....

معدل الفصل الأول:.....

معدل الفصل الثاني:.....

العمر : .....

4- جدول التحكيم الخاص بمدى وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة كما هي موضحة في الأعلى

واضحة	غير واضحة	اقتراح البديل

استبيان مستوى الطموح الدراسي في صورته الثانية (2)

بعد التحكيم

الرقم	العبارات	البدائل				
		تنطبق علي تماما	تنطبق علي	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي تماما
1	أظن أن مواضيع الامتحان البكالوريا جد صعبة					
2	أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مستقبلا مما أنا عليه الآن					
3	حصولي على الجوائز و الثناء يجعلني أفكر في النجاح مستقبلا					
4	الحديث عن المكانة الاجتماعية بين الزملاء يحفزني على بذل مجهود في دراستي					
5	أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه					
6	أتطلع لتحقيق انجاز عمل دراسي متميز					
7	كثر المواد الدراسية و صعوبتها تشعرني بعدم تحقيق النجاح					
8	أفقد الحماس لتفكير في طموحاتي و أهدافي المدرسية عندما يتجاهلني الأساتذة					
9	يعجبني الشخص الناجح في حياته الاجتماعية					
10	آفاقي في الحياة محدودة					
11	الاجتهاد يشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية					
12	أشعر بالإساءة إلى عائلتي في حالة رسوبي في البكالوريا					
13	أخشى من تحقيق انجازات لا أكافئ عليها					
14	المشاركة في المنافسات و المسابقات المدرسية يحفزني على تحقيق طموحاتي					

15	ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما اسعي إليه					
16	لا اعتمد على نفسي في انجاز أعمالي المدرسية					
17	أدرس و أثابر لأحقق النجاح الدراسي					
18	الحصول على الجوائز عند أي عمل مدرسي أقوم به يفرح أهلي ويجعلهم أكثر رغبة لتحقيق طموحاتي					
19	أحرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في المجال الذي أميل إليه					
20	أعمل لمستقبلي وفقا لخطة رسمتها لنفسي					
21	أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم					
22	رسوبي في الامتحان البكالوريا لا يقلل من طموحاتي الدراسية					
23	لا اهتم بالثواب الأساتذة لي عند التفوق على زملائي في المنافسات المدرسية					
24	أمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع					
25	تحقيق طموحاتي الدراسية من أهم أهدافي و أهداف عائلتي في المستقبل					
26	نتائج الامتحان تدفعني إلى التطلع للمستقبل					
27	نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي					
28	أظن أن العقاب في الثانوية يؤثر على تطلعاتي و طموحاتي الدراسية					
29	أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي الاجتماعية على غرار زملائي					
30	أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية و الاجتماعية					
31	أتابع باهتمام كل ما يتعلق بمجال دراستي					
32	أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس					
33	لما تحمسني عائلتي لمتابعة الدراسة في الجامعة يكسبني ذلك قوة وعزيمة					
34	أرى أن انسجامي مع أهلي ورغبتهم في تجسيد تطلعاتي يرفع من طموحي الدراسي على غرار					

	منافسة زملائي					
35	انظر للمستقبل بتفاؤل كبير					
36	لا ابذل جهدا كبيرا في التحضير للامتحانات					
37	لا اتعب من الجد و الاجتهاد لتحقيق النجاح مستقبلا والرفع من طموحاتي الدراسية					
38	أسعى للحصول على أعلى الدرجات من اجل الحصول على مكافئة					
39	أعتقد أن العمل المدرسي الجماعي لا يشجع على الرفع من مستوى تطلعات و طموح التلميذ					
40	أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل					

جامعة مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استبيان مستوى الطموح

أخي التلميذ، أختي التلميذة أمامك مجموعة من العبارات أو الجمل التي تدور حول مستوى الطموح الدراسي. نريد معرفة رأيك في كل منها علما انه لاتوجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة ، فإجابتك تعبر عن مشاعرك و أحاسيسك ووجهة نظرك الشخصية ولاتتاثر بإجابات زملائك والآخرين . نطلب منك قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك على كل منها بكل صدق وصراحة وموضوعية وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

- فإذا كنت موافقا بشدة على العبارة ضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي تماما)
- فإذا كنت موافق ضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي)
- فإذا كنت موافق بدرجة متوسطة فضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي أحيانا)
- فإذا كنت غير موافق فضع علامة (x)في الخانة:(لا تنطبق علي)
- فإذا كنت غير موافق بشدة ضع علامة (x) في الخانة:(لا تنطبق علي تماما) نرجوأن تجيب على جميع العبارات ولا تترك عبارة فارغة وتأكد من سرية معلوماتك وإنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

الطالب الباحث بوتابوت محمد بلعيد

البيانات الشخصية :

ثانوية:.....

الشعبة:.....

معدل الفصل الأول:.....

معدل الفصل الثاني:.....

العمر : .....

استبيان مستوى الطموح الدراسي في صورته النهائية

الرقم	العبارات	البدائل				
		تنطبق علي تماما	تنطبق علي	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي تماما
1	أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم					
2	كثر المواد الدراسية و صعوبتها تشعرني بعدم تحقيق النجاح					
3	أفقد الحماس لتفكير في طموحاتي و أهدافي المدرسية عندما يتجاهلني الأساتذة					
4	أظن أن مواضيع الامتحان البكالوريا جد صعبة					
5	أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مستقبلا مما أنا عليه الآن					
6	الحصول على الجوائز عند أي عمل مدرسي أقوم به يفرح أهلي ويجعلهم أكثر رغبة لتحقيق طموحاتي					
7	رسوبي في الامتحان البكالوريا لا يقلل من طموحاتي الدراسية					
8	أشعر بالإساءة إلى عائلتي في حالة رسوبي في البكالوريا					
9	أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي الاجتماعية على غرار زملائي					
10	يعجبني الشخص الناجح في حياته الاجتماعية					
11	حصولي على الجوائز و الثناء يجعلني أفكر في النجاح مستقبلا					
12	أرى أن انسجامي مع أهلي ورغبتهم في تجسيد تطلعاتي يرفع من طموحي الدراسي على غرار منافسة زملائي					

13	أسعى للحصول على أعلى الدرجات من اجل الحصول على مكافئة					
14	ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما اسعي إليه					
15	أعتقد أن العمل المدرسي الجماعي لا يشجع على الرفع من مستوى تطلعات و طموح التلميذ					
16	المشاركة في المنافسات و المسابقات المدرسية يحفزني على تحقيق طموحاتي					
17	اعمل لمستقبلي وفقا لخطة رسمتها لنفسي					
18	تحقيق طموحاتي الدراسية من أهم أهدافي و أهداف عائلتي في المستقبل					
19	أتابع باهتمام كل ما يتعلق بمجال دراستي					
20	أمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع					
21	لا اعتمد على نفسي في انجاز أعمالي المدرسية					
22	أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية و الاجتماعية					
23	لا ابذل جهدا كبيرا في التحضير للامتحانات					
24	نتائج الامتحان تدفعني إلى التطلع للمستقبل					
25	لا اهتم بالثواب الأساتذة لي عند التفوق على زملائي في المنافسات المدرسية					
26	لا اتعب من الجد و الاجتهاد لتحقيق النجاح مستقبلا والرفع من طموحاتي الدراسية					
27	نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي					
28	أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس					
29	أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل					

جامعة مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استبيان مستوى الطموح

أخي التلميذ، أختي التلميذة أمامك مجموعة من العبارات أو الجمل التي تدور حول مستوى الطموح الدراسي. نريد معرفة رأيك في كل منها علما انه لاتوجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة ، فإجابتك تعبر عن مشاعرك و أحاسيسك ووجهة نظرك الشخصية ولاتتاثر بإجابات زملائك والآخرين .
نطلب منك قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك على كل منها بكل صدق وصراحة وموضوعية وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

- فإذا كنت موافقا بشدة على العبارة ضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي تماما)
- فإذا كنت موافق ضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي)
- فإذا كنت موافق بدرجة متوسطة فضع علامة (x) في الخانة:(تنطبق علي أحيانا)
- فإذا كنت غير موافق فضع علامة (x)في الخانة:(لا تنطبق علي)
- فإذا كنت غير موافق بشدة ضع علامة (x) في الخانة:(لا تنطبق علي تماما) نرجو أن تجيب على جميع العبارات ولا تترك عبارة فارغة وتأكد من سرية معلوماتك وإنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

الطالب الباحث بوتابوت محمد بلعيد

البيانات الشخصية :

ثانوية:..... الشعبة:.....

معدل الفصل الأول:.....

معدل الفصل الثاني :.....

العمر : .....