

نوقشت رسالة الطالبة

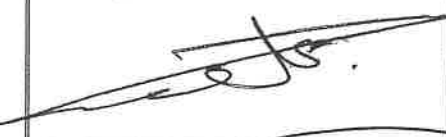
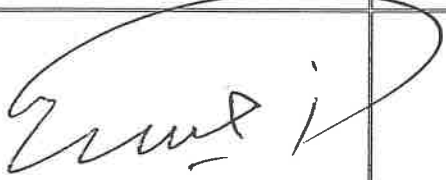
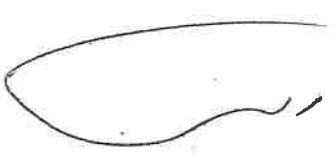
رنيم عصام صعب

بعنوان:

دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتفكير التأملي

حالة دراسية: طلبة جامعة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2023/4/5 من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ. د. علي نحيلي	عضواً مشرفاً	
أ. د. غسان الزحيلي	عضواً	
د. زين دوبا	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في
علم النفس التربوي - قسم علم النفس.



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتفكير التأملي

حالة دراسية: طلبة جامعة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

(مرنيم عصام صعب)

إشراف الدكتور

(علي نخيلي)

الأستاذ في قسم علم النفس

التاريخ الميلادي

(2022-2023م)

شكراً وتقديراً

أتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات الامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور علي نخيلي الذي لم يبخل علي بخبرته الكبيرة وعلمه الواسع وفضله المنقطع النظير، وأشكره كل الشكر

لتشجيعي ومؤازرتي طوال فترة الدراسة

وأعتمد الفرصة لأعبر عن تقديري وامتناني مع فائض شكري لأعضاء لجنة الحكم

الأفاضل الدكتور غسان الزحيلي الدكتور زين دوبا

وذلك لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدرة لهم ما بذلوه من جهد ووقت في تقويم هذه

الرسالة وتصويبها

كما أتقدم بالشكر والامتنان لأساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية، كما يسعدني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى والدي الغالي الذي شجعني على المثابرة وله الفضل في بلوغي التعليم العالي، وإلى والدي الغالية التي أبصرتُ بها طريق حياتي واستمدت منها قوتي واعتزازي بذاتي وكانت ينبوع عطاء متفانياً مدى العمر. كما أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى أخي وأختي اللذين كان لهما بالغ الأثر في تخطي الكثير من الصعاب، بالإضافة إلى شكري الكبير لأفراد عينة الدراسة.

ولن أنسى أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أصدقائي ورفاقي لمساندتهم ودعمهم لي

الباحثة

رغم صعب

فهرس المحتويات	
رقم الصفحة	العنوان
III	❖ فهرس المحتويات
VI	❖ فهرس الجداول
VII	❖ فهرس الأشكال
VIII	❖ فهرس الملاحق
الفصل الأول - التّعريف بموضوع الدّراسة	
2	❖ مقدمة الدّراسة
3	❖ أولاً: مشكلة الدّراسة
6	❖ ثانياً: أهمية الدّراسة
7	❖ ثالثاً: أهداف الدّراسة
7	❖ رابعاً: أسئلة الدّراسة
8	❖ خامساً: فرضيات الدّراسة
8	❖ سادساً: متغيرات الدّراسة التصنيفيّة
9	❖ سابعاً: مصطلحات الدّراسة والتعريفات الإجرائية
9	❖ ثامناً: منهج وإجراءات الدراسة
الفصل الثّاني - الإطار النّظريّ	
الباب الأوّل - دافعيّة الإنجاز	
12	❖ تمهيد
12	❖ تعريف الدافع والدافعيّة
13	❖ تعريف دافعيّة الإنجاز
14	❖ أهمية دافعيّة الإنجاز
16	❖ النظريات المفسرة لدافعيّة الإنجاز
19	❖ أنواع دافعيّة الإنجاز ومصادرها
20	❖ مؤشرات دافعيّة الإنجاز
22	❖ خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي

الفهارس

24	❖ قياس دافعية الإنجاز
الباب الثاني - التفكير التأملي	
27	❖ تمهيد
27	❖ تعريف التفكير التأملي
28	❖ أهمية التفكير التأملي
29	❖ النظريات المفسرة للتفكير التأملي
31	❖ مهارات التفكير التأملي
32	❖ خصائص التفكير التأملي
33	❖ مراحل التفكير التأملي
34	❖ خطوات اكتساب مهارة التفكير التأملي
35	❖ العلاقة بين التفكير التأملي ودافعية الإنجاز
الفصل الثالث - منهج الدراسة وإجراءاتها	
38	❖ تمهيد
38	❖ منهج الدراسة
38	❖ المجتمع الأصلي للدراسة
39	❖ عينة الدراسة
43	❖ حدود الدراسة
44	❖ متغيرات الدراسة
44	❖ أدوات الدراسة
61	❖ الأساليب الإحصائية المستخدمة
61	❖ ملخص إجراءات الدراسة
61	❖ التوزيع الاعتدالي للمقياسين تبعاً للعينة الأساسية
الفصل الرابع - عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
65	❖ تمهيد
65	❖ أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة
65	❖ الإجابة عن السؤال الأول
68	❖ الإجابة عن السؤال الثاني
69	❖ الإجابة عن السؤال الثالث

الفهارس

71	❖ ثانياً: الإجابة عن فرضيات الدراسة
71	❖ الإجابة عن الفرضية الأولى ومناقشتها
73	❖ الإجابة عن الفرضية الثانية ومناقشتها
76	❖ الإجابة عن الفرضية الثالثة ومناقشتها
78	❖ الإجابة عن الفرضية الرابعة ومناقشتها
80	❖ الإجابة عن الفرضية الخامسة ومناقشتها
82	❖ الإجابة عن الفرضية السادسة ومناقشتها
85	❖ الإجابة عن الفرضية السابعة ومناقشتها
87	❖ مقترحات الدراسة
88	❖ قائمة المراجع
98	❖ قائمة الملاحق
121	❖ ملخص الدراسة باللغة العربية
123	❖ ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	منوان الجدول
38	▪ جدول 1: توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير الجنس
38	▪ جدول 2: توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير التخصص الدراسي
39	▪ جدول 3: توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير السنة الدراسية
41	▪ جدول 4: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس
41	▪ جدول 5: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
42	▪ جدول 6: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية
46	▪ جدول 7: البنود التي عدلت في مقياس دافعية الإنجاز
47	▪ جدول 8: البنود التي حذفت من مقياس دافعية الإنجاز
48	▪ جدول 9: معامل ارتباط كل بند لمحور الشعور بالمسؤولية مع الدرجة الكلية للمحور
49	▪ جدول 10: معامل ارتباط كل بند لمحور السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع مع الدرجة الكلية للمحور
49	▪ جدول 11: معامل ارتباط كل بند لمحور المثابرة مع الدرجة الكلية للمحور
50	▪ جدول 12: معامل ارتباط كل بند لمحور الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني) مع الدرجة الكلية للمحور

الفهارس

50	▪ جدول 13: معامل ارتباط كل بند لمحور التخطيط للمستقبل مع الدرجة الكلية للمحور
51	▪ جدول 14: معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس الكلي (مقياس دافعية الإنجاز)
52	▪ جدول 15: معاملات ارتباط محاور مقياس دافعية الإنجاز مع بعضها ومع الدرجة الكلية
53	▪ جدول 16: اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس دافعية الإنجاز
53	▪ جدول 17: اختبار ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده
54	▪ جدول 18: التجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده
56	▪ جدول 19: البنود التي عدلت في مقياس التفكير التأملي
58	▪ جدول 20: البنود التي حذفت من مقياس التفكير التأملي
58	▪ جدول 21: معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس الكلي (مقياس التفكير التأملي)
59	▪ جدول 22: اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس التفكير التأملي
60	▪ جدول 23: ألفا كرونباخ لمقياس التفكير التأملي
60	▪ جدول 24: التجزئة النصفية لمقياس التفكير التأملي
62	▪ جدول 25: نتائج التوزيع الاعتدالي لكل من المقياسين تبعاً لدلالة سميرنوف والالتواء والتفلطح
65	▪ جدول 26: درجة القطع لإجابات أفراد العينة في مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده
68	▪ جدول 27: درجة القطع لإجابات أفراد العينة في مقياس التفكير التأملي
69	▪ جدول 28: العلاقة التنبؤية لدافعية الإنجاز لدى العينة من خلال التفكير التأملي
70	▪ جدول 29: تحليل التباين الأحادي للعلاقة التنبؤية لدافعية الإنجاز لدى العينة من خلال التفكير التأملي
70	▪ جدول 30: المعاملات الإحصائية للعلاقة التنبؤية لدافعية الإنجاز لدى العينة من خلال التفكير التأملي
71	▪ جدول 31: العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي
73	▪ جدول 32: الفروق تبعاً للجنس على مقياس دافعية الإنجاز
76	▪ جدول 33: الفروق تبعاً للجنس على مقياس التفكير التأملي
78	▪ جدول 34: الفروق تبعاً للتخصص الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز
80	▪ جدول 35: الفروق تبعاً للتخصص الدراسي على مقياس التفكير التأملي
83	▪ جدول 36: الفروق تبعاً للسنة الدراسية على مقياس دافعية الإنجاز
85	▪ جدول 37: الفروق تبعاً للسنة الدراسية على مقياس التفكير التأملي

الفهارس

فهرس الأشكال	
رقم الصفحة	عنوان الشكل
40	■ شكل 1: توزيع أفراد مجتمع الدراسة ونسبة عينة الدراسة وعددها
41	■ شكل 2: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس
42	■ شكل 3: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
43	■ شكل 4: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية
62	■ شكل 5: اعتدالية توزيع درجات مقياس دافعية الإنجاز
63	■ شكل 6: اعتدالية توزيع درجات مقياس التفكير التأملي
67	■ شكل 7: الفروق التراتبية بين محاور مقياس دافعية الإنجاز
71	■ شكل 8: علاقة التنبؤ بين مستوى دافعية الإنجاز والتفكير التأملي
76	■ شكل 9: الفروق تبعاً لمتغير الجنس على مقياس دافعية الإنجاز ومحاوره
78	■ شكل 10: الفروق تبعاً لمتغير الجنس على مقياس التفكير التأملي
80	■ شكل 11: الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على محاور مقياس دافعية الإنجاز
82	■ شكل 12: الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على مقياس التفكير التأملي
85	■ شكل 13: الفروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية على محاور مقياس دافعية الإنجاز
87	■ شكل 14: الفروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية على مقياس التفكير التأملي

فهرس الملاحق	
رقم الصفحة	عنوان الملحق
99	■ ملحق رقم (1): قائمة أسماء السادة المحكمين
100	■ ملحق رقم (2): مقياس دافعية الإنجاز بصورته الأولى
103	■ ملحق رقم (3): مقياس دافعية الإنجاز بصورته النهائية
105	■ ملحق رقم (4): مقياس التفكير التأملي بصورته الأولى
107	■ ملحق رقم (5): مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية
109	■ ملحق رقم (6): توزيع الطلاب المسجلين في كليات جامعة دمشق
110	■ ملحق رقم (7): طلب تسهيل المهمة لإجراء الدراسة
112	■ ملحق رقم (8): درجات أفراد العينة الاستطلاعية لمشكلة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس التفكير التأملي
112	■ ملحق رقم (9): درجات الطلبة بالعينة الأساسية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس التفكير التأملي

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

مقدمة الدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أسئلة الدراسة

خامساً: فرضيات الدراسة

سادساً: متغيرات الدراسة التصنيفية

سابعاً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

ثامناً: منهج وإجراءات الدراسة

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

مقدمة الدراسة:

تعدّ دافعية الإنجاز من أكثر المواضيع في علم النفس أهمية للدور التي تلعبه في إرشاد السلوك وتوجيهه، فهي المحرك الأساسي لجوانب النشاطات المختلفة، و طاقةً داخليةً كامنةً لا بدّ من وجودها لحدوث عملية التعلم وتحقيقها.

تنشط الدافعية للإنجاز العمليات العقلية والحركة، وتزيد الميل لمواصلة العمل والنشاط، وفقدانها يؤثر سلباً في العمليات العقلية ومنها قدرة الفرد على التفكير، والتفكير عملية يومية طبيعية يقوم بها الإنسان باستمرار، وهو نوعٌ من الحوار الداخلي المستمر مع الذات عند القيام بأي عمل، وقد يكون التفكير نشاطاً ذهنياً بسيطاً أو أمراً بالغ التعقيد، وله أنواع عديدة، ويعد التفكير التأملي أحد هذه الأنواع التي تجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه من أجل اتخاذ قرارٍ ما. كما يعدّ تفكيراً موجّهاً يقوم بتوجيه العمليات العقلية إلى أهدافٍ محدّدةٍ في المشكلة التي تتطلب مجموعة معيّنة من الاستجابات هدفها الوصول إلى حلّ معيّن وبهذا يكون نشاطاً عقلياً هادفاً لحلّ المشكلات.

والتفكير التأملي أحد أنماط التفكير العليا، يساعد الفرد على الفهم الصحيح، والوصول إلى استنتاجات سليمة، كما يستخدم في تنفيذ الكثير من المهام التي تساعد على إطالة عملية التعلم حتى يصبح هذا الأسلوب جزءاً من العملية التعليمية، فهو أساس في فهم الموضوعات وترتيب المتناقضات والتوضيح والشرح للأهداف والأفكار الرئيسة. كما يصنف هذا النمط من التفكير كأحدى إستراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلم على تحسين إدراكه، وتمكنه من استخدام المعرفة وتطبيقها، فيعمل كدافع داخلي يوجه الذات لاستخدام إستراتيجيات فعالة لتحقيق الأهداف المرجوة.

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة:

يعد الدافع للإنجاز خلال سنوات الدراسة من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق، لذلك يعد قوة مسيطرة في حياة الطالب، كما يؤكد العديد من العلماء أن دافعية الإنجاز تؤثر في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المحاور والأنشطة ومنها المجال التعليمي (اليوسف، 2016، 3).

والتفكير التأملي مطلب أساسي لكل طالب جامعي، فمن خلال هذه النوعية من التفكير سيستطيع رسم صور أفضل لفهم اختصاصه الجامعي ووضع الأسس الأكثر ابتكاراً لمستقبله.

ونظراً لأهمية دافعية الإنجاز والتفكير التأملي في العملية التعليمية توجهت عدد من الدراسات للعمل على تنمية التفكير التأملي ودافعية الإنجاز وقياسهما لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة الأحمد (2017) التي توصلت إلى أن أسلوب التفكير من الأساسيات التي تبنى عليها دافعية الإنجاز، كما تطرقت اللقاءات العلمية التي كان الطالب الجامعي مادتها الرئيسة إلى هذا النمط من التفكير وأهميته في الإعداد للمستقبل، وهذا ما أوصى به " المؤتمر الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي " (2015) فمن أهم مواصفات المتعلم في المستقبل اكتساب مهارات التفكير التأملي من خلال البرامج والخطط التعليمية، وبناء المقاييس للتأكد من تمكنه منه قبل التخرج، وقد أكدت دراسة (قاسم، 2014) أن تنمية التفكير التأملي عند الطلبة يسهل عمليات الفهم والتحليل، ويساعد على التمكن من مهاراتها، وتوصلت دراسة (العقلة، 2016) إلى أن التفكير التأملي عند الطلاب يؤدي إلى تفوقهم في حل المشكلات، ويساعد على الكشف عن مواهبهم وإبداعاتهم، وقد أكدت دراسة (عبد الرحيم، 2019) أن التفكير التأملي والعميق للمواقف والمشكلات التي تواجه الفرد يعدّ من أهم متطلبات الحياة في العصر الحالي، وقدرة الفرد على التفكير بشكلٍ منظمٍ وهادفٍ وموجّهٍ تساعده على حل مشكلاته وزيادة معرفته وإنجازاته.

وأكدت دراسة فان (Phan, 2009) التي شملت عينة من الطلاب الجامعيين على وجود آثار مباشرة للتأمل والتفكير التأملي في التحصيل الدراسي والتعلم، وتأثير أهداف أداء المهام والإلتقان مباشرة في التأمل وتأثر

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

إستراتيجيات المعالجة العميقة بإتقان الأهداف بالتفكير التأملي. ومن الدراسات المحلية التي تناولت موضوع التفكير التأملي دراسة (ناصر، 2021) التي توصلت إلى أنّ لمهارات التفكير التأملي دوراً في نجاح الطالب في دراسته ومساعدته على كيفية حل مشكلاته.

كما أنّ تعليم مهارات التفكير التأملي تساعد على استثارة اهتمام الطالب للخبرات الصفية، وتجعل دور الطالب إيجابياً وفاعلاً ينعكس في صور عديدة من بينها المستوى التحصيلي، كما تزيد من قدرة الطالب على فهم موادّه على نحو أكثر مرونة وسعة، وتعزّز القدرات الإدراكية لدى الطالب لتحديد المشكلات والعوائق وإيجاد الحلول الأنسب والأفضل لها ممّا يدفعه نحو بذل المزيد من الجهود لإنجاز المهام وتحقيق النجاح.

فالطالب ذي القدرة على التفكير التأملي تزداد قدرته على إنتاج وتوليد الأفكار ويصبح أكثر تنظيماً واتساقاً بطرائق تعامله مع العوائق التي يتعرض لها ويسهم في تحقيق الأهداف بمرونة أكثر، وبالتالي ستزداد دافعيته للإنجاز التي تؤدي به إلى النجاح وتحقيق الطموحات، ومن هنا تظهر العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي والتي تحاول الدراسة الحالية الكشف عنها.

وترى الباحثة أنّ الطالب الذي يمتلك التفكير التأملي المرتفع يحاول أن يستغل هذه المهارة بشكل مناسب، إذ يشعر أنّ الفرصة أمامه للنجاح والتقدّم في الحياة، ولا سيما أنه يشعر بأنّ قدراته، واستعداده، وذكاءه تؤهله للنجاح والتقدم مما يؤدي إلى إيمانه بضرورة المثابرة في الحياة وإملاكه لمستوى جيد من الدافعية يؤهله لتحقيق طموحاته، من أجل الحصول على المكانة الاجتماعية المطلوبة مُستقبلاً التي تجعله راضياً عن نفسه، وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديه، لذلك ليس غريباً امتلاك الإنسان الذكي لمستوى دافعية إنجاز مرتفع يناسب ما لديه من ذكاء ومهارات تفكير. كذلك فإنّ الإنسان الذكي هو الذي يدرك أنّ الحياة تحتاج إلى الجهد، والمثابرة، والدافعية، وأنّ النجاح لا يأتي بالتمني؛ لذلك يترتب عليه الاجتهاد والمثابرة وهذا ما يعني ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديه.

كما أنّ وعي الطالب الجامعي لذاته الذي يتمثل من خلال مستوى دافعية الإنجاز المناسب الذي يمتلكه الفرد من العوامل المهمة في زيادة مستوى مهارات التفكير عامة والتفكير التأملي خاصة. كما أنّ مستوى دافعية

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

الإنجاز لدى الفرد تعتمد وتتوقف على كفاياته الشخصية ومهاراته، فمن لا يمتلك قدرة على وعيه بذاته لا يمتلك القدرة على الوعي بالآخرين، وبالتالي لا يمتلك من الدافعية ما يؤهله لتحقيق أهداف مثمرة في حياته الأكاديمية ومجتمعه.

وقد أكد ديرينجول (Deringöl, 2019) أهمية موضوع التفكير التأملي في عملية التعلم والتعليم، فالتفكير التأملي يتضمن العديد من المهارات المعرفية كحل المشكلات والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والفرد الذي يستخدم مهارات حل المشكلات سيكون واعياً للمشكلة بجميع جوانبها، والفرد الذي يستخدم مهارات التفكير الإبداعي والناقد سيكون واعياً لكل ما يتعلمه، وبالتالي هذا سيخلق لديه دافعاً قوياً للإنجاز.

كما أكد أيدين وكوسكون (Aydın & Coşkun, 2016) على أهمية دافعية الإنجاز والتفكير التأملي في العملية التعليمية، فالدافعية للإنجاز هي مطلبٌ ضروريٌ للنجاح والتفكير التأملي متغير مهم جداً، يقوم على الفهم الجيد للأمور، ويساعد في تحديد المشكلة وتحديد الفرضيات المناسبة لحلها واختبارها والتوصل إلى الحلول، وعندما يمتلك الفرد هذه القدرات ستزداد دافعيته لإنجاز المهام لأنه أصبح ملماً بجوانب المشكلة جميعها ويدرك خطوات تحقيق أهدافه، وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي إلا أنه لم تجد الباحثة في حدود علمها أية دراسة محلية تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي. وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعيدة في كلية التربية الثانية بالسويداء واحتكاكها المباشر مع طلبة الجامعة ومن خلال المقابلات التي أجرتها معهم تدني مستويات دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لديهم، وهذا عمق إحساسها بمشكلة الدراسة، حيث نتيجةً للظروف والأوضاع الصعبة التي تمر بها سوريا لمست الباحثة من خلال حوارها مع الطلبة وجود خوف وقلق لديهم من المستقبل وعدم الحصول على وظيفة تحقق لهم مستوى معيشياً جيداً، وعدم القدرة على تكوين أسرة، وعدم تحقيق الطموحات المادية والمهنية، مما أدى إلى فقدانهم للشغف وعدم القدرة على التفكير التأملي وعدم تمكنهم من الوصول إلى حلول لمشكلاتهم، وهذا الأمر ترتب عليه شعورهم بالإحباط والإحساس بالملل وعدم القدرة على الإحساس بالسعادة بالإضافة إلى شعورهم الدائم بالعجز والفشل وانخفاض دافعتهم للإنجاز وفقدان الحماس والرغبة التي تعمل على تحفيزهم لتحقيق كل ما يطمحون إليه من إنجازات،

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

فانحصر تفكيرهم في اتجاه واحد هو السفر، وهذه الملاحظة أشعرت الباحثة بضرورة تناول هذه المشكلة، وقد دعمت ذلك بقيامها بدراسة طبقت على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة دمشق وسحبت هذه العينة بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة المقاييس التالية: (مقياس التفكير التأملي من إعداد مروة عقيل جاسب ومحمد عبد الرضا، 2019) المكون من (30) عبارة، (ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الغامدي، 2009) المكون من (30) عبارة، وقد حسبت نتائج الدراسة الاستطلاعية باستخدام درجة القطع (المتوسط زائد الانحراف المعياري، المتوسط ناقص الانحراف المعياري والدرجة الواقعة بينهما) وأظهرت النتائج أنَّ عدد الطلبة الذين حصلوا على درجة مرتفعة في التفكير التأملي بلغ (5) بنسبة مئوية 14.5 بالمئة، وعدد الطلبة الذين حصلوا على درجة متوسطة بلغ (18) بنسبة مئوية 65.1 بالمئة، وعدد الطلبة الذين حصلوا على درجة منخفضة بلغ (7) بنسبة 20.4 بالمئة بينما بلغ عدد الطلبة الذين حصلوا على درجة مرتفعة في دافعية الإنجاز (6) بنسبة مئوية 17.4 بالمئة، وعدد الطلبة الذين حصلوا على درجة متوسطة بلغ (17) بنسبة 62.2 بالمئة، وعدد الطلبة الذين حصلوا على درجة منخفضة بلغ (7) بنسبة 20.4 بالمئة انظر الملحق رقم (8).

وانطلاقاً من عدم وجود دراسة محلية تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين على الرغم من أهمية وجودهما لدى طلبة الجامعة، وبناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة وتوصيات الدراسات السابقة في بحث العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي، شعرت بضرورة دراسة العلاقة بينهما، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل التالي:

ما طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

(1) قد تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها، حيث تساعد دافعية الإنجاز الفرد على أداء مهامه بفاعلية، كما يعد التفكير التأملي مطلب أساسي لكل طالب جامعي حيث من خلال هذه النوعية من التفكير سيستطيع رسم صور أفضل لفهم اختصاصه الجامعي ووضع الأسس الأكثر ابتكاراً لمستقبله.

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

(2) قد تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ندرة الدراسات المحلية - في حدود علم الباحثة - التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتفكير التأملي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- (1) قد تسهم نتائج الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي يمكن عن طريقها مساعدة المختصين والتربويين بوضع البرامج الإرشادية الملائمة لرفع مستوى دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين.
- (2) قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية لاستخدام طرائق التدريس التي تساعد على رفع مستويات دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف:

- (1) مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- (2) مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- (3) طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي وإمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال التفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- (4) دلالة الفروق في دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية.
- (5) دلالة الفروق في التفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغيرات الجنس والاختصاص والسنة الدراسية.

رابعاً: أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- (1) ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة؟
- (2) ما مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة؟

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

(3) هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة؟

خامساً: فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة للتأكد من صحة الفرضيات التالية:

(1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

دافعية الإنجاز ودرجاتهم على مقياس التفكير التأملي.

(2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير الجنس.

(3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس.

(4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية / كليات نظرية).

(5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

التفكير التأملي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية / كليات نظرية).

(6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على

مقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير السنة الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة).

(7) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

التفكير التأملي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة).

سادساً: متغيرات الدراسة التصنيفية:

(1) الجنس.

(2) السنة الدراسية.

(3) التخصص الدراسي.

الفصل الأول - التعريف بموضوع الدراسة

سابعاً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

– أولاً: دافعية الإنجاز (motivation Achievement):

"استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (خليفة، 2000، 96).

– وتُعرف إجرائياً بأنها:

قدرة الفرد على التركيز والتحكم بالأفكار والتوجهات التي تساعده على تحقيق الأهداف والطموحات، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص نتيجة أدائه على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة المكوّن من خمسة أبعاد هي (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)، التخطيط للمستقبل).

– ثانياً: التفكير التأملي Reflective Thinking:

يعرفه آيزنك (Eysenck & Wilson, 1976) بأنه: "اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة، يمكنه من التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق لتحقيق الأهداف المرجوة منه" (عبد الله، 2017، 247).

– ويُعرف إجرائياً بأنه:

مستوى النشاط العقلي الذي يساعد الفرد على تأمل الموقف الذي أمامه وفهمه ويمكنه من التعامل معه لتحقيق الأهداف المرجوة منه، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص نتيجة أدائه على مقياس التفكير التأملي المستخدم في هذه الدراسة.

ثامناً: منهج وإجراءات الدراسة:

1. منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي لملاءمته أهداف الدراسة الحالية.

الفصل الأول - التّعريف بموضوع الدّراسة

2. مجتمع الدراسة: تكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة السنتين الثانية والرابعة في جامعة دمشق من كليات

(الهندسة المدنية - الصيدلة - التربية - الحقوق)، للعام الدراسي (2021 / 2022) البالغ عددهم (14530)

طالباً وطالبة.

3. عينة الدراسة: بلغ حجم العينة المُعتمَدة في هذه الدراسة المختارة بالطريقة العشوائيّة الطبقية (726) طالباً

وطالبة، وهذا يوازي نسبة (5%) من المجتمع الأصلي للدراسة.

4. أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة الأدوات التالية:

1. مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (محمد عبد اللطيف خليفة، 2000 م).

2. مقياس التفكير التأملّي من إعداد (آيزنك وولسون 1976 م، الذي عزّبه بركات 2005 م).

الفصل الثاني - الإطار النظري

الباب الأول - دافعية الإنجاز

تمهيد

تعريف الدافع والدافعية

تعريف دافعية الإنجاز

أهمية دافعية الإنجاز

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

أنواع ومصادر دافعية الإنجاز

مؤشرات دافعية الإنجاز

خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي

قياس دافعية الإنجاز

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

- تمهيد:

إنّ الدافعية للإنجاز من أكثر المواضيع في علم النفس أهمية للدور التي تلعبه في إرشاد السلوك وتوجيهه، فهي المحرك الأساسي لجوانب النشاطات المختلفة، وطاقّة داخلية كامنة لا بدّ من وجودها لحدوث عملية التعلم وتحقيقها. فخلف كلّ سلوكٍ دافع، والإنسان يسعى من خلال قيامه بعملٍ ما إلى إشباع حاجاتٍ معينةٍ لديه، والتي من بينها عمله باستمرارٍ إلى محاولة تحقيق ذاته وتأكيدّها وإثبات قيمته ومكانته في المكان الذي ينتمي إليه، فيسعى للابتكار والإنجاز وتحقيق الأهداف والوصول للأفضل.

ويُعَدُّ موضوع الدافعية بصورةٍ عامّةٍ من المواضيع التي لها أهمية كبيرة وخاصة في المجال التربوي، فهي تمثل عاملاً أساسياً وهاماً يتفاعل مع جوانب ومحددات وسمات الطالب لتؤثر في سلوكه الأدائي الذي يبيده، وفي القوة التي تحركه لكي يقوم وينجز العمل المراد منه. فإن كان الهدف المركزي للعملية التعليمية تحقيق الإنجاز والتطور لدى المتعلم فإن ذلك يحتاج توفر دافع الإنجاز لديه.

(1) تعريف الدافع والدافعية:

قد يخطأ أحياناً بين تعريف الدافع وتعريف الدافعية، فالدافع عبارة عن مثير يحرك السلوك سواء أكان المثير داخلياً أو خارجياً، أما الدافعية فهي العملية النفسية التي تنتج عن وجود الدافع وتؤثر في السلوك.

ذكر (معقل، 2017) مجموعة من التعريفات للدافع والدافعية، منها:

يرى عبد السلام عبد الغفار (1996) الدافع بأنّه: (حالة نفسية تستثير نشاط الإنسان وتوجهه، وهو القوة المحركة والموجهة لنشاط الفرد، فدوافع الفرد هي التي توجهه إلى أهدافه).

الدافعية كما يُعرّفها مصطفى وأمينه (1998): (حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف) (معقل، 2017، 441).

ساق (خليفة، 2000) مجموعة من التعريفات للدافع والدافعية، منها:

يُعرّف يونج (Yong) الدافعية بأنّها: (حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف

معين).

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

ويُعرّفها ستاتس (Staats) بأنها: (تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة، يواجهها مصدر التدعيم).

كما عرّف هب (Hebb) الدافعية بأنها: (أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة).

وعرّفها ماسلو Maslow. H.A بأنها: (خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي) (خليفة، 2000، 69).

مما سبق من تعريفات للدافع والدافعية بصورة عامة تجد الباحثة أن الدوافع للفرد من الأسس والركائز الرئيسية لجعله أكثر توجهاً لتنفيذ الأهداف التي يطمح للوصول إليها.

2) تعريف دافعية الإنجاز:

تعددت التعريفات التي تناولت دافعية الإنجاز، ومنها:

عرّف ماكلياند (1953) دافعية الإنجاز بأنها: (العملية التي يحرك فيها الفرد الإنجاز للتفوق).

ويقدم ماكلياند (1961) تعريفاً آخر لدافع الإنجاز فيقول: (حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة).

ويرى مينك (1975) أنها: (الأداء في ضوء معيار التفوق أو الرغبة في النجاح والاستقلال) (عبد الوهاب وأمير، 2020، 30).

ويُعرّفها الغنام بأنها: (استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء) (الأحمد، 2017، 18).

ويُعرّفها يونس بأنها: (مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم وصولاً لتحقيق أهدافه المنشودة. وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، بدونها لا يحدث التعلم) (بورزق، 2015، 64)

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

مما سبق تتوصل الباحثة إلى تعريف شامل من خلال وجهة نظرها لدافعية الإنجاز هي: القدرة على التركيز والتحكم بالأفكار والتوجهات التي تدعم تحقيق الهدف الذي يطمح الفرد إلى تحقيقه، فوجود الدافع للإنجاز سيصبح إنجاز المهام أكثر متعة وسهولةً ويجعل هذه المهام عُصرَ تحدٍ للفرد وقدراته لا هماً وواجباً مجبراً عليه.

(3) أهمية دافعية الإنجاز:

تُعَدُّ دافعية الإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلاً ونقاشاً بين علماء النفس وحظيت باهتمامهم، إذ تصدرت لها البحوث والدراسات لوصفها وتفسيرها، وأخذ كل باحث يُعرِّفها ضمن إطار عمله أو إطار النظرية التي يتبناها، ويشير التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز إلى أن استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر (Adler)" الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة، و"كيرت ليفن (Levin)" الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام "موراي" (Murray, 1938) لمصطلح الحاجة للإنجاز. ومع هذه البدايات المبكرة يعدّ "موراي" من أوائل المهتمين بهذا المصطلح والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز، إذ إنه أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته الموسومة بعنوان استكشاف في الشخصية (Personal Exploration) عرض فيها "موراي" العديد من الحاجات النفسية، وعلى الرغم من المدى البعيد الذي ذهب إليه كثير من الدراسات والبحوث لمفهوم الإنجاز، وانتشار هذا المفهوم على نطاق واسع في التراث السيكلوجي لم يخرج تعريفه عن نسق "موراي" للحاجات النفسية (حنان، 2014، 70).

ويُمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، ويعدّ مكوناً جوهرياً في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف. وقد أشار العلماء والباحثون المهتمون بدافعية الإنجاز مثل "ماكلياند" وغيره إلى أن الدافع للإنجاز يتضمن أنواعاً وأنماطاً متباينة من السلوك، إذ تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المحاور والأنشطة، ويرجع الاهتمام بدراسة الدافع للإنجاز لمكانتها في العديد من المحاور والميادين التطبيقية والعملية كالمجال التربوي والمجال الأكاديمي والمجال

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

الاقتصادي. ويعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، ومكوناً أساسياً في سعي الفرد لتحقيق ذاته وتوكيدها؛ إذ يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه (سلطان، 2021، 18).

ويُخلص (أحمد العمري، 2017) أهمية دافعية الإنجاز في النقاط الآتية:

1. توجيه السلوك وتنشيطه.
 2. التأثير في إدراك المتعلم للمواقف.
 3. شرط ضروري لبدأ التعلم، فمهما كانت المدرسة مجهزة بالأدوات والمعلمين والمناهج الدراسية فلا غنى عن توافرها.
 4. جعل التلميذ أكثر اندماجاً في عملية التعلم وزيادة إقباله على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديه، وزيادة مثابرته في مواقف التعلم.
 5. تيسير عملية التعلم لأن وجود دوافع تتسم بالإنجاز لدى المتعلمين شيء أساسي للتعلم، فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع حافزة لدى المتعلمين.
 6. المساعدة على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين بنا.
 7. رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المحاور والأنشطة التي يواجهها.
 8. حدوث حالة من الاستماع عند تحقيق الهدف والشعور بالنجاح.
 9. الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمام التلميذ ودفعه نحو ممارسة أوجه النشاط التي يتطلبها الموقف التعليمي وذلك من أجل اكتساب المعارف والاتجاهات والمعارف المطلوبة (العمري، 2017، 224).
- وترى الباحثة مما سبق أنه من أجل أن تكتمل العملية التعليمية جيداً، لا بد من توفر مستوى معين من الدافعية التي تنشط المتعلم وتدفعه نحو اكتساب معارف وخبرات بصفة جيدة وفعالة، ويطلق عليها دافعية (التعلم أو الإنجاز)، وتحقيق عملية التعلم بشكلها المرغوب فيه لا يتم من دون النضج لدى المتعلم، ولا يمكن أن يتم إلا إذا كان لدى المتعلم دوافع قوية، لذلك فعملية التعلم طويلة وشاقة وتستوجب تحفيزاً مناسباً ومتواصلاً

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

يؤدي إلى استنهاض همة الطالب، وتشديد عزائمه، وتنمية هذه الدافعية وتعزيزها تسهم في تسريع عملية التعلم وتجعل مردودها كبيراً ومؤثراً.

4) النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

تعددت النظريات المتناولة لدافعية الإنجاز وذلك حسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث في هذا الموضوع، نذكر من بينها:

أولاً: نظرية موراي (Murray):

كان "موراي" أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، وحدد قائمة تشتمل على 28 حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك أهمية خبرات الطفولة المبكرة، ويرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم "موراي" تصورات لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) (بورزق، 2015، 76).

ثانياً: نظرية التوقع:

أشهر العلماء الذين عرفوا بهذه النظرية هم "فكتور ولاولير وبورتير" "Porter, Lawler, Victor"، تركز هذه النظرية على خطوتين يستخدمهما الناس عند التقييم:

- فرض أن الجهد سيؤدي للنتيجة المرغوبة.
- قيمة تلك النتيجة.

هناك خمسة عوامل للدراسة: (التوقع، المستوى الأول، الأدوات، المستوى الثاني، التكافؤ).

1. التوقع: اعتقاد أن السلوك سيقود إلى المستوى الأول من النتائج والنتيجة من المستوى الأول هي جهود الفرد مثال على ذلك: "إن عملت بجد أستطيع إنهاء العمل في الوقت المحدد".
2. الأدوات: يشمل المعتقد أن نتائج المستوى الأول ستقود إلى النتيجة من المستوى الثاني ونتائج المستوى الثاني هي إما مكافأة أو عقاب.
3. التكافؤ: هو القيمة (أعلى الإيجابية أو أدنى السلبية) للمستوى الثاني من النتائج (سيدهم، 2020، 43).

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

ثالثاً: نظرية التنافر المعرفي "لفستنجر":

ترى هذه النظرية تبعاً لفستنجر أن الأشخاص يسعون إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم، وتحقيق الاتساق بين أنساق معتقداتهم وسلوكهم، ومع ذلك هناك تنافر داخل أنساق معتقدات معظم هؤلاء الأشخاص كما يوجد تنافر بين بعض عناصر أنساق معتقداتهم وسلوكهم.

وعندما يمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية للأفراد تنشأ لديهم حالة من التوتر وعدم الارتياح يطلق عليها فستنجر "التنافر المعرفي"، وتدفعه هذه الحالة عندما يشعر الفرد بها إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بهدف تحقيق الاتساق، ويعد التنافر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر في سلوك الأشخاص، وفي هذا الإطار تفترض هذه النظرية أن لكل شخص عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما يحبه وما يكرهه وأهدافه وأشكال سلوكه) كما أن لدى كل شخص معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يُسيطر وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، كأن يفكر مثلاً في ضرر التدخين في الوقت الذي يدخن فيه بشراهة، يحدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه.

وهناك أكثر من طريقة يُمكن بها خفض التوتر الناتج من التنافر المعرفي والعودة إلى حالة الاتساق، فإما أن يغير الشخص أحد الاعتقادات السابقين كأن يقلع عن التدخين أو لا يرى فيه ضرراً، أو يلجأ إلى طريقة ثالثة يضمن خلالها مع هذين الاعتقادين اعتقاداً ثالثاً أو عنصراً معرفياً ثالثاً مؤداه أن هناك العديد من الأشخاص الذين يدخنون بشراهة ولم يحدث لهم أي ضرر (سيدهم، 2020، 43-44).

رابعاً: نظرية "أتكنسون" الحاجة للإنجاز:

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للإنجاز، ويقول "أتكنسون": "إن الناس مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من أجل النجاح".

ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي فيها فرص للنجاح ويتجنبون الأعمال السهلة ويقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازاً، كما أن هؤلاء الناس يفضلون الحصول على

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

النقد في وقته وتغذية راجعة عن أدائهم، وتظهر الدراسات أن هؤلاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الالتزام مثل بدء الأعمال الجديدة.

كما قام "أتكينسون" بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل، منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة لمراد إنجازها وذلك على النحو التالي:

▪ فيما يتعلق بخصال الفرد:

هناك على حد تعبير "أتكينسون" نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز:

– **النمط الأول:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

– **النمط الثاني:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل مقارنةً بالحاجة إلى الإنجاز.

وقد ركز علماء النفس في دراستهم دافع الإنجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين، فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين، فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يتوقع أن يظهروا الإنجاز الموجه نحو النشاط، وذلك لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية.

أما الأفراد منخفضو الحاجة للإنجاز فيتوقع ألا يوجد النشاط المنجز لديهم، أو يوجد بدرجة محدودة، وذلك بسبب افتقارهم للحاجة للإنجاز وسيطرة الخوف من الفشل والقلق عليهم.

▪ خصائص المهمة:

بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة، يجب أخذهما

بالاعتبار هما:

– **العامل الأول:** احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محددات المخاطرة.

– **العامل الثاني:** الباعث للنجاح في المهمة. إذ يتأثر الأداء في مهمة ما باهتمام الشخص الداخلي أو الذاتي

بهذه المهمة (حنان، 2014، 84-85).

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

مما سبق من نظريات تستنتج الباحثة أن النظريات كانت ذات نتيجة واحدة بعدة محاور مختلفة للوصول إلى هذه النتيجة، وهي تحقيق وتفعيل دافعية الإنجاز، وطرح أهمية هذه الدافعية لما لها من تأثير فعال في إنجازات الفرد ونجاحه، ولهذه الدافعية دور هام في ثبات مناعته النفسية وقدرته على مواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها.

(5) أنواع دافعية الإنجاز ومصادرها:

إن دافعية الإنجاز من المضامين المركزية التي لها العديد من الأنواع والمصادر المحفزة لها، وستبين الباحثة في هذا الصدد بعض الأنواع والمصادر لدافعية الإنجاز:

أولاً: أنواع دافعية الإنجاز:

هناك نوعان أساسيان لدافعية الإنجاز:

– دافعية الإنجاز الذاتية:

ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

– دافعية الإنجاز الاجتماعية:

وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين

(العمري، 2017، 224-225).

ثانياً: مصادر دافعية الإنجاز:

تعزى دافعية الإنجاز لدى الطلبة إلى أسباب داخلية وأسباب خارجية ومن المصادر التي تعزى إليها دافعية

الإنجاز ما يلي:

- **المصادر الداخلية:** يقوم فيها الطالب بعزو إنجازاته إلى جهده ومثابرته على القيام بالإجراءات التي تحقق الأهداف، وهو يقبل على العمل بدافع الرغبة ويستمر بدافعيته ما دام يحقق النجاح ويستمتع بنتائجه.
- **المصادر الخارجية:** يعزو الطالب نجاحه أو فشله إلى عوامل خارجية خارجة عن سيطرته.

وهناك تصنيفات أخرى لمصادر دافعية الإنجاز منها:

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

1. المصادر السلوكية:

وهي استجابات لمسببات أو منبهات فطرية، فيقوم بالعمل الذي يتبعه تعزيز ويتجنب السلوك الذي يتبعه شعور بعدم الراحة أو يتعرض بعده للعقاب.

2. المصادر الاجتماعية:

حيث يقوم الطالب بتقليد السلوك المقبول اجتماعياً، وفق معايير المجتمع.

3. المصادر المعرفية:

يقوم بالسلوك للوصول إلى الفهم، والوصول إلى حالة التوازن المعرفي، وحل المشكلات واتخاذ القرار المناسب.

4. المصادر الوجدانية:

تتعلق بوصول الفرد للشعور بالأفضل من خلال تقليص التهديدات التي تهدد مفهوم الذات لديه.

5. المصادر النزوعية:

تقوم على مواجهة التحديات، للوصول إلى الهدف وإلى مستوى من فاعلية الذات من خلال الأساليب التي تساعده على التحكم بجميع جوانب الحياة.

6. المصادر الروحية:

وتنتج من معرفة الفرد المعنى من وجوده، وهي الرابطة بين العبد وربّه، والقيام بالعمل مرضاة لله تعالى (المصري وفرح، 2018، 269).

وترى الباحثة أنّ لدافعية الإنجاز اتجاهات وطرائق عدة لتفعيلها والتأثير فيها وإرسال أثرها أيضاً للآخرين، فهي متعددة المصادر والأنواع، منها ما هو داخلي يمس شخصية الفرد مباشرة من جوانب شخصية معنوية ونفسية وغيرها، ومنها ما هو خارجي يتعلق بالمعايير الاجتماعية والظروف والأحداث المحيطة بالفرد.

6 مؤشرات دافعية الإنجاز:

- المعارف: وهي التي يملكها الفرد في مجال معين.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

- **المهارات:** وتناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك.
- **السلوكيات:** وتشمل اتجاهات وقيم الفرد وصورته عن ذاته.
- **السمات:** وتعني صفات الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل أو بآخر مثلاً المبادأة، المواظبة، المثابرة، القابلية للتكيف.
- **الدوافع:** وهي قوى داخلية متكررة، تولد سلوكيات معينة في العمل.

وَبَيَّنَت الدارسات أن من أهم مظاهر الدافعية العامة الشعور بأهمية الوقت، والتفاني في العمل، والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الشخص، والرغبة المستمرة في الإنجاز، والمثابرة والاستمرار في العمل لفترات طويلة، ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد لتحقيق الكفاءة، وفي رؤية "ماك كليلاند" للدافعية في الإنجاز - كما يذكر "شارما (2000 sharma)" يقرر أن الإنجاز المميز هو الميل الدافعي نحو استجابات توقع الهدف، سواء أكان هذا التوقع موجباً أم سالباً، والدافعية للإنجاز تستثار في المواقف التي تتطلب مستوى معيناً من الامتياز والتفوق، تصبح دافعية الإنجاز معبرة عن قوة الدافع ومدى احتمالية نجاح الفرد، إضافة إلى الباعث بما يمثله من قيمة لهذا الفرد، ولا يمكن أن ننسى الجانب الوجداني والمعرفي المرتبط بالأداء والنتيجة.

ويبدو أن النظرة لدافعية الإنجاز لا تكتمل إلا بارتباطها بحاجتين أخريين، لذلك أضاف "شارما (2000 sharma)" لنظرية الحاجات الثلاث تلك الحاجات التي أطلق عليها "ماك كليلاند" عام (1961) حاجات المجتمع المنجز، وهي:

■ **الحاجة إلى الإنجاز:** وأبعادها كما ذكرت عند "شارما وروبنس" (2002) هي:

- التغذية المرتدة.
- المخاطرة المحسوبة.
- **الحاجة إلى القوة:** وبعدها كما ذكر "شارما" يتمثلان في:
- التأثير: أي ميل الإنسان إلى التأثير النفسي في حياة ومواقف الآخرين واتجاههم نحوه.
- التنافسية: أي ميل الإنسان إلى منافسة غيره، والحصول على مكانة أكثر تميزاً وأكثر فاعلية.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

▪ الحاجة إلى التواد: وهي كما يفصلها "شارما" تحوي بعدين هما:

– القبول والصدقة.

– التعاون: أي الميل إلى التعاون والمشاركة، والتمركز حول أهداف الجماعة.

ويتضح من مؤشرات دافعية الإنجاز أن عامل الإنجاز يتمثل في المكون المعرفي أي إدراكه بما يمتلكه المتعلم من قدرات وخبرات سابقة، زيادة على ذلك المهارة السلوكية التي يتمتع بها المتعلم في إنجاز خبراته في البيئة التعليمية، كما يجب ألا ننسى أن توفّر بعض السمات أو الصفات للمتعلم سواء أكانت عقلية (مستوى محدداً من المعارف) أو وجدانية (القدرة على النشاط والقيام بمهام مطلوبة) أو سلوكية (المثابرة والاجتهاد) (عبد الباسط، 2020، 179).

ومما سبق تتضح أهمية تحصيل دافعية الإنجاز؛ إذ تتعدد الأسباب التي تجعل الفرد بحاجة لتحقيق هذه الدافعية وتفعيلها، فمنها أسباب ذاتية شخصية ومنها أسباب خارجية بيئية، وهذا ما يجعل الفرد أكثر تركيزاً. فالأهداف التي يرجو تحقيقها ليستطيع أن يعلم متى وأين يقوم برفع مستوى دافعيته للإنجاز بأفضل صورة وشكل يحقق الأثر الإيجابي المطلوب لتحقيق ذاته والرضا عنها.

(7) خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي:

يتميز الشخص المنجز في نظر بعض علماء النفس بأنّه الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز، وينجز شيئاً صعباً، ويفهم، ويعالج الأشياء أو الأفكار بسرعة، ويتنافس ويتفوق على الآخرين، ويبذل مجهوداً مستمراً في سبيل إنجاز ما يقوم به، ويعمل بمفرده لتحقيق هدف بعيد، ويملك العزم والتصميم على الفوز والمنافسة، ويعمل كل شيء، ويقوم به بصورة جيدة، ويجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب (معيقل، 2017، 450).

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

خصائص الشخص المنجز حسب آراء بعض الباحثين:

1. إن الشخص المنجز يميل إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة، كما يميل إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع ويرتقي على أصوله الأسرية. ودافع الإنجاز يرتبط إيجابياً بالاستقلال والثقة بالنفس ويمكن تنميته تجريبياً.
2. إن الشخص المنجز يعتمد على جهده الشخصي وقدرته على إنجاز المهام الموكلة إليه، فيزيد شعوره بالكفاءة الذاتية والمقدرة والثقة بالنفس ما يؤدي مع تراكم خبرات النجاح لديه إلى مفهوم إيجابي عن ذاته يرفع من تقديره لها، في حين أن الطالب المعتمد على مساعدة الآخرين في إنجاز المهام الموكلة إليه يزداد شعوره بضعف قدرته ويتدنى مستوى كفاءته الذاتية ما يؤثر تأثيراً سلبياً في مفهومه لذاته وينخفض تقديره لها.
3. الشعور بالمسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط لأهميته. (معقل، 2017، 450-451).

ويتميز ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة أيضاً بخصائص عدة منها:

- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم.
- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.
- النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومضبوطة زمنياً، لذلك يضعون لأنفسهم أهدافاً تنطوي على التحدي والمجازفة وهم يفعلون ذلك على نحو طبيعي ومستمر، ولا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج.
- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل أكثر من اهتمامه بأي عائد يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياساً لدرجة امتياز في أداء عمله.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

- يتميز الأفراد مرتفعو الإنجاز بالثقة العالية بالنفس، ويميلون للشك في أداء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون حتى لو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه.
- يفضلون المهن المتغيرة التي تحدث فيها تحديات مستمرة وينفرون من المهن الروتينية.
- يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من المخاطرة المرتبطة بها.
- يتميزون بتحمل المخاطر المتوسطة، أي هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطرة، ودرجة متوسطة من المخاطرة تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم قدراتهم ونوعيتها، فيفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها (عبد الوهاب وأمير، 2020، 31-32).

وترى الباحثة أنَّ الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يختلفون عن الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز بسلوكات كثيرة، ولهم أساليبهم الخاصة في تحقيق هذا الإنجاز، ولديهم مستوى داخلي من التفوق يسعون لتحقيقه دائماً، وهذا المستوى يعمل على توجيه سلوك الفرد إلى تحديد أهدافه بحرص، وتتسم شخصيات هؤلاء الأفراد المنجزين بالاستقلالية وتحمل المسؤولية الشخصية لنواتج أنشطتهم جميعها.

(8) قياس دافعية الإنجاز:

أولاً: الأساليب الإسقاطية: بيّن "روزنشتين" (1952) أن مستوى الدافعية للإنجاز يرتبط إلى حد كبير بالتأثيرات الدافعية الخاصة بدلالات الصورة أو أماراتها، وفي هذا الإطار يؤكد أتكسون أهمية وعي القائمين على قياس الدافعية للإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع بمشكلة التحكم فيما تنطوي عليه الصورة من إمارات ودلالات، وبضرورة أخذ عينة من المواقف التي تتصل بالإنجاز أو تنتمي إليه.

ولكن الوصول إلى هذه الدرجة من الحبكة يبدو أمراً صعب التحقيق، فواضعو الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء اختيارهم لهذه الصور والنماذج الموقفية، ما يعني أن اختبار تفهم الموضوع لا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون.

ثانياً: أساليب التقرير الذاتي: قام "سميث" (1973) بتصميم استبانة لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين، وكان يتكون في صورته الأولى من (103) أسئلة، وقد تم انتقاء عشر عبارات أكثر قدرة على تمييز الأفراد من حيث

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الأول - دافعية الإنجاز)

دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق الاستبانة وثباتها بأكثر من طريقة، وحصل على نتائج مرضية، كما قام "ريشارد لين و "توني كاسيدي" 1989 "Cassidy Tony & Lynn Richard" بتصميم استبانة لقياس دافع الإنجاز لدى الكبار، وكان عدد بنود هذا الاختبار يتكون من (102)، ثم اختار منها تسعة وأربعين بنداً في ضوء نتائج استعمالهما لتقنية التحليل العاملي، وقدمتا بيانات وافية عن صدق وثبات هذه الأداة، وفي إطار الجهود العربية التي حاولت تقديم وسائل لقياس دافعية الإنجاز أكثر تواءماً مع خصائص المجتمعات العربية قام "إبراهيم قشقوش" (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز، استند فيها إلى المفهوم نفسه الذي اعتمده ماكلياند وزملاؤه عن دافع الإنجاز وقد عرض قشقوش العبارات الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين، اتفقوا على صلاحية (32) عبارة لقياس الدافعية للإنجاز، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق الإعادة والتلازم مع محكات أخرى، فتوصل إلى نتائج مرضية في هذا الصدد (عبد الباسط، 2020، 202).
وتجد الباحثة مما سبق أن لقياس الإنجاز أهمية كبيرة لتقييمه بالشكل الأمثل ولتصحيح المشكلات التي قد تقف عائقاً أمام جعله منخفضاً، خاصة في المحاور التربوية والتعليمية.

الباب الثاني - التفكير التأملي

تمهيد

تعريف التفكير التأملي

أهمية التفكير التأملي

النظريات المفسرة للتفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي

خصائص التفكير التأملي

مراحل التفكير التأملي

خطوات اكتساب مهارة التفكير التأملي

العلاقة بين التفكير التأملي ودافعية الإنجاز

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملّي)

- تمهيد:

يُعَدُّ التفكير من الصفات المُميزة التي تُميّز الإنسان عن سائر المخلوقات، والله عز وجل طلب من سائر عباده التفكير والتأمل في مكونات كونه، والمعلم صاحب رسالة تربوية عظيمة، ويجب عليه أن يمتلك العديد من مهارات التفكير بجميع أنواعها ويمارسها دائماً، والتفكير التأملّي أحد أهم أنماط التفكير التي لها أثر إيجابي في أداء المعلمين داخل المدرسة والبيئة الصفية.

إن التفكير والتفكير التأملّي على وجه الخصوص هاما جداً للطلاب وللمعلمين، وقد عُدَّ التأمل معياراً يجب أن يُحقّق في المؤسسات التعليمية من قبل المعلمين والطلاب، فهو أداة قوية لتعزيز الاستقلالية والثقة بالنفس لدى المعلم.

والتفكير التأملّي أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلم؛ إذ يُمكنه من ممارسات مهنية واعية، ويكسبه أعلى مستويات نفاذ البصيرة وعمق النظر في أدائه وسلوكه، فيعمل على تطويره وتحسينه باستمرار، والقدرة التأملية سمة من السمات التي يجب أن يتحلّى بها المعلم، وعليه ممارسة التأمل في عملية تعلمه وتطوير مهاراته وإصدار الأحكام المهنية، لأنه يساهم في نموه المهني المستمر.

(1) تعريف التفكير التأملّي:

حظي التفكير التأملّي باهتمام كثير من التربويين والعلماء فللثروة البشرية أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه، لذلك جاء الاهتمام بالعقل البشري وإمكاناته وأساليب تطويره لتوضيح ملامح المنظومة التربوية التي تعمل على تنمية عقول المتعلمين ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم، وقد تباينت وجهات نظرهم في تعريف التفكير التأملّي (عليان، 2015).

تعرفه أبو بشير (2012) بأنّه: (نشاط عقلي تستخدم فيه الرموز والأحداث لتحديد نقاط القوة والضعف، والرؤية البصرية، أو للكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة) (أبو بشير، 2012، 70).

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملّي)

ونقل السعيدة (2016) عن ديوي (Dewey) أن التفكير التأملّي يتضمن الرغبة للاستعداد والاستمرار في التقييم والتطوير بشكل شخصي، وتطبيق المرونة والتحليل الدقيق والإدراك الاجتماعي، ويستطيع المعلم من خلاله ربط المعلومات ودمج المعرفة الحالية بالسابقة (السعيدة، 2016، 1747).

وقد ذكر جاي وجونسون (Jay & Johnson, 2002) أن للتفكير التأملّي خصائص عدة تميزه عن غيره من أنواع التفكير، تتمثل في المرونة في التفكير، والتقليل من الاندفاع والتهور، والاستماع إلى الآخرين، والتدقيق والضبط، والإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والمساءلة واستيضاح المشاكل، وتطوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، واستخدام الأحاسيس كافة، والدقة في اللغة والاعتقاد، والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق (الدهام، 2018، 323).

مما سبق تستنتج الباحثة أنّ التفكير التأملّي يُنتج تعليماً مميزاً يسمح بالتقييم ويعتمد طرائق علمية دقيقة ممكنة التطبيق بعكس التعليم الذي يركز على الحفظ وعلى طرائق تدريسية لا تعتمد إهمال التفكير.

(2) أهمية التفكير التأملّي:

يمثل التفكير التأملّي أهمية خاصة لطلاب المرحلة الجامعية، نظراً لطبيعة التعليم الجامعي، وطبيعة الطالب في هذه المرحلة إذ تنمو لديه مهارات التحكم، والضبط والمراقبة الذهنية، وهي مهارات أضحت تمثل أهمية كبيرة في هذا العصر المتغير، ينبغي الاستفادة منها وتوظيفها لتحقيق تعلم فعّال، ويمكن إبراز أهمية التفكير التأملّي كما أوردها (الشريف، 2013) بما يلي:

1. ينمي التفكير التأملّي مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، ويدربهم على الخطوات المنهجية العلمية لحلها.
2. يساهم في تنمية قدرات الطلاب على التفكير في المفاهيم المحسوسة والمجردة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وتوظيفها في المواقف اللازمة.
3. ينمي قدرة الطلاب على التعلم الذاتي المستقل، فهو يعلمهم كيف يتعلمون، وكيف يعتمدون على أنفسهم في جمع المعلومات وتقويمها.
4. يتيح لهم فرصاً واسعة لتنمية إستراتيجيات تفكير جديدة في المواقف غير المألوفة.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملي)

5. ينمي لدى الطلاب القدرة على الإحساس بالمسؤولية، وإعدادهم لمواجهة صعوبات الحياة.
6. يعود الطلاب الدقة والتحري ورفض الحلول المطلقة.
7. يسهم في زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم في مواجهة كل ما يعترضهم من مواقف وأحداث.
8. يسهم في تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى، بصورة تدعم عملية التعلم وتزيد من فاعليته.
9. يسهم في تنمية قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات المناسبة مع معطيات محددة؛ فهو ينمي لديهم المرونة التفكيرية والتكيف مع مختلف المستجدات.
10. وفي هذا الصدد أكدت دراسة (Lie, 2006) أن طلاب الجامعة يميلون أكثر إلى وصف أنفسهم بأنهم ذوو مستوى أعلى في التفكير التأملي، يزدون في مستوياتهم للتأمل كلما تقدموا في دراستهم (الزهراني، 2020، 49).

وترى الباحثة أنَّ التفكير التأملي يسهم في بناء شخصية الطالب من زوايا عدة نفسية واجتماعية وعقلية، فهو يكسب الطالب الثقة في نفسه فيواجه المشكلات بمسؤولية، ويعمل على حلها وفق الأسس العلمية معتمداً على ما لديه من خبرات سابقة، فيستطيع في ضوء ذلك تحليل المشكلات، ونقدها وتقويمها وإصدار الأحكام اللازمة بشأنها.

3) النظريات المفسرة للتفكير التأملي:

▪ نظرية أيزنك (Eysenck, 1977):

اهتمت نظرية أيزنك للشخصية بتحديد أربعة أبعاد راقية للشخصية هي الانبساطية (Extraversion) والذكاء (Intelligence) والذهانية (Psychoticism) والعصابية (Neuroticism) ويرى أيزنك أنَّ الشخص صاحب الشخصية التأملية شخص متحفظ ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث وفي اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته ودائم الانطواء على نفسه، ولكنه يتطلع للكمال في تفكيره.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملي)

وقد رأى أيزنك أن التفكير التأملي يعدُّ من أهم أنواع التفكير حيث يساعد الفرد على تأمل الموقف الذي أمامه، ويحلّله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج المرجوة التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية، وهذا يتطلب تحليل الموقف إلى عناصر مختلفة والبحث عن علاقات داخلية بين هذه العناصر، ويعتبر مقياس أيزنك وولسون واحداً من أهم مقاييس التفكير التأملي حيث تكون المقياس من (20) فقرة تمثل اتجاهات إيجابية للتفكير التأملي و(10) فقرات تمثل اتجاهات سلبية للتفكير التأملي (عبد الله وآخرون، 2017).

▪ نظرية كلارك وبيترسون (Klark & Peterson, 1988):

هي نظرية قائمة على أساس الفرضية القائلة إنَّ التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص من حيث خصائصه البدنية العقلية والانفعالية في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة والقرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر بأربع مراحل، هي:

1. مرحلة التخطيط.
2. مرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية.
3. مرحلة التحليل والمقارنة.
4. مرحلة التطبيق: ومرحلة التطبيق تمثل العودة إلى الذات وتأمل المفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص من أجل تطبيقها في مواقف مشابهة (قاسم، 2014، 610).

▪ نظرية كولومن (Colomon, 1984):

ركزت هذه النظرية على التفكير والتصور الإداري، وبُنيت على أساس أنَّه يمكن تنمية التصور الإداري لدى الأطفال بالتعلم والتدريب، وذلك من خلال تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة، وللتصور الإداري ثلاث مستويات، هي:

1. التصور الواقعي.
2. التصور الرمزي.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملّي)

3. التصور التأملّي التجريدي.

وبشأن مقارنة الأشخاص أصحاب المستويات العليا بأصحاب المستويات الدنيا من التفكير التأملّي أشار ردينج وكاولي (Riding&Cowley 1986) إلى أنّ الأشخاص الذين يميلون إلى سمة التأمل بمستوياته العليا يتصفون بالاهتمام بالأفكار والتجريد والرموز والمشكلات الفلسفية، والمنافسة والحوار، والتفكير التأملّي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، في حين أن أصحاب الدرجة الدنيا من التفكير التأملّي يميلون إلى التفكير الواقعي وإلى عمل الأشياء بدلاً من التفكير فيها (عبد الله وآخرون، 2017، 16).

4) مهارات التفكير التأملّي:

عرّف عبد السلام (2009) مهارات التفكير التأملّي بأنّها: "القدرة على تقييم وتفسير الدليل وتعديل الآراء، وعمل أحكام موضوعية". كما عرّفها بركات (2005) بأنّها: "القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات ببقية وتحليلها بتعمق وتأني للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة" (هديب وطلافة، 2018، 36).

وبيّن الزبيدي (2019) أنّ للتفكير التأملّي مهارات عدة، هي:

- الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة):

ويقصد بها القدرة على تعريف الموضوع من خلال الصور والرسومات والأشكال، أي تعرف جوانب الموضوع بصرياً.

- الكشف عن المغالطات:

يقصد بها القدرة على تحديد الفجوات في موضوع معين، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة.

- الوصول إلى استنتاجات:

يقصد بها القدرة على التوصل إلى علاقات منطقية صحيحة حول الموضوع.

- إعطاء تفسيرات مقنعة:

يقصد بها القدرة على إعطاء معنى منطقي، وذلك بالاستعانة بالخبرات السابقة والجديدة.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملي)

- وضع حلول مقترحة:

يقصد بها القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات القائمة على التصورات الذهنية لحل المشكلة (الزبيدي، 2019، 404-405).
وتجد الباحثة مما سبق أنَّ تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفع درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعل دور الطالب إيجابياً وفاعلاً ينعكس في صور عديدة من بينها المستوى التحصيلي.

5) خصائص التفكير التأملي:

لعل من أهم خصائص التفكير التأملي طبيعته بأنَّه تفكير نشط وفعال، يتطلب منهجية علمية تُبنى على افتراضات صحيحة، كما يعد تفكيراً واقعياً يُعنى بالمشكلات الحقيقية، ويجعل الطالب قادراً على توليد الأفكار المجردة.

وقام الأطرش (2016) بحصر خصائص التفكير التأملي فيما يلي:

1. تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة وواضحة، ويُبنى على افتراضات صحيحة.
2. تفكير فوق معرفي، يتضمن إستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى حل الأمثل للمشكلة.
3. نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر يعتمد على القوانين العامة للظواهر وينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر.
4. يرتبط بدقة بالنشاط العلمي للإنسان، ويدل على شخصيته.
5. التفكير التأملي تفكير ناقد حي، إنَّه تفكير ذاتي التفكير في طريقة التفكير، والنظر في الموقف وتأمله.
6. التفكير التأملي يستلزم استخدام المقاييس، والرؤية البصرية الناقدة، ويجب أن تكون مقاييسه عالية المستوى.
7. التفكير التأملي واقعي يعنى بالتفكير في المشكلات الحقيقية.
8. التفكير التأملي عقلاني تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات (الأطرش، 2016، 36).

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملي)

وترى الباحثة أنَّ لخصائص التفكير التأملي العديد من الاتجاهات المعززة لقدرة الطالب على فهم مواده على نحو أكثر مرونة وسعة، ويعزز القدرات الإدراكية لدى الطالب لتحديد المشكلات والعوائق وإيجاد الحلول الأنسب والأفضل لها.

(6) مراحل التفكير التأملي:

قال السعايدة (2016) إنَّ شون (Schon, 1983) قسم التفكير التأملي إلى ثلاث مراحل، هي:

1- تأمل قبل الفعل (Reflection before action): ويبدأ بالتخطيط ووضع تصور كامل للفعل ويخطط للطوارئ المتوقعة.

2- تأمل في أثناء الفعل (Reflection in action): وهو تأمل تكويني، أي التفكير باستمرار فيما يفعله فيعدل ممارساته أولاً بأول.

3- تأمل الفعل (Reflection on action): ويتطلب فهم الوضع المشكل وإعادة صياغته وتجربة الحلول المقترحة وعرض النتائج بقصد توليد معان جديدة للأعمال التي قام بها الطالب لتيسير تعلمه (السعايدة، 2016، ص. 1748).

أما عند ميك وآخرين (Meek, et. al, 2013) فثمة خمس مراحل، هي:

1- الممارسة التأملية والتلقائية (Reflective Practice): وهي عبارة عن ردود الفعل السريعة، والفورية.

2- التأمل الإصلاحي (Repair reflection): وهو الأكثر اعتيادية وغالباً ما تنشط على الفور.

3- تأمل المراجعة (Review reflection): وتشمل الفترة من الزمن التي تستغرق لإعادة التقييم، ويمتد من ساعات إلى أيام.

4- التأمل البحثي (Research reflection): وهو التأمل المنظم المنهجي، والتركيز الحاد، وقد يستغرق شهوراً عدة.

5- تأمل إعادة الصياغة (Reformulation reflection): وهو تأمل مجرد ودقيق يصاغ بوضوح، وقد يمتد

سنوات عدة (Meek, et al, 2013, 98).

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملي)

وبناءً على ما سبق يتضح أنَّ مراحل عملية التفكير التأملي تساعد الإنسان على الوعي الذاتي، وتبدأ عندما يشعر الإنسان بالارتباك تجاه مشكلة يواجهها أو مسألة يسعى لحلها، فيعمل على فهمها وتحديدتها وفرض الفروض، ووضع الخطط اللازمة التي تساعد على الوصول إلى نتائج سليمة.

وترى الباحثة أنَّ التفكير التأملي يُقسَّم إلى ثلاث مراحل للتفكير، هي: **المرحلة الأولى**: عدم وجود تأمل، و**المرحلة الثانية**: الممارسة الاعتيادية، و**المرحلة الثالثة**: التفكير في الممارسة أي الممارسة المدروسة.

(7) خطوات اكتساب مهارة التفكير التأملي:

- من أجل اكتساب مهارة التفكير التأملي، على الطالب بمساعدة المعلم اتباع الخطوات التالية:
1. التأمل في الموقف أي القراءة الواعية الدقيقة حتى يتأكد من أن العبارات والمصطلحات والمفاهيم التي يحتويها الموقف مألوفة.
 2. أن يفحص الطالب عبارات الموقف جيداً لتحديد البيانات المعطاة ثم يحدد المطلوب إيجاده (أي تمييز المعطيات من المطلوب) (عليان، 2015، 39).
 3. أن يختار المعلم الطريقة المناسبة التي تساعد الطالب على أن يحدد العمليات التي ينبغي إجراؤها وترتيبها لمعالجة الموقف عن طريق مناقشة الطريقة المناسبة لطبيعة الموقف التي توضح للطالب الرؤية في اختيار العمليات التي توصل إلى الحل السليم.
 4. أن تقوم الطريقة التي اتبعت في معالجة الموقف، وهل هي مناسبة أم هناك طريقة أفضل، وإذا اتضح في أثناء مناقشة وتسجيل الحل بعض الأخطاء عند الطلبة يجب على المعلم أن يتعرف أسبابها وكيفية علاجها ثم يوجه طريقته وجهة أخرى تؤدي إلى تجنب الطلبة الوقوع فيها (محمد، 2018، 139).
- وتجد الباحثة أن اكتساب مهارة التفكير التأملي تُعد خطوة كبيرة وداعمة لتعزيز الفائدة العلمية والتعليمية للمعلومات التي سَتُقدَّم للطلاب لرفع مستويات فهمه وإدراكه لهذه المعلومات.

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملي)

(8) العلاقة بين التفكير التأملي ودافعية الإنجاز:

استحوذ مفهوم التفكير التأملي حسب الزيات (2020) على اهتمام العديد من التربويين في مجال علم النفس التربوي كيباجيه، وسميث، وديوى وغيرهم من رواد هذا العلم، على اعتبار نمط التفكير التأملي من أنسب أنماط التفكير المستخدمة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، إذ لم يعد دور المعلم يقتصر على إلقاء الدرس وتقديم المعلومات، بل لابد من أن يساعده الطلاب على إتقان مهارات تحليل البيانات، وتنمية القدرة على الاختيار من المعلومات الكثيفة المحيطة بهم نتيجة الانفجار المعرفي، وهذا الاهتمام المتزايد بإعداد المعلمين ظهر نتيجة تعقد عملية التعليم والتعلم، والحاجة إلى التخطيط السليم لعملية إعدادهم بكمالات التربية، والاتجاه نحو رفع قدرة الطالب المعلم على التفكير العميق المتأمل للمواقف والمشكلات التي تواجهه في حياته المهنية والأكاديمية، وممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة واقتدار لرفع فاعليته وإنجازه في اكتساب المعرفة التي يتعرض لها لدى قيامه بعملية التعلم التي تبدأ باستثارة الدافع المعرفي وتنمي دافعية الإنجاز لديه (الزيات، 2020، 1).

يشير الخياط (2011) إلى أن أفضل طرائق تعليم التفكير التعليم المبني على المشكلات، والعمل ضمن فريق، ويركز على مُعوقات تعليم التفكير في التعليم الجامعي وخاصة في كليات التربية، أن المحاضرات التي تستخدم في إعداد الطالب المعلم تقع تحت عنوان "ما الذي يجب وأن يفعله المعلمون في صفوفهم" ولا ترقى إلى مستوى الممارسة العملية أو الخبرة الميدانية في الصف والمدرسة، فهي قائمة على افتراض "أن ما يدرسه المعلمون المدربون من أساليب التعلم ونظرياته يؤدي بصورة تلقائية إلى انتقال خبراتهم النظرية إلى الممارسة العملية على مستوى الصف، وهو ما تنقده عمليات إعداد الطالب المعلم، فعلى القائمين على إعداد المعلمين قبل الخدمة استثارة الدافع المعرفي ورفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم بإعطائهم فرصاً للاكتشاف والبحث ليمارسوا المعرفة، وليتعلموا أن يفكروا ويصبح لديهم برنامج عقلي في ذاكرتهم بعيدة المدى لمواجهة الانفجار المعرفي المحيط بهم والمشكلات المتباينة في نوعها وشدتها المحيطة بهم (الخياط، 2011، 233).

ويُعد التفكير التأملي تفكيراً ذاتياً مُوجهاً، يوجه العمليات العقلية للفرد إلى أهداف محددة، فهو يوجهه إلى استجابات هدفها الوصول إلى حل معين عند مواجهة مشكلة أو موقف، وكذلك تمثل الدافعية المعرفية

الفصل الثاني - الإطار النظري (الباب الثاني - التفكير التأملي)

ودافعية الإنجاز قوة ذاتية مُوجهة تُحرك سلوك الفرد، وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المُحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات)، هنا تظهر العلاقة بين التفكير التأملي والدافع المعرفي للإنجاز (الزيات، 2020، 2).

ويؤكد ليونز (2010) Lyons أن معلم التعليم الأساسي يواجه في ممارساته التدريسية العديد من المشكلات التعليمية / التعليمية التي ترتبط بتلاميذه، ويقع على عاتقه مسؤولية حل هذه المشكلات، باعتبارها جزءاً من مسؤولياته المهنية، لذا فهو يحتاج إلى التدريب على التفكير التأملي، وكيفية ممارسة مهاراته في إعداده ليصبح من منتجي المعرفة، لا مستهلكاً لها فقط، أي من مرتفعي دافعية الإنجاز، ليستخدمها في حل مشكلات التعامل مع تلاميذه (المتفوقين دراسياً أو المشاغبيين أو متدنّي التحصيل منخفضي الدافعية.... وغيرها من مشكلات تواجهه داخل الصف)، ويتعلم كيفية اتخاذ قرارات سليمة وواقعية بشأنها، تستند إلى إدراك شامل لأبعاد الموقف التعليمي / التعليمي ولدوره الصحيح مع تلاميذه (Lyons, 2010, 55).

خلاصة: استفادت الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة في كيفية صياغة المشكلة والفرضيات والاطلاع على أساليب سحب العينات ووضع إطار العمل التي ستجريه الباحثة ولعل أهم هذه الدراسات هي دراسة المصري وفرح (2020) ودراسة محمد وشرف (2020)، ودراسة سيدهم (2020)، ودراسة عبد الله وآخرون (2017)، ودراسة باني (2014) Pany، ودراسة عبد الرحيم (2019)، ودراسة الزهراني (2020)، ودراسة ينق وبرايا (2011) Ying & Priya، ودراسة ناجي وماروثاشالام (2017) Nagi & Maruthachalam، ودراسة غانيزادي وجاهديزادي (2017) Ghanizadeh & jahedizadeh ودراسة ساري وفارس (2018) ودراسة جوجوي (2014) Gogoi ودراسة باك (2017) Buck ودراسة درينغول (2019) Deringöl ودراسة بورزق (2015) ودراسة اليوسف (2016) ودراسة العقلة (2016) ودراسة الكفاوين (2019) ودراسة فريدريك (2010) Frederic ودراسة الشكعة (2007) ودراسة قاسم (2014) ودراسة عافشي (2016) ودراسة طشطوش والترجمي (2017) ودراسة المريمي وصالح (2022) ودراسة ليم (2011) Lim ودراسة باك (2017) Buck.

الفصل الثالث - منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

منهج الدراسة

المجتمع الأصلي للدراسة

عينة الدراسة

حدود الدراسة

متغيرات الدراسة

أدوات الدراسة

الأساليب الإحصائية المستخدمة

ملخص إجراءات الدراسة

التوزيع الاعتدالي للمقياسين تبعاً للعينة الأساسية

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

– تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهج المستخدم في الدراسة ومجتمع الدراسة وعينته وأدواته والتحقق من خصائصها السيكمترية، وحدوده ومتغيراته، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة فيه، وفي نهايته تلخيص إجراءات الدراسة.

(1) منهج الدراسة:

استُخدم المنهج الوصفي لملاءمته أهداف الدراسة الحالية، ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه (نوع من أساليب الدراسة، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية دراسة كيفية توضيح خصائص الظاهرة ومقدار حجمها ومتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى) (الشماس وميلاد، 2011، 416).

(2) المجتمع الأصلي للدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة السنتين الثانية والرابعة في جامعة دمشق من كليات (الهندسة المدنية – الصيدلة – التربية – الحقوق)، للعام الدراسي (2021 / 2022) البالغ عددهم (14530) طالباً وطالبة، وذلك بالرجوع إلى جداول دائرة الإحصاء في جامعة دمشق، وقد تم ذلك في تاريخ 2022/3/13 (دائرة الإحصاء في جامعة دمشق، 2022) انظر الملحق رقم (6)، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة:

جدول 1

توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير الجنس

المتغير	العدد الكلي	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	5857
	إناث	8673
المجموع	14530	100%

جدول 2

توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير التخصص الدراسي

المتغير	العدد الكلي	النسبة المئوية
الاختصاص الدراسي	كليات تطبيقية	4406
	كليات نظرية	10124
المجموع	14530	100%

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 3

توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير السنة الدراسية

المتغير	العدد الكلي	النسبة المئوية
السنة الدراسية	6778	46.6%
	7752	53.4%
المجموع	14530	100%

(3) عينة الدراسة:

من أجل الوصول إلى هذه العينة تم اختيار الكليات التي طبقت عليها الدراسة بطريقة عشوائية حيث:

- ❖ قسمت الكليات في جامعة دمشق إلى كليات تطبيقية وأخرى نظرية، ثم أعطيت أسماء الكليات في جامعة دمشق - وعددها (23) - أرقاماً بسيطة بعد أن قُسمت إلى كليات تطبيقية وكليات نظرية.
- ❖ سحبت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من أربع كليات وكانت النتيجة على النحو التالي:
- ❖ الكليات التطبيقية: الصيدلة، الهندسة المدنية والكليات النظرية: الحقوق، التربية
- ❖ كما اختارت الباحثة طلبة السنتين الثانية والرابعة بطريقة مقصودة وذلك لاختلاف خصائصهم وسماتهم تبعاً للحياة الجامعية.

قامت الباحثة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية لاختيار أفراد عينة الدراسة:

- العينة العشوائية: تتساوى فيها فرص جميع أفراد المجتمع الإحصائي في أن يقع عليها الاختيار في العينة، وألا يؤثر اختيار أي فرد بأية صورة من الصور على الفرد الآخر.
 - العينة الطبقية: يتم بموجبها تصنيف الطلبة وفق متغيرات الجنس (ذكر / أنثى)، التخصص الدراسي (كليات تطبيقية / كليات نظرية)، السنة الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة).
- وقامت الباحثة بتحديد عدد أفراد المجتمع الأصلي لكل متغير، ثم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة لهذه المتغيرات من خلال سحب نسبة (5%) من المجتمع الأصلي وفقاً لكل متغير من المتغيرات السابقة.

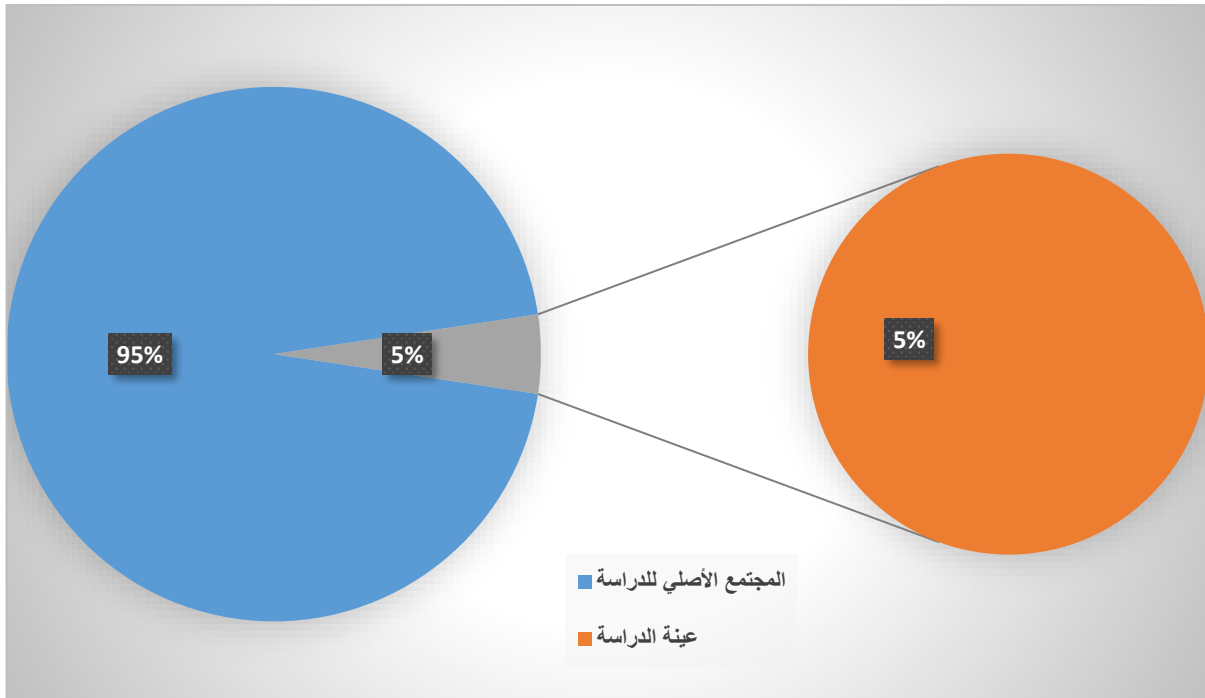
الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

ومن مسوّغات لجوء الباحثة إلى أسلوب السحب بطريقة العينة العشوائية الطبقية أن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث عدد الأقسام داخل الكليات، ومن حيث المجتمع الأصلي لكل كلية، وهذا ما أشار إليه الصيرفي (2002)، فعندما نواجه مجتمعاً غير متجانس، يُفضّل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية (الصيرفي، 2002، 195).

وتكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة السنتين الثانية والرابعة من الكليات النظرية والتطبيقية، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للكليات التطبيقية (4406) طلاب وطالبات، بينما كان عدد أفراد المجتمع الأصلي للكليات النظرية (10124) طالباً وطالبة، وبذلك أصبح المجموع الكلي لعدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (14530) طالباً وطالبة.

وقد بلغ حجم العينة المُعتمَدة في هذه الدراسة المختارة بالطريقة العشوائية الطبقية (726) طالباً وطالبة، وهذا يوازي نسبة (5%) من المجتمع الأصلي للدراسة.

ومن خلال الشكل التالي يتبين عدد أفراد المجتمع الأصلي ونسبة العينة التي تم سحبها للدراسة منه:



شكل 1

توزع أفراد مجتمع الدراسة ونسبة عينة الدراسة وعددها

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

ولقد توزعت عينة الدراسة وفق المتغيرات على النحو التالي:

– توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

وهذا يمكن عرضه من خلال الجدول التالي:

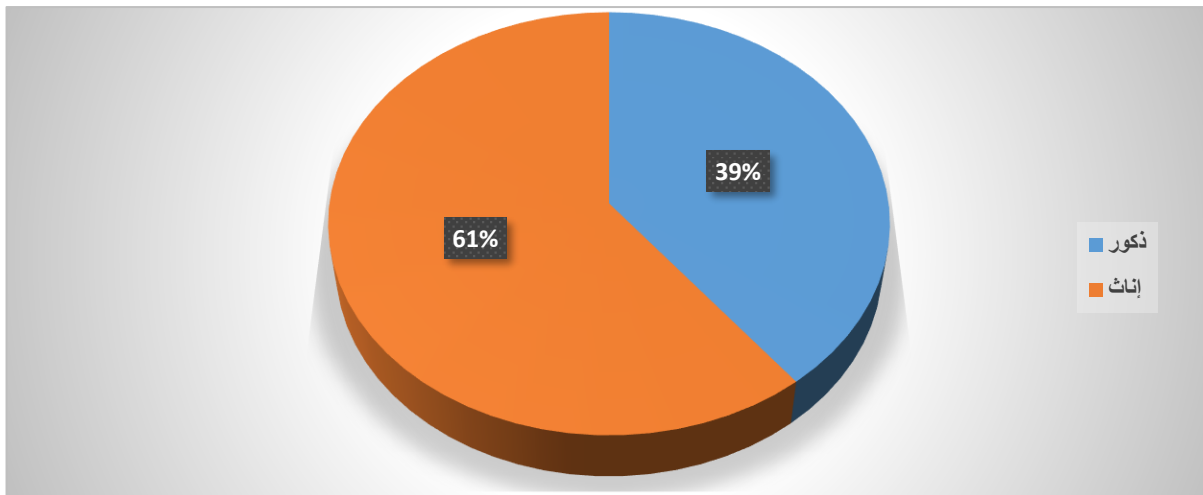
جدول 4

توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	العدد الكلي	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	286 %39.4
	إناث	440 %60.6
المجموع	726	%100

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الذكور من أفراد عينة الدراسة بلغت (39.4%)، بينما بلغت نسبة

الإناث (60.6%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة الدراسة بيانياً تبعاً لمتغير الجنس وفق الشكل التالي:



شكل 2

توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

– توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: وهذا يمكن عرضه من خلال الجدول التالي:

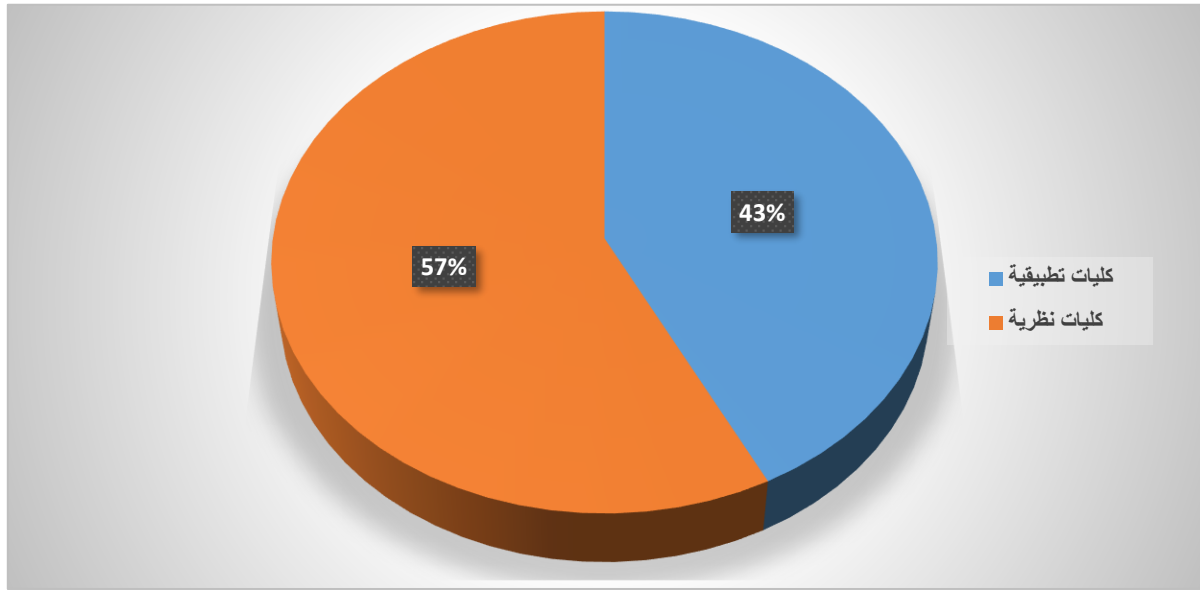
جدول 5

توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

المتغير	العدد الكلي	النسبة المئوية
التخصص الدراسي	كليات تطبيقية	309 %42.5
	كليات نظرية	417 %57.5
المجموع	726	%100

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الكليات التطبيقية من أفراد عينة الدراسة بلغت (42.5%)، بينما بلغت نسبة الكليات النظرية (57.5%)، ويمكن تمثيل هذا التوزيع بيانياً تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وفق الشكل التالي:



شكل 3

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

– توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية: وهذا يمكن عرضه من خلال الجدول التالي:

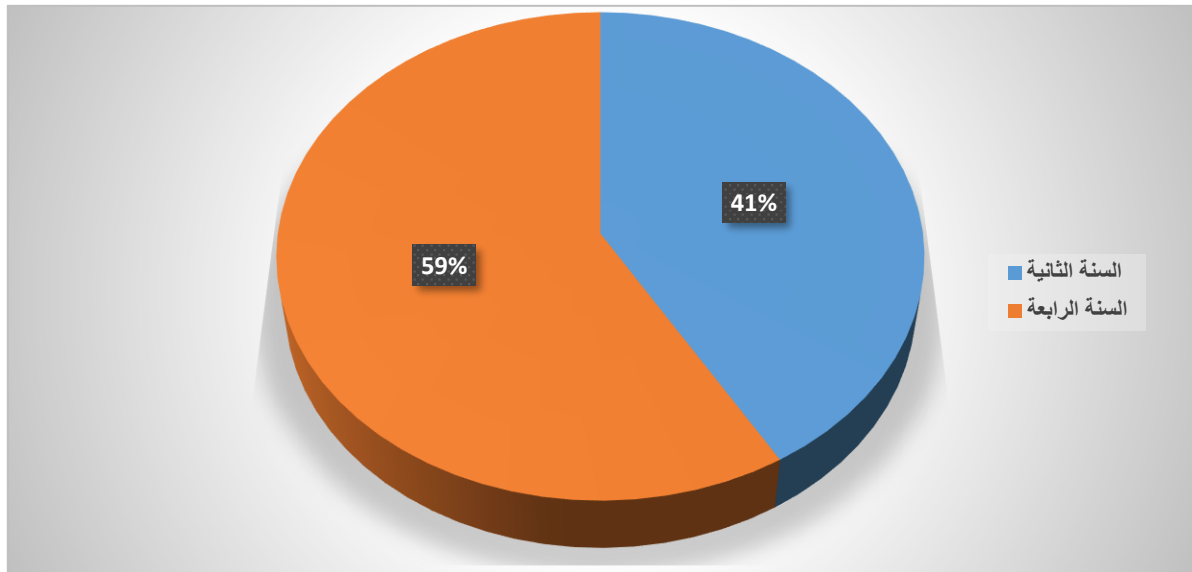
جدول 6

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المتغير	العدد الكلي	النسبة المئوية
السنة الدراسية	301	41.4%
	425	58.6%
المجموع	726	100%

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة السنة الثانية من أفراد عينة الدراسة بلغت (41.4%)، بينما بلغت نسبة السنة الرابعة (58.6%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة الدراسة بيانياً تبعاً لمتغير السنة الدراسية وفق الشكل التالي:

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها



شكل 4

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

(4) حدود الدراسة:

1. **الحدود المكانية:** طبقت أدوات الدراسة في عدد من كليات جامعة دمشق النظرية والتطبيقية، وتتوزع على

الشكل التالي:

- كلية الهندسة المدنية.
- كلية الصيدلة.
- كلية التربية.
- كلية الحقوق.

2. **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021 / 2022) في

الفترة الواقعة بين (27 / 3 / 2022) ولغاية (30 / 5 / 2022).

3. **الحدود البشرية:** طبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (726) من طلبة السنة الثانية والرابعة في جامعة

دمشق من كليات (الهندسة المدنية – الصيدلة – التربية – الحقوق).

4. **الحدود العلمية:** تتمثل في العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي، وقياسها من خلال الأدوات المستخدمة

في الحصول على البيانات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

(5) متغيرات الدراسة:

تصنف المتغيرات إلى:

- المتغيرات المستقلة: وهي المتغيرات التي يبحث عن أثرها في المتغيرات التابعة عن طريق التحكم فيها، والكشف عن اختلاف أثرها باختلاف قيمها أو مستوياتها.
- المتغيرات التابعة: هي المتغيرات التي تتغير بتأثير المتغيرات المستقلة، تنعكس عليها آثار ما يحدث من تغير في المتغير المستقل، إذا كان ثمة علاقة بينهما، "إذا كان المتغير المستقل سبباً أو مثيراً ما، يمكن أن نعدّ المتغير التابع الاستجابة أو الأثر الناتج" (عودة وملكوي، 1992، 250).
- ويتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة بدافعية الإنجاز، ويتمثل المتغير التابع بالتفكير التأملي.

(6) أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (محمد عبد اللطيف خليفة، 2000 م).
 - مقياس التفكير التأملي من إعداد (آيزنك وولسون 1976 م، الذي عزّبه بركات 2005 م).
- وفيما يلي شرح مفصل لهذه الأدوات:

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز: من إعداد (محمد عبد اللطيف خليفة، 2000 م):

قامت الباحثة بخطوات عدة قبل العمل بالمقياس، وفق ما يلي:

- ⊕ **الخطوة الأولى: وصف المقياس:** المقياس يتكون من (50) بنداً، يُجاب عنها باختيار أحد الأبدال التالية:
- (الدرجة (1) إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك على الإطلاق / الدرجة (2) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد ما / الدرجة (3) إذا كان مضمون البند يعبر عنك بدرجة متوسطة / الدرجة (4) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد كبير / الدرجة (5) إذا كان مضمون البند يعبر عنك تماماً).

ويتضمن المقياس (5) محاور هي:

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

▪ المحور الأول (الشعور بالمسؤولية): يحوي (10) عبارات، هي: (1 / 6 / 11 / 16 / 21 / 26 / 31 / 36 / 41 / 46).

▪ المحور الثاني (السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع): يحوي (10) عبارات، هي: (2 / 7 / 12 / 17 / 22 / 27 / 32 / 37 / 42 / 47).

▪ المحور الثالث (المثابرة): يحوي (10) عبارات، هي: (3 / 8 / 13 / 18 / 23 / 28 / 33 / 38 / 43 / 48).

▪ المحور الرابع (الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)): يحوي (10) عبارات، هي: (4 / 9 / 14 / 19 / 24 / 29 / 34 / 39 / 44 / 49).

▪ المحور الخامس (التخطيط للمستقبل): يحوي على (10) عبارات، هي: (5 / 10 / 15 / 20 / 25 / 30 / 35 / 40 / 45 / 50).

وتتصدر درجة كل مفردة بين (1 - 5) درجات، وتشير الدرجات المرتفعة إلى تأكيد وجود دافعية الإنجاز، وتتصدر الدرجة الكلية للمقياس بين (50 - 250).

وهناك بعض البنود السلبية تُعكس الدرجات فيها هي: (7 / 10 / 11 / 12 / 16 / 18 / 19 / 33 / 36 / 41 / 42).

⊕ الخطوة الثانية: التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس دافعية الإنجاز بالطرائق التالية:

1- صدق المحكمين:

عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين بعلم النفس والقياس النفسي في

جامعة دمشق انظر الملحق رقم (1)، لإبداء آرائهم في مدى وضوح عبارات المقياس وملاءمتها لما وضعت لقياسه،

ونَتَجَ عن عملية التحكيم تعديل صياغة بعض البنود وحذف بعضها أيضاً، كما في الجدولين التاليين:

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 7

البند التي عدلت في مقياس دافعية الإنجاز

المحور	البند بعد التعديل	البند قبل التعديل	البند
المحور الأول (الشعور بالمسؤولية)	أقوم بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.	1
	أؤدي الأعمال التي تتسم بالتحدي.	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	6
	لا يهمني أن أكون الأفضل في أداء عمل ما.	لا يهمني أن أفضل في أداء عمل ما.	11
	أرى أن الراحة أهم شيء في الحياة.	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة.	16
	أنا دقيق في أدائي لأي عمل من الأعمال.	ألتزم في الدقة بأدائي لأي عمل من الأعمال.	21
	أعطي تركيزاً عالياً للأعمال التي أقوم بها.	أعطي اهتماماً وتركيزاً عالياً للأعمال التي أقوم بها.	31
	يمثل أداء الواجبات عبئاً ثقیلاً بالنسبة لي.	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئاً بالنسبة لي.	41
	أقضي وقت فراغي في القيام بالمهام التي تنمي قدراتي.	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.	46
المحور الثاني (السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع)	أعتقد أن التفوق غاية في حد ذاته.	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.	2
	ينتابني إحساس بالسعادة عند معرفتي أشياء جديدة.	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	17
	أرى أنَّ المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.	27
	أحسن مستوى أدائي باستمرار.	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.	32
المحور الثالث (المثابرة)	أرى أن المثابرة من أنسب الطرائق لحل المشكلات الصعبة.	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	8
	ينتابني إحساس بالسعادة عندما أصل إلى حل مشكلة كنت أفكر فيها لفترة طويلة.	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	23
	أرى أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	33
	أرى أن المثابرة من أنسب الطرائق لحل المشكلات الصعبة.	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	38
	أفكر بجدية لساعات طويلة.	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.	48
المحور الرابع (الشعور بأهمية الزمن)	أحدد كل ما أفعله في ضوء جدول زمني.	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني.	9
	ألتزم بمواعيدي التي أرتبط بها مع الآخرين.	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي ارتبط بها مع الآخرين.	14

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

(التوجه الزمني))	39	لا أسمح لعمل من الأعمال على أن يتم على حساب عمل آخر.	أنظم أداء مهامي على نحو يناسب كل مهمة.
	44	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.	يزعجني أن يتأخر أحدهم عن مواعده معي.
المحور الخامس (التخطيط للمستقبل)	5	أفكر كثيراً في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.	أفكر في المستقبل أكثر من تفكيري في الماضي أو الحاضر.
	10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.	يشغلني التفكير بإنجازات الماضي أكثر من التفكير بالمستقبل.
	15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي المشكلات.	أرى أن التخطيط للمستقبل يجنبنا الكثير من المشكلات.
	25	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.	أفشل في تنفيذ الأعمال التي لا أخطط لها.
	40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.	أنزعج من الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.
	45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أود أن أقوم بها.	أشعر بالسعادة عندما أحس بالراحة عندما أخطط للأعمال التي أود القيام بها.
	50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	أعتقد أن التخطيط للمستقبل يوفر المزيد من الوقت والجهد.

جدول 8

البنود التي تم حذفها من مقياس دافعية الإنجاز

رقم البند	البند المحذوف	المحور الخاص به
43	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.	المحور الثالث (المثابرة)
19	كثيراً ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها.	المحور الرابع (التوجه الزمني)
29	عندما أحدد موعداً فإنني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.	
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به في المستقبل.	المحور الخامس (التخطيط للمستقبل)
37	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.	
42	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	

2- (الصدق البُنْيوي) - (Construct Validity): هو عبارة عن المدى الذي يمكن أن يقرر الباحث بموجبه

أنَّ المقياس يقيس مفهوماً محدداً أو سمة معينة، ولعلَّ معامل الارتباط أكثر المؤشرات شيوعاً في الكشف عن هذا

الصدق (عودة، 1998، 340)، وقد سحبت عينة مكونة من (60) طالباً وطالبةً بطريقة عشوائية من المجتمع

الأصلي للدراسة وخارج عينته الأساسية، بواقع (30) من كلية الصيدلة والهندسة المدنية، و(30) من كلية التربية

والحقوق، من طلبة جامعة دمشق، للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

ويُعدّ الصدق البنوي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين عبارات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس الكلي، وارتباط الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس الكلي، للتحقق من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز، ولقد قامت الباحثة بخطوات عدة للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس وفق التالي:

أ- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه:

حسب باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط (بيرسون) بينها وبين الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، والجدول التالية توضح ذلك:

جدول 9

معامل ارتباط كل بند لمحور الشعور بالمسؤولية مع الدرجة الكلية للمحور

محور الشعور بالمسؤولية		
البند	الارتباط	الدالة
1	.598**	.000
2	.650**	.000
3	.640**	.000
4	.589**	.000
5	.598**	.000
6	.591**	.000
7	.523**	.000
9	.366**	.000
10	.558**	.000

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 - * دال عند مستوى الدلالة 0.05

لوحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبند، وتراوحت قيم الارتباط بين

(0,366**) و(0,650**), وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 و 0,05)، وهذا يعني أنّ

البند يتصف بالصدق البنوي.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 10

معامل ارتباط كل بند لمحور السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع مع الدرجة الكلية للمحور

البند	الارتباط	الدلالة
11	.506**	.000
12	.508**	.000
13	.678**	.000
14	.656**	.000
15	.351**	.000
16	.425**	.000
17	.494**	.000
18	.639**	.000
19	.632**	.000
20	.413**	.000
** دال عند مستوى الدلالة 0.01 - * دال عند مستوى الدلالة 0.05		

لوحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبُعد، وتراوحت قيم الارتباط بين (0,351)** و(0,678)**، وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05 و 0,01)، وهذا يعني أنَّ البُعد يتصف بالصدق البنوي.

جدول 11

معامل ارتباط كل بند لمحور المثابرة مع الدرجة الكلية للمحور

البند	الارتباط	الدلالة
21	.553**	.000
22	.633**	.000
23	.607**	.000
24	.526**	.000
25	.330*	.010
26	.569**	.000
27	.379**	.000
28	.516**	.000
29	.697**	.000
** دال عند مستوى الدلالة 0.01 - * دال عند مستوى الدلالة 0.05		

لوحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبُعد، وتراوحت قيم الارتباط بين (0,330)* و(0,697)**، وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05 و 0,01)، وهذا يعني أنَّ البُعد يتصف بالصدق البنوي.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 12

معامل ارتباط كل بند لمحور الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني) مع الدرجة الكلية للمحور

البند	الارتباط	الدلالة
30	.654**	.000
31	.659**	.000
32	.522**	.000
33	.379**	.000
34	.574**	.000
35	.269*	.038
36	.405**	.001
37	.338**	.008
** دال عند مستوى الدلالة 0.01 - * دال عند مستوى الدلالة 0.05		

لوحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبُعد، وهذه الارتباطات بين

(0,269*) و(0,659**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05 و 0,01)، وهذا يعني أنّ

البُعد يتصف بالصدق البنوي.

جدول 13

معامل ارتباط كل بند لمحور التخطيط للمستقبل مع الدرجة الكلية للمحور

البند	الارتباط	الدلالة
38	.640**	.000
39	.589**	.000
40	.598**	.000
41	.591**	.000
42	.523**	.000
43	.366**	.004
44	.558**	.000
** دال عند مستوى الدلالة 0.01 - * دال عند مستوى الدلالة 0.05		

لوحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبُعد، وتراوحت قيم الارتباط بين

(0,366*) و(0,640**)، وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05 و 0,01)، وهذا يعني أنّ البُعد

يتصف بالصدق البنوي.

ب- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس ككل:

حسب باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط (بيرسون)

بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس الكلي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الفصل الثالث - منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 14

معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس الكلي (مقياس دافعية الإنجاز)

مقياس دافعية الإنجاز					
البند	الارتباط	الدالة	البند	الارتباط	الدالة
1	.547**	.000	23	.321**	.000
2	.631**	.000	24	.299*	.036
3	.476**	.000	25	.771**	.000
4	.567**	.000	26	.379**	.000
5	.661**	.000	27	.522**	.000
6	.347*	.025	28	.381**	.000
7	.731**	.000	29	.697**	.000
8	.316**	.000	30	.791**	.000
9	.545**	.000	31	.324**	.000
10	.531**	.000	32	.399**	.009
11	.347**	.000	33	.379**	.000
12	.761**	.000	34	.522**	.000
13	.326*	.028	35	.381**	.022
14	.554**	.000	36	.697**	.000
15	.312**	.037	37	.772**	.000
16	.367*	.000	38	.408**	.001
17	.788**	.000	39	.379**	.000
18	.383*	.000	40	.522**	.000
19	.594*	.000	41	.381**	.000
20	.331*	.030	42	.666**	.000
21	.311*	.034	43	.788**	.000
22	.699**	.000	44	.359*	.025
** دال عند مستوى الدلالة 0.01 - * دال عند مستوى الدلالة 0.05					

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية، وتراوحت قيم الارتباط بين (*0,311)

و(*0,791)، وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05 و 0,01)، وهذا يعني أن المقياس يتصف

بالصدق البنوي.

ت - ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل:

وقد تم إيجاد معاملات ارتباط المحاور مع بعضها، ومع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 15

معاملات ارتباط محاور مقياس دافعية الإنجاز مع بعضها ومع الدرجة الكلية

التخطيط للمستقبل	الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	المثابرة	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	الشعور بالمسؤولية	
.958**	.711**	.928**	.872**	.958**	مقياس دافعية الإنجاز
1.000**	.514**	.948**	.713**		الشعور بالمسؤولية
.713**	.842**	.684**			السعي نحو التفوق لتحقيق طموح مرتفع
.948**	.455**				المثابرة
.514**					الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)
** دال عند مستوى الدلالة 0.01					
* دال عند مستوى الدلالة 0.05					

يتبين من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 و 0.01)،

وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بالصدق البنوي.

3- الصدق التمييزي (Discriminate Validation):

هو مفهوم كمي، وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أنَّ القدرة التمييزية للبند تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وُضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه (ميخائيل، 2006، 152)، ومن أجل التأكد من صدق مقياس دافعية الإنجاز، طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة - لم تشملهم عينة الدراسة الأساسية - للتأكد من الصدق التمييزي لمقياس دافعية الإنجاز الدرجة الكلية للمقياس. وتمَّ إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الرُّبيع المنخفض في درجات المقياس، وهم (14) طالباً وطالبة من أفراد عينة الصدق والثبات، والرُّبيع المرتفع في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (14) طالباً وطالبة من أفراد عينة الصدق والثبات وذلك وفقاً لدرجاتهم الكلية على المقياس، وإهمال (32) طالباً وطالبة كانت درجاتهم في الوسط، ورتبت الدرجات تنازلياً.

عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الرُّبعين

المنخفض والمرتفع، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (16):

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 16

اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس دافعية الإنجاز

الرُّبِيع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
المرتفع	14	20.186	292	4.099	0.000	دالة عند (0.01)
المنخفض	14	8.14	114			

يُظهر الجدول (16) أنَّ قيمة Z في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز بلغت (4.099) عند مستوى

الدلالة (0.01)، وهي أصغر من (0.05)، ما يدل على وجود صدق تمييزي لمقياس دافعية الإنجاز، أي إن المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الرُّبِيع المنخفض والرُّبِيع المرتفع، أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

ثانياً: ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطرائق التالية:

1- طريقة ألفا كرونباخ (alpha cronbach):

تم التحقق من ثبات ألفا كرونباخ بين محاور المقياس والدرجة الكلية، والنتائج كما يلي:

جدول 17

اختبار ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده

المقياس والمحاور	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس دافعية الإنجاز	0.845
الشعور بالمسؤولية	0.875
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	0.891
المثابرة	0.811
الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	0.844
التخطيط للمستقبل	0.806

تستنتج الباحثة من الجدول (17)، أنَّ نتائج اختبار ألفا كرونباخ تُؤكِّد أنَّ المقياس يتمتع باتساق داخلي

قوي، نظراً لنتيجة الاختبار الكلية لمقياس دافعية الإنجاز التي كانت موجبة ودالة وهي (0.845).

وكانت نتائج محاور مقياس دافعية الإنجاز موجبة ودالة إذ بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحور الشعور

بالمسؤولية (0.875)، ولمحور السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع (0.891)، ولمحور المثابرة

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

(0.811)، ولمحور الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني) (0.844)، ولمحور التخطيط للمستقبل (0.806)، وهذه القيم تدل على اتساق داخلي جيد.

2- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half):

تم التحقق من ثبات المقياس عبر طريقة التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين النصف الأول من بنود المقياس والنصف الثاني منها، واستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 18

التجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده

المقياس والمحاور	جوتمان	سبيرمان
مقياس دافعية الإنجاز	0.883	0.884
الشعور بالمسؤولية	0.870	0.872
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	0.899	0.902
المثابرة	0.815	0.817
الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	0.768	0.769
التخطيط للمستقبل	0.842	0.843

تستنتج الباحثة من الجدول (18)، أن نتائج اختبار جوتمان للتجزئة النصفية للاتساق الداخلي لمقياس

دافعية الإنجاز تؤكد أن المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي نظراً لنتيجة المقياس الكلية وهي (0.884) لسبيرمان براون و(0.883) لجوتمان للتجزئة النصفية وكانت النتائج جميعها موجبة ودالة.

وبالنظر إلى قيم المحاور تجد الباحثة أن نتائجها جميعها موجبة ودالة، وتؤكد وجود ثبات داخلي بنسبة مرتفعة.

⊕ الخطوة الثالثة: إخراج المقياس بصورته النهائية:

أصبح المقياس يتكون من (44) بنداً، يُجاب عنها باختيار أحد الأبدال التالية:

- الدرجة (1) إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك على الإطلاق.
- الدرجة (2) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد ما.
- الدرجة (3) إذا كان مضمون البند يعبر عنك بدرجة متوسطة.
- الدرجة (4) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد كبير.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

- الدرجة (5) إذا كان مضمون البند يعبر عنك تماماً.
 - وقد استخدم مصطلح " المحور " في وصف المقياس في صيغته الأصلية.
- والمقياس يشتمل على (5) محاور هي:
- المحور الأول (الشعور بالمسؤولية): من العبارة (1) إلى العبارة (10) = 10 عبارات.
 - المحور الثاني (السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع): من العبارة (11) إلى العبارة (20) = 10 عبارات.
 - المحور الثالث (المثابرة): من العبارة (21) إلى العبارة (29) = 9 عبارات.
 - المحور الرابع (الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)): من العبارة (30) إلى العبارة (37) = 8 عبارات.
 - المحور الخامس (التخطيط للمستقبل): من العبارة (38) إلى العبارة (44) = 7 عبارات.
- وتشير الدرجات المرتفعة إلى تأكيد وجود دافعية الإنجاز، وتتنحصر الدرجة الكلية للمقياس بين (44 – 220).
- ثانياً: مقياس التفكير التأملي:** من إعداد (آيزنك وولسون 1976م، عرب من قبل بركات 2005م):
- قامت الباحثة بخطوات عدة قبل العمل بالمقياس، وهي حسب التالي:
- ⊕ الخطوة الأولى: وصف المقياس:
- يتكون القياس في صيغته الأصلية من (30) بنداً، يُجاب عنها باختيار أحد الأبدال التالية: (نعم / لا)، وتكون درجة كل بند على حدة
- (1 للإجابة بنعم / 0 للإجابة بلا) وتعكس هذه الدرجات في حالة الأسئلة السلبية، وتتنحصر الدرجة الكلية للمقياس بين (0 – 30) درجة، وأما مستوى التفكير التأملي تمّ تحديده في المقياس في صيغته الأصلية وفق التالي:
- أقل من (10) درجات مستوى ضعيف.
 - بين (10 – 19) درجة مستوى متوسط.
 - بين (20 – 30) درجة مستوى جيد.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

⊕ الخطوة الثانية: الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس التفكير التأملي عبر الطرائق التالية:

-1- صدق المحكمين:

عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين بعلم النفس والقياس النفسي بجامعة دمشق لإبداء آرائهم في مدى وضوح عبارات المقياس وملاءمتها لما وضعت لقياسه، ونَتَجَ عن عملية التحكيم تعديل صياغة بعض البنود من خلال تعديل واحد شامل لجميع الأسئلة إزالة كلمة (هل) الاستفهامية، وحذف ثلاثة بنود أيضاً، كما في الجدولين التاليين:

جدول 19

البنود التي تم تعديلها في مقياس التفكير التأملي

البنود	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
1	هل تحب أن يتوفر لديك الوقت الكافي للاختلاء بنفسك؟	أحب أن يتوفر لدي الوقت الكافي للاختلاء بنفسي.
2	هل تتردد عادة وتفكر ملياً قبل قيامك بالأشياء؟	أتردد عادة وأفكر ملياً قبل قيامي بأداء الواجبات.
3	هل تفكر كثيراً وتتأمل في عملية الوجود والكون؟	أفكر وأتأمل في عملية الوجود والكون.
4	هل تحاول عادة الدراسة عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟	أحاول عادة دراسة دوافع وأسباب تصرفات الآخرين.
5	هل ينذر أن تفكر في علاقتك ومشاعرك اتجاه الآخرين والأشياء من حولك؟	أفكر قليلاً في علاقتي ومشاعري تجاه الآخرين والأشياء من حولي.
6	هل تحب دائماً أن تتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملك أو تخصصك؟	أحب أن أتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملي أو تخصصي.
7	هل ترغب عادة التدخل في حل مشكلات عامة أو تخص الآخرين؟	أرغب عادة في التدخل في حل مشكلات عامة أو تخص الآخرين.
8	هل تنشغل تماماً عندما تواجهك مشكلة ما وتصمم على إيجاد حلاً لها؟	أنشغل تماماً عندما تواجهني مشكلة ما وأصمم على إيجاد حل لها.
9	إذا شاهدت فلماً أو مسرحية هل تعلق في ذهنك بعض المشاهد لفترة طويلة؟	عندما أشاهد فلماً أو مسرحية تبقى في ذهني بعض المشاهد لفترة طويلة.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

10	هل عادة تستغرق في أفكارك لدرجة انقطاعك عن ما يدور من حولك؟	أستغرق عادة في أفكاري لدرجة إهمال ما يدور حولي.
11	هل حصل معك ولو مرة على الأقل أن قطعت الشارع وأنت غير منتبه؟	حصل معي ولو مرة على الأقل أن قطعت الشارع وأنا غير منتبه.
12	هل تواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسرفة؟	أواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظري.
13	هل سبق لك أن كتبت محاولة شعرية أو أدبية؟	سبق لي أن كتبت قصيدة شعرية أو قصة أدبية.
14	هل تشعر بمتعة قوية بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث؟	أستمتع بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث.
15	هل أنت معتاد على قراءة الجريدة اليومية وبشكل منتظم؟	اعتدت على قراءة الجريدة اليومية بانتظام.
16	هل كثيراً ما تشعر بمتعة عندما تصل لحل مشكلة صعبة تواجهك؟	أستمتع عندما أصل لحل مشكلة صعبة تواجهني.
17	هل عادة ما تستغرق بالتفكير والتأمل؟	أستغرق عادة بالتفكير والتأمل للوصول لحل مشكلة ما.
18	هل تندesh كثيراً عند مشاهدة تذكارات أو مكان تاريخي؟	أندesh كثيراً عند مشاهدة تذكارات أو مكان تاريخي.
19	هل تدخل عادة ما أصدقاؤك في مناقشات سياسية واجتماعية؟	أدخل عادة مع أصدقائي في مناقشات سياسية واجتماعية.
20	هل تقضي وقت طويل لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات؟	أقضي وقتاً طويلاً بقراءة الكتب أو القصص أو المقالات.
21	هل تعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة؟	أعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة.
22	هل تستمتع كثيراً عند قراءة موضوعات فلسفية؟	أستمتع عند قراءة موضوعات فلسفية.
23	هل تعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي هو مضيعة للوقت؟	أعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي مضيعة للوقت.
24	هل تشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع؟	أصاب بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع.
25	هل تحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من العمل الذي يحتاج إلى تفكير؟	أحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية.
26	هل تعتقد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي؟	أعتقد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي.

الفصل الثالث - منهج الدراسة وإجراءاتها

هل معتاد على قضاء وقت طويل في التفكير بحياتك الماضية التي تعيشها؟	27
أفكر كثيراً في مشاكل الحياة التي أعيشها.	

جدول 20

البند التي تم حذفها من مقياس التفكير التأملي

رقم البند	البند المحذوف
5	هل تفضل قراءة صفحة الألعاب الرياضية في الجريدة على قراءة مجلة سياسية؟
22	هل تفضل عادة مشاهدة مسرحية على أن تشاهد برنامج وثائقي أو تاريخي أو ثقافي؟
28	هل لا تحب زيارة المتاحف والتي تعرض للتاريخ القديم؟

2- (الصدق البنوي) - (Construct Validity):

وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط (بيرسون) لكل بند مع الدرجة الكلية للمقياس الكلي، للتحقق من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي لمقياس التفكير التأملي، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، باستخدام برنامج (SPSS)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 21

معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (مقياس التفكير التأملي)

مقياس التفكير التأملي					
البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة
1	.547**	.000	15	.305*	.000
2	.631**	.000	16	.367**	.000
3	.664**	.000	17	.788**	.000
4	.601**	.000	18	.383**	.000
5	.601**	.000	19	.594**	.000
6	.347**	.000	20	.362**	.000
7	.731**	.000	21	.808**	.000
8	.316**	.000	22	.699**	.000
9	.545**	.000	23	.321**	.000
10	.531**	.000	24	.399**	.000
11	.347**	.000	25	.771**	.000
12	.296*	.022	26	.379**	.000
13	.669*	.000	27	.522**	.000
14	.554**	.000			
** دال عند مستوى الدلالة 0.01 - * دال عند مستوى الدلالة 0.05					

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للمقياس الكلي، وتراوحت

قيم الارتباط بين (0,296*) و (0,808**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05 و 0,01)،

وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بالصدق البنوي.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

3- الصدق التمييزي (Discriminate Validation):

من أجل التأكد من صدق مقياس التفكير التأملي، طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة - لم تشملهم عينة الدراسة الأساسية - للتأكد من الصدق التمييزي لمقياس التفكير التأملي الدرجة الكلية للمقياس. وأجري الصدق التمييزي على المقياس بين الرُّبيع المنخفض في درجات المقياس، وهم (14) طالباً وطالبة من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والرُّبيع المرتفع في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (14) طالباً وطالبة من أفراد عينة الصدق والثبات، وذلك وفقاً لدرجاتهم الكلية على المقياس، وإهمال (32) طالباً وطالبة كانت درجاتهم في الوسط، ورتبت الدرجات تنازلياً.

عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الرُّبعين المنخفض والمرتفع، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (22):

جدول 22

اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس التفكير التأملي

الرُّبيع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
المرتفع	14	21.50	301	4.913	0.000	دالة عند (0.01)
المنخفض	14	7.50	105			

يُظهر الجدول (22) أنَّ قيمة Z في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي بلغت (4.913)، عند مستوى الدلالة (0.01) وهي أصغر من (0.05)، ما يدل على وجود صدق تمييزي لمقياس التفكير التأملي أي إن المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الرُّبيع المنخفض والرُّبيع المرتفع، أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

ثانياً: ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التفكير التأملي بالطرائق التالية:

1- طريقة ألفا كرونباخ (alpha cronbach):

تم التحقق من ثبات ألفا كرونباخ بين عبارات المقياس وكانت النتائج كما يلي:

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 23

ألفا كرونباخ لمقياس التفكير التأملي

المقياس	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس التفكير التأملي	0.763

تستنتج الباحثة من الجدول (23)، أن نتائج اختبار ألفا كرونباخ تؤكد أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد لأن نتيجة الاختبار الكلية لمقياس التفكير التأملي بلغت (0.763)، وهذه القيمة تدل على وجود اتساق داخلي جيد.

2- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half):

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين النصف الأول من بنود المقياس والنصف الثاني منها، واستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 24

التجزئة النصفية لمقياس التفكير التأملي

المقياس	جوتمان	سبيرمان
مقياس التفكير التأملي	0.793	0.756

تستنتج الباحثة من الجدول (24)، أن نتائج اختبار جوتمان للتجزئة النصفية للاتساق الداخلي لمقياس التفكير التأملي تؤكد أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد نظراً لنتيجة المقياس الكلية وهي (0.756) لسبيرمان براون و(0.793) لجوتمان للتجزئة النصفية وكانت النتائج جميعها موجبة ودالة.

④ الخطوة الثالثة: إخراج المقياس بصورته النهائية:

أصبح المقياس يتكون من (27) سؤالاً، يُجاب عنها باختيار أحد الأبدال التالية: (نعم / لا)، وتكون درجة كل سؤال على حدة (1 للإجابة بنعم / 0 للإجابة بلا) وتعكس هذه الدرجات في حالة الأسئلة السلبية، وبهذا تنحصر الدرجة الكلية للمقياس بين (0 - 27) درجة، ولمستوى التفكير التأملي حسب التالي:

- أقل من (10) درجات مستوى ضعيف.
- بين (10 - 19) درجة مستوى متوسط.
- بين (20 - 27) درجة مستوى جيد.

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

(7) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اعتمدت الباحثة مجموعة من الاختبارات الإحصائية للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، وهي:
1. معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياسين (دافعية الإنجاز ومحاوره والتفكير التأملي).
 2. اختبار مان ويتني تبعاً للمقارنة بين مجموعة الأقوياء ومجموعة الضعفاء للمقياسين.
 3. اختبار ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين.
 4. معامل جوثمان لحساب الارتباط بين نصفي المقياسين لكل مقياس على حدة ومعامل سبيرمان براون لتصحيح الثبات بالتجزئة النصفية.

(8) ملخص إجراءات الدراسة:

- بعد تحديد الإطار النظري للدراسة قامت الباحثة بما يلي:
- إعداد أدوات الدراسة: مقياس دافعية الإنجاز ومقياس التفكير التأملي.
 - عرض أدوات الدراسة على السادة المحكمين.
 - القيام بالتعديلات التي قدمها السادة المحكمون على الأدوات.
 - تطبيق الأدوات على عينة خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من خصائصها السيكمترية.
 - تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية بعد أخذ بيانات عن حجم المجتمع الأصلي والحصول على الموافقة من جامعة دمشق، وسحب عينة ممثلة للدراسة الوصفية الإحصائية.
 - تغريغ البيانات على البرنامج الإحصائي (SPSS) واستخراج النتائج باستخدام القوانين الإحصائية المناسبة.

(9) التوزيع الاعتدالي للمقياسين تبعاً للعينة الأساسية:

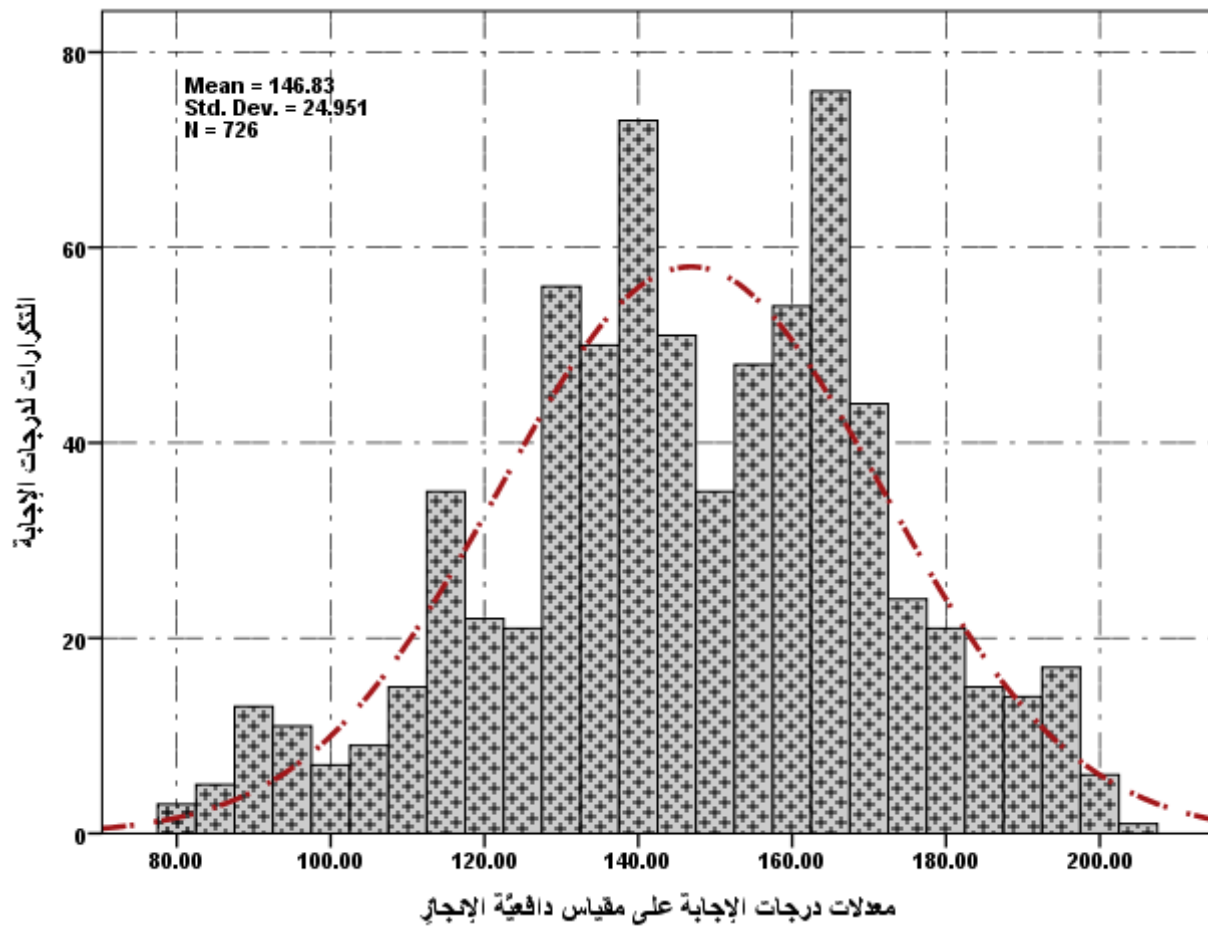
- تم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات لتحديد طبيعة التوزيع ونوع القوانين التي سيتم استخدامها ومستوى القياس المناسب لها وكانت النتائج كما يلي:

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها

جدول 25

نتائج التوزيع الاعتدالي لكل من المقياسين تبعاً لدلالة سميرنوف والالتواء والتفلطح

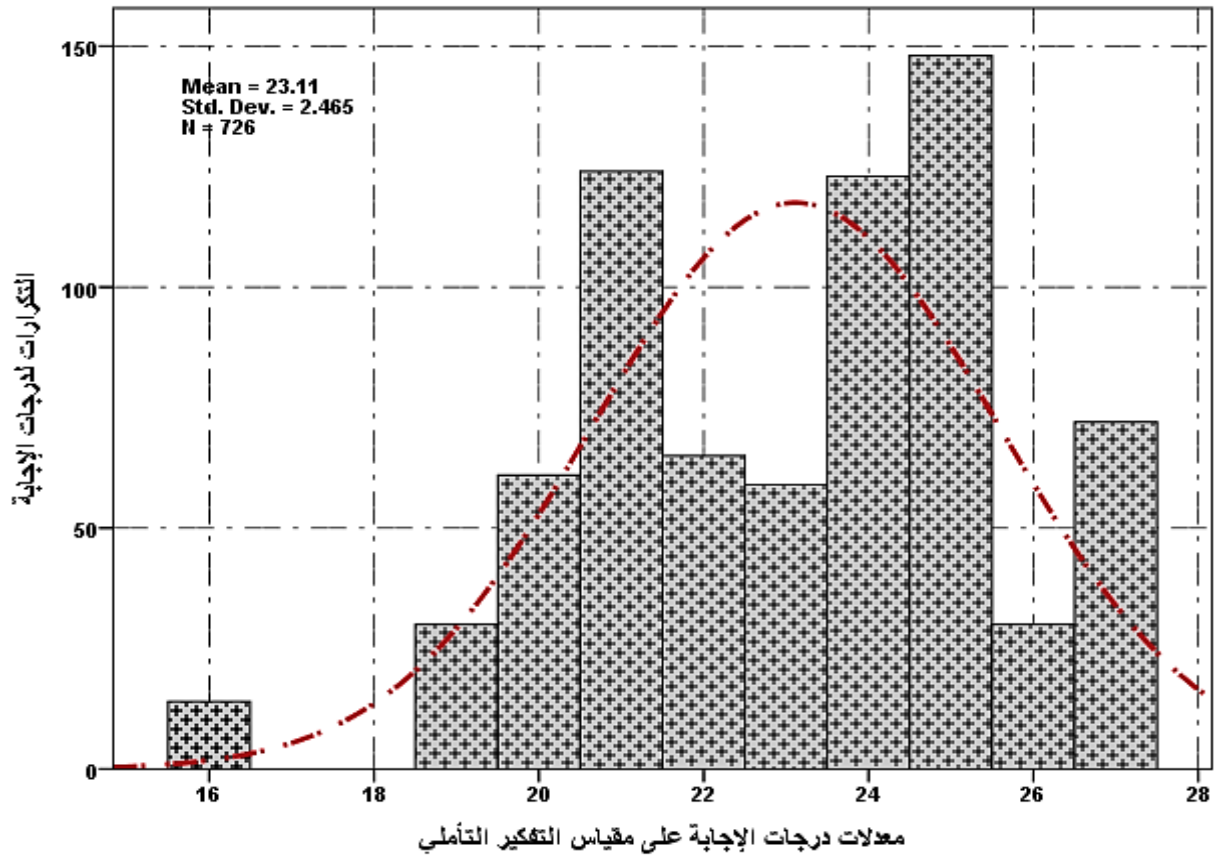
المقياسين	سميرنوف	مستوى الدلالة	المتوسط	التواء	تفلطح
مقياس دافعية الإنجاز	0,766	0,60	146.83	-0.253-	-0.218-
مقياس التفكير التأملي	1,114	0,167	23.11	-0.389-	-0.252-



شكل 5

اعتدالية توزيع درجات مقياس دافعية الإنجاز

الفصل الثالث – منهج الدراسة وإجراءاتها



شكل 6

اعتدالية توزيع درجات مقياس التفكير التأملي

■ التفسير:

وبالنظر إلى نتائج التوزيع الاعتدالي في الجدول (25) كانت قيمة سميرونوف في مقياس دافعية الإنجاز

(0,766) وفي مقياس التفكير التأملي (1,114).

وحسب الجدول (25) أيضاً وبالتدقيق بالرسوم البيانية لوحظ أن قيم الالتواء والتفلطح للمقياسين تنحصر

بين $1+/$ و $1-/$ للالتواء و $3+/$ و $3-/$ للتفلطح، وهذه النتائج تشير إلى الاقتراب من اعتدالية التوزيع ولها دلالة

إحصائية تبعاً للتوزيع الكلي، وهذا يؤكد إمكانية تطبيق القوانين الإحصائية المناسبة، وهي معامل الارتباط بيرسون

وت ستودنت.

الفصل الرابع - عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة

ثانياً: الإجابة عن فرضيات الدراسة

الإجابة عن الفرضية الأولى ومناقشتها

الإجابة عن الفرضية الثانية ومناقشتها

الإجابة عن الفرضية الثالثة ومناقشتها

الإجابة عن الفرضية الرابعة ومناقشتها

الإجابة عن الفرضية الخامسة ومناقشتها

الإجابة عن الفرضية السادسة ومناقشتها

الإجابة عن الفرضية السابعة ومناقشتها

ثالثاً: مقترحات الدراسة

قائمة المراجع

- تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض جميع النتائج التي حصلت عليها الباحثة لأسئلة الدراسة وفرضياتها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة درجة تحقق الأهداف التي سعت إليها، إذ تمّ عرض النتائج المتعلقة بالدراسة وفق جانبين، الأول: نتائج أسئلة الدراسة، الثاني: نتائج فرضيات الدراسة، ثمّ قامت الباحثة بتحليلها ومناقشتها وتفسيرها وتقديم بعض المقترحات في ضوء نتائج الدراسة الميدانية، وفيما يلي وصف لهذه النتائج:

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسط الحسابي والمتوسط الرتبي والانحراف المعياري وحسبت درجة القطع باستخدام (المتوسط زائد الانحراف المعياري، المتوسط ناقص الانحراف المعياري والدرجة الواقعة بينهما) لإجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس بدرجته الكلية ومحاوره، ويبين الجدول (26) المتوسط الحسابي والمتوسط الرتبي والانحراف المعياري، وقد تم تقسيم الدرجات إلى ثلاث مستويات (مرتفع / متوسط / منخفض)، وستبين الباحثة النتائج وفق ما يلي:

جدول 26

درجة القطع لإجابات أفراد عينة الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده

الشعور بالمسؤولية	المتوسط	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (27.583)	متوسط (20.057-27.583)	منخفض أقل من (20.057)
23.82	2.384	3.763	46	592	88	%12.1
%			%6.3	%81.6		
السعي نحو التفوق	المتوسط	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (28.597)	متوسط (19.903-28.597)	منخفض أقل من (19.903)
24.25	2.425	4.347	61	644	21	%2.9
%			%14.8	%82.3		
المثابرة	المتوسط	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (27.378)	متوسط (20.042-27.378)	منخفض أقل من (20.042)
23.71	2.634	3.668	45	586	95	%13.1
%			%6.1	%80.8		

قائمة المراجع

الشعور بأهمية الزمن	المتوسط	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (34.389)	متوسط (21.231-34.389)	منخفض أقل من (21.231)
27.81	3.476	6.579	133	506	87	%11.9
%			%18.3	%69.8		
التخطيط للمستقبل	المتوسط	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (27.628)	متوسط (20.192-27.628)	منخفض أقل من (20.192)
23.91	3.415	3.718	53	585	88	%29.3
%			%15.4	%55.3		
الدرجة الكلية	المتوسط	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (202.161)	متوسط (182.759-202.161)	منخفض أقل من (182.759)
192.46	4.374	9.701	104	555	67	%9.1
%			%14.4	%76.5		

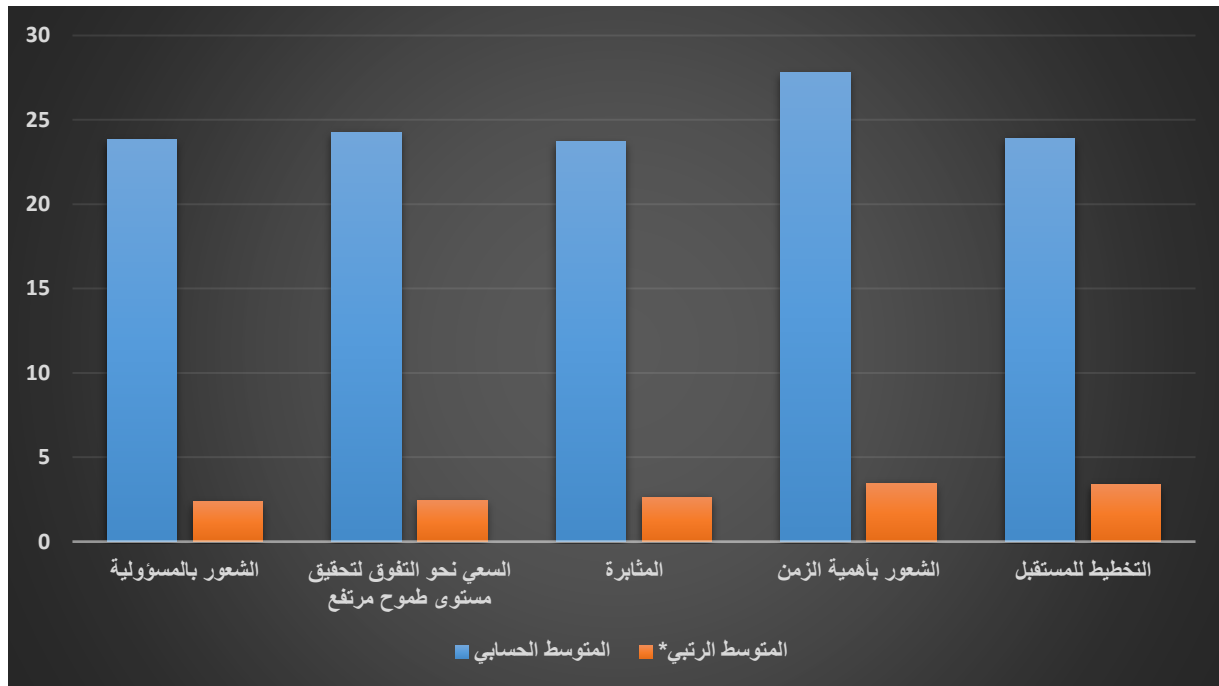
تلاحظ الباحثة من الجدول (26) أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض في دافعية

الإنجاز (الدرجة الكلية) (67) طالباً وطالبة، ومستوى متوسط في دافعية الإنجاز (الدرجة الكلية) (555) طالباً وطالبة، ومستوى مرتفع في دافعية الإنجاز (الدرجة الكلية) (104) طلاب وطالبات، وأغلب أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط في دافعية الإنجاز (الدرجة الكلية)، أي إن أفراد هذه العينة لديهم مستوى متوسط من دافعية الإنجاز بصورة عامة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأحمد (2017)، ودراسة الكفاوين (2019) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، بينما تختلف مع نتيجة دراسة اليوسف (2016) ودراسة المصري وفرح (2020) التي أشارت إلى تمتع طلبة الجامعة بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز. ومن وجهة نظر الباحثة تعزى هذه النتيجة إلى أن الأسرة تلعب دوراً هاماً في تنمية السلوكيات المرتبطة بالإنجاز، ولأن بعض الأسر العربية قد لا تتبع أساليب في التربية من شأنها أن تؤثر في التطور الإيجابي لدافعية الإنجاز لدى الأبناء مثل عدم قيام الآباء بحث أبنائهم على وضع أهداف معينة وتشجيعهم على بلوغها، وعدم العمل على تنمية ثقة الأبناء بأنفسهم وبقدراتهم، وهذا من شأنه أن يضعف الرغبة لدى الطالب الجامعي في مواصلة مسيرته الدراسية بكل حيوية وقدرة على الإنجاز والتحدى حتى يصل إلى ما يريد بكل ثقة واقتدار، وقد يقع الطالب بعد انتهاء دراسته الثانوية في المجتمعات العربية تحت وطأة تسلط والديه، فيفرض الأهل على الابن تخصصات بعينها لا يريد لها ولا تتناسب مع ميوله وقدراته وأحلامه ظناً منهم أنهم أكثر خبرة ودراية بسوق العمل مما يؤثر سلباً في دافعيته للإنجاز نتيجة خضوعه لرغبات الآباء، وقد يؤدي قلة استخدام المدرس الجامعي لطرائق وأساليب التدريس التي تتناسب مع

قائمة المراجع

قدرات الطالب من ناحية ومع طبيعة المادة من ناحية أخرى دوراً في انخفاض دافعية الإنجاز لدى طلابه، إضافةً إلى الظروف والأوضاع القاسية التي تمر بها سورية حالياً والتي زادت الأعباء والتحديات التي يواجهها الطالب الجامعي في مسيرته الدراسية أثرت سلباً في دافعيته للإنجاز، وتشير دراسة الكفاوين (2019) إلى أن حصول طلبة جامعة حسين بن طلال على مستوى متوسط من دافعية الإنجاز يعزى إلى أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية وطبيعة الثقافة السائدة في المجتمع العربي لا تركز على استخدام إستراتيجيات من شأنها أن تجعل لدى الطلبة القدرة على وضع أهداف واضحة ومحددة تعمل على بناء دافعية الإنجاز لديهم مثل فرض الوالدين الكثير من القيود الاجتماعية والتعليمية على أبنائهم مثل اختيار التخصص مما يحد من قدرة الأبناء على اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبلهم، وعدم استخدام المدرس لإستراتيجيات تتناسب مع الفروق الفردية للطلبة وتعمل على تحفيز الطلبة لامتلاك الإصرار والمثابرة.

والرسم البياني التالي يبين هذه الفروق التراتبية بين المحاور:



شكل 7

الفروق التراتبية بين محاور مقياس دافعية الإنجاز

قائمة المراجع

السؤال الثاني: ما مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسط الحسابي والمتوسط الرتبي والانحراف المعياري وحسبت درجة القطع باستخدام (المتوسط زائد الانحراف المعياري، المتوسط ناقص الانحراف المعياري والدرجة الواقعة بينهما) لإجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس بدرجته الكلية، ويبين الجدول (27) المتوسط الحسابي والمتوسط الرتبي والانحراف المعياري، وتم تقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات هي: (مرتفع / متوسط / منخفض)، وستبين الباحثة النتائج وفق ما يلي:

جدول 27

درجة القطع لإجابات أفراد عينة الدراسة في مقياس التفكير التأملي

التفكير التأملي	المتوسط	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (25.556)	متوسط (20.645-25.556)	منخفض أقل من (20.645)
	23.11	0.855	2.465	102	519	105
%				%14	%71.6	%14.4

تبين من الجدول (27) أنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض في التفكير التأملي (الدرجة الكلية) (105) طالباً وطالبة، ومستوى متوسط في التفكير التأملي (الدرجة الكلية) (519) طالباً وطالبة، ومستوى مرتفع في التفكير التأملي (الدرجة الكلية) (102) من الطلاب والطالبات، ولوحظ أنَّ أغلب أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط في التفكير التأملي (الدرجة الكلية)، وهذا يبين أنَّ أفراد هذه العينة لديهم مستوى متوسط من التفكير التأملي بصورة عامة، لأنَّ مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة لم يرقَ إلى المستويات العليا المطلوب الوصول إليها لتحقيق النجاح الأكاديمي، ومن وجهة نظر الباحثة تعد هذه النتيجة غير مرضية أمام أهمية هذا المفهوم في الحياة الأكاديمية والعملية للطلبة الجامعيين، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طشوش والترجمي (2017) التي توصلت إلى أنَّ مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة كان ضمن المستوى المتوسط ولم يصل إلى المستويات المرتفعة والمتوقع منهم الوصول إليها في هذه المرحلة العمرية، حيث أشارت هذه الدراسة أنه يُفترض أنَّ تصل مستويات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الجامعية إلى أكثر من المتوسط. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني (2020) ودراسة ينق وبرايا (Ying & Priya، 2011) ودراسة غانيزادي وجاهدزادي

قائمة المراجع

جدول 29

تحليل التباين الأحادي للعلاقة التنبؤية لدافعية الإنجاز لدى العينة من خلال التفكير التأملي

ANOVA ^a					
النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	الدالة الإحصائية
1	القيم المتراجعة	1	763.491	8.193	.004 ^b
	القيم المتبقية	724	93.184		
	المجموع	725	68228.496		

a. مقياس دافعية الإنجاز: المتغير التابع.

b. مقياس التفكير التأملي، (المتغير الثابت): المتغير المنبئ.

جدول 30

المعاملات الإحصائية للعلاقة التنبؤية لدافعية الإنجاز لدى العينة من خلال التفكير التأملي

المعاملات الإحصائية ^a							
النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		الدالة الإحصائية	فاصل الثقة B 95.0% لـ
		B	الخطأ المعياري	Beta	t		
1	(الاستمرارية)	182.838	3.381		54.071	.000	الحد العلوي
	مقياس التفكير التأملي	.416	.145	.106	2.862	.004	الحد السفلي

a. مقياس دافعية الإنجاز: المتغير التابع.

بعد التدقيق بالجدول الثلاثة السابقة لدراسة العلاقة التنبؤية لمقياس دافعية الإنجاز بمقياس التفكير التأملي

تجد الباحثة أن قيمة معامل التحديد R مربع تساوي (0.011)، وقيمة بيتا B (182.838)، وقيمة F كانت تساوي

(8.193) وقيمة الدلالة الإحصائية لتداخل مستوى المنحنى (التباين) للمقياسين تساوي (0.004) وهي أصغر من

(0.05) والتي لها دلالة ثابتة لقياس التداخل الخطي بين المقياسين، وهذا يؤكد أن التفكير التأملي ينبئ بدافعية

الإنجاز لعينة الدراسة بنسبة 10.6 بالمئة.

وبالنظر إلى الرسم البياني التالي الذي يوضح وجود تداخلات مباشرة بين تقديرات المنحنى يتبين وجود

اتصال بدرجات المقياسين وهذا يوضح ويؤكد وجود علاقة تنبؤية بينهما، أي إن مستوى التفكير التأملي لدى العينة

ينبئ بمستوى دافعية الإنجاز.

علاقة التنبؤ بين مستوى دافعية الإنجاز والتفكير التأملی

الإجابة عن الفرضية الأولى ومناقشتها:

تم اختبار الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (31) يوضح النتائج:

العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملی

المقاييس والمحاور		مقاييس دافعية الإنجاز	الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل
مقياس التفكير التأملي	معامل بيرسون	.106**	.152**	.186**	.164**	.083**	.112**
	الدلالة الإحصائية	.004	.008	.000	.000	.026	.002
	عدد العينة	726	726	726	726	726	726
** الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.05)							

قائمة المراجع

بالنظر إلى الجدول السابق تجد الباحثة أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (0,106**) وهي قيمة موجبة، وبالنظر إلى قيمة الدلالة الإحصائية أيضاً (0,004) وهي أصغر من (0,01) تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة، أي هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة ولكنها ضعيفة، وبالنظر إلى قيم ارتباطات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز مع التفكير التأملي يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ولكنها ضعيفة.

وقد يُعزى ذلك إلى العلاقة الوثيقة بين التفكير التأملي ودافعية الإنجاز، إذ يهدف كلاهما إلى تماسك الشخصية، ووحدها، وتطوير مهارات الفرد، ومساعدة الفرد إقامة علاقات اجتماعية فاعلة مع الآخرين، بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالنجاح الأكاديمي والالتزان النفسي، والتي تتجلى في تكامل شخصية الفرد، والتخطيط لمستقبله، وحل مشكلاته، والتكيف مع الواقع، ورفع مستوى دافعيته للإنجاز، والتمتع بقدر من الثبات الانفعالي الذي يُمكن الفرد من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، والإسهام في بناء المجتمع.

وانطلاقاً مما سبق تعزو الباحثة وجود علاقة ارتباط ضعيفة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية إلى الضغوط الحياتية والنفسية الصعبة نتيجة الظروف الاقتصادية القاسية والأوضاع الراهنة التي يمرُّ بها الطالب السوري، والتي أدت إلى تراكم المشاكل عليه بشكل غير مسبوق، مما أدى إلى شعور الطالب السوري بالقلق من المستقبل و الخوف من عدم القدرة على تحقيق الطموحات المادية والمعنوية وفقدان الشغف وانخفاض قدرته على التفكير بطريقة تأملية وهذا الأمر ترتب عليه شعوره بالإحباط والإرهاق والدونية والفشل بالإضافة إلى شعوره الدائم بالعجز وانخفاض الدافع لديه لإنجاز المهام الموكلة إليه، وفقدان الرغبة التي تعمل على تحفيزه لتحقيق كل ما يطمح إليه من إنجازات.

قائمة المراجع

الإجابة عن الفرضية الثانية ومناقشتها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز يعزى إلى متغير الجنس. تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار ت ستودينت، والجدول (32) يوضح النتائج:

جدول 32

الفروق تبعاً للجنس على مقياس دافعية الإنجاز

القرار	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة ت ستودنت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	
دال احصائياً	.011	724	2.557	11.271	191.33	286	ذكر	مقياس دافعية الإنجاز
				8.459	193.20	440	أنثى	
دال احصائياً	.044	724	2.014	3.145	23.48	286	ذكر	الشعور بالمسؤولية
				4.103	24.05	440	أنثى	
دال احصائياً	.000	724	6.021	2.749	23.08	286	ذكر	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع
				4.981	25.02	440	أنثى	
دال احصائياً	.000	724	4.197	2.694	23.01	286	ذكر	المثابرة
				4.113	24.16	440	أنثى	
دال احصائياً	.017	724	2.400	7.162	28.54	286	ذكر	الشعور بأهمية الزمن
				6.133	27.34	440	أنثى	
دال احصائياً	.000	724	4.063	2.653	23.22	286	ذكر	التخطيط للمستقبل
				4.213	24.36	440	أنثى	

بالنظر إلى الجدول السابق تلاحظ الباحثة أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.011) للفروق في الدرجة الكلية، وهي أصغر من (0,05)، لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس. والفروق لصالح الإناث نظراً لنتيجة متوسطهم الأكبر (193.20) بالدرجة الكلية.

قائمة المراجع

كما وجدت فروق دالة إحصائية على كافة محاور المقياس نظراً لنتيجة دلالاتها التي كانت أصغر من (0,05)، ما يؤكد وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث ما عدا محور (الشعور بأهمية الزمن) كانت لصالح الذكور بمتوسط أكبر يساوي (28.54).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (دراسة اليوسف (2016) ودراسة المصري وفرح (2020) ودراسة باني (Pany، 2014) وقد أكد باني " أن هناك اختلافاً كبيراً في دافع الإنجاز لدى الذكور مقابل الإناث لصالح الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات الأحمد (2017) ومحمد وشرف (2020) ودراسة فريدريك (2010)، (Frederic).

وتعزو الباحثة وجود فروق ضئيلة في دافعية الإنجاز لصالح الإناث إلى اهتمامهن بالحصول على شهادة جامعية تساعدهن على اكتساب المهارات والقدرات اللازمة للمنافسة في سوق العمل والتمتع بالاستقلال المادي، فعندئذ لا يتعين عليهن الاعتماد على أسرهن من أجل الإنفاق عليهن، وهذا يبني ثقتهم بأنفسهن وييسر لهن اتخاذ القرارات بأنفسهن، فحصول الإناث على مستوى تعليم جامعي جيد يساعدهن على كسب أجور عالية ويزيد من شعورهن بالأمان ويتيح لهن الحصول على وظيفة تلائم بنيتهم الجسدية، ويجعلهن يدركن قيمتهن ويساعدهن على تعلم المهارات الاجتماعية والحياتية الضرورية للتعامل مع الأحداث والظروف المحيطة بهن والإسهام في مجتمعاتهن المحلية، بحيث يصبح لهن صوت مسموع في مجتمعاتهن، وقد أشارت دراسة السكاف وعلي (2020) إلى أن الإناث أكثر اهتماماً بالحصول على مستوى تعليم جامعي جيد يتيح لهن الحصول على فرص العمل الملائمة لطبيعتهم من جهة، وإلى نمط الحياة المختلفة من زوايا كثيرة في بعض المجتمعات بين الذكور والإناث من جهة أخرى. وقد تُعزى وجود فروق ضئيلة في دافعية الإنجاز لصالح الإناث أيضاً إلى النظرة الحالية للطلبة الذكور للعملية التعليمية - التعلمية باعتبارها غير مجدية اقتصادياً ولا تشكل مطمحاً للطلبة الذكور، لأسباب اجتماعية وأخرى اقتصادية يعيشها المجتمع السوري نتيجة الأوضاع الاقتصادية القاسية والظروف الراهنة. فضلاً عن التوجيهات التي تقدمها الأسرة للطالبات الإناث من أجل رفع مستوى الإنجاز لديهن والعمل على تأمين مستقبلهن من خلال الحصول على الشهادة الجامعية والعمل بها، مما يزيد من دافعية الإنجاز لدى الطلبة من كلا الجنسين.

قائمة المراجع

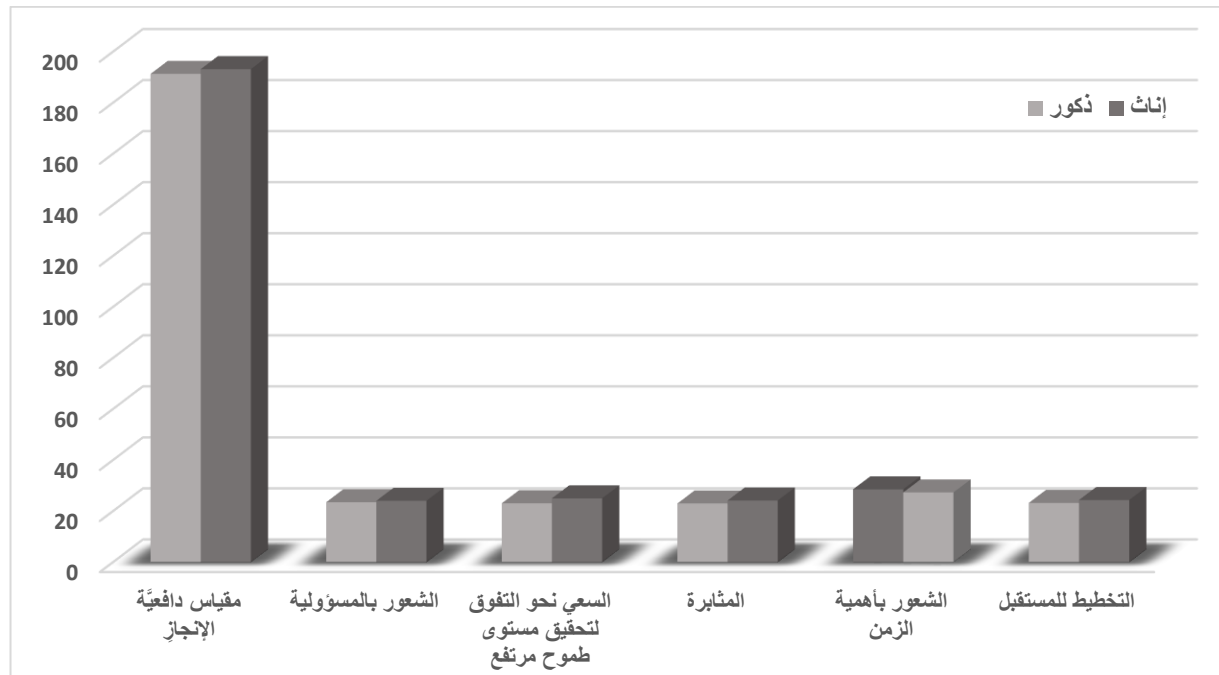
كما أنَّ الطلبة الذكور والإناث ينشؤون وهم يسمعون كثيراً من النصائح والتوجيهات المتعلقة بأهمية التعلم والتعليم، من أجل الحصول على وظيفة تحقق لهم الثقة بالذات والشعور بالأهلية والتميز، وتحقيق لهم الاستقلال المادي والعائلي مستقبلاً؛ مما يؤدي إلى وجود دافعية للإنجاز لدى كلا الجنسين.

أما وجود فروق في محور (الشعور بأهمية الزمن) لصالح الذكور فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الذكور لديهم مساحة أكبر من الحرية بالخروج من المنزل، على عكس الإناث اللواتي أغلب وقتهن داخل المنزل، ويقع على عاتق الذكر مسؤوليات والتزامات أكثر من الأنثى، لذلك يحاول تنسيق وقته من خلال وضع خطة لقضاء يومه ساعياً لإنجاز كافة التزاماته، فالذكر يخرج من المنزل لمقابلة الأصدقاء والذهاب معهم إلى الأماكن الترفيهية أو للالتحاق بعمل جزئي لكسب الرزق ومساعدة والده في الإنفاق على الأسرة، وتكون نسبة ضياع الوقت لدى الذكور أعلى من الإناث لذلك فهم أكثر تدقيقاً وتركيزاً في الوقت الذي يحتاجونه لإنجاز المسؤوليات والواجبات التي تقع على عاتقهم، حيث تشير دراسة الزهراني (2010) إلى أن الذكور لديهم مهام وواجبات أكثر من الإناث، فالطالب يسعى إلى تنظيم وقته من خلال وضع برنامج محاولاً تغطية التزاماته في يومه، بحيث تكون مضيعات الوقت أكبر لدى الذكر لأنه سيقطع من وقته للالتقاء بأصدقائه أو قضاء وقته على الشبكة العنكبوتية أو مشاهدة التلفاز وقد توصلت هذه الدراسة أيضاً إلى أن هناك مسؤوليات وواجبات تتناسب مع الذكور فقط، وبالتالي فهم يقومون بإدارة أوقاتهم لتناسب مع هذه الواجبات.

والرسم البياني التالي يُبين الفرق بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث تبعاً لمتغير الجنس على مقياس

دافعية الإنجاز:

قائمة المراجع



شكل 9

الفروق تبعاً لمتغير الجنس على مقياس دافعية الإنجاز ومحاوره

الإجابة عن الفرضية الثالثة ومناقشتها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملية يعزى إلى متغير الجنس.

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار ت ستودينت، والجدول (33) يوضح النتائج:

جدول 33

الفروق تبعاً للجنس على مقياس التفكير التأملية

القرار	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة ت ستودينت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	مقياس التفكير التأملية
دال احصائياً	.043	724	2.029	2.655	22.88	286	ذكر	
				2.323	23.26	440	أنثى	

بالنظر إلى الجدول السابق تلاحظ الباحثة أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.043) وهي أصغر من

(0,05)، لذا تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

قائمة المراجع

(0.05) في التفكير التأملية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس. والفروق لصالح الإناث نظراً لنتيجة متوسطهم الأكبر (23.26).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المريمي وصالح (2022)، وتختلف مع دراستي عبد الله وآخرين (2017) وغانيزادي وجاهديزادي (2017) (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2017).

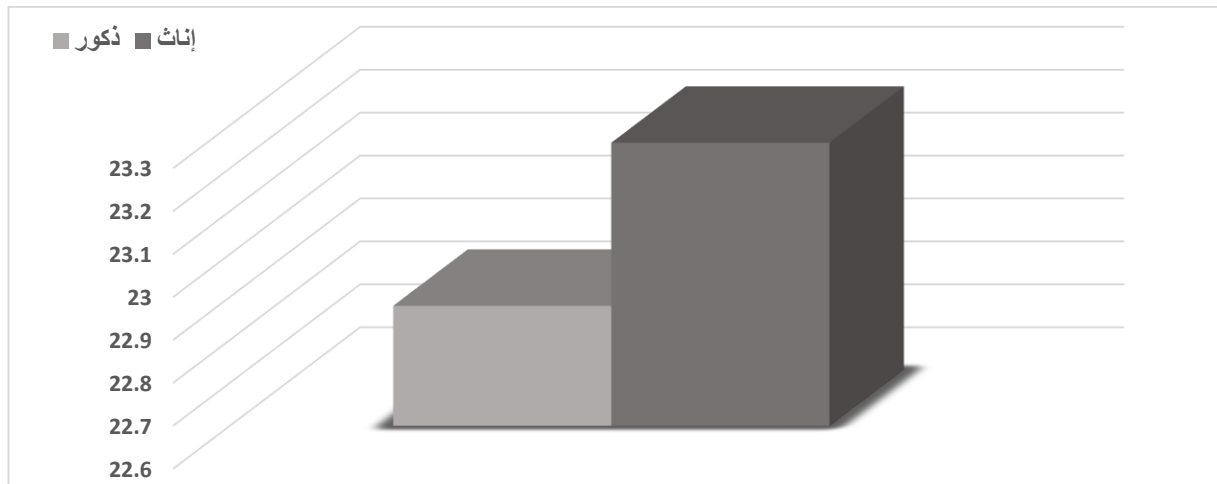
وتعزو الباحثة هذه الفروق الضئيلة إلى أن الطالبات الجامعيات اللواتي أجريت عليهن الدراسة الحالية ونتيجة الظروف الحياتية الصعبة التي يعشنها أصبحن أكثر قدرة على الصبر وتحمل ضغوط الدراسة الجامعية، ولديهن دافع أكبر من الطلبة الذكور من أجل متابعة الدراسة الأكاديمية والقيام بعمليات البحث والاستقصاء والتأمل للوصول إلى أدلة واستنتاجات ومفاهيم علمية جديدة، وهذا من شأنه أن يدل على امتلاكهن القدرة على القيام بالعمل المعتاد أو ما يسمى بالأداء الاعتيادي (المألوف) الذي يعدّ أحد مستويات التفكير التأملية.

كما تتسم شخصيات الطالبات الجامعيات ويتصفن بأنهن أكثر التزاماً بالحضور ومتابعة المحاضرات الجامعية وأكثر جدية وانضباطاً وتركيزاً من الطلبة الذكور في التعامل مع المواقف التعليمية والأنشطة العملية وهذا يساعد الطالبات على اكتساب أساليب تفكير جديدة، في حين يُلاحظ أن أغلب الطلبة الذكور يلتزم مع الدوام الجامعي بأعمال أخرى خارج الجامعة من أجل تأمين الدخل المادي لهم ولأسرهم نتيجة الأوضاع الاقتصادية الصعبة، وتشير دراسة المريمي وصالح (2022) إلى أن طالبات المرحلة الجامعية يتميزن بعامل الجدية والاهتمام والتركيز الفاعل الذي يكون عادة عاملاً مهماً في عملية التواصل الإنساني وتنمية المهارات المعرفية مقارنة بالذكور، بالإضافة إلى ما يتصف به التفكير التأملية من كونه عملية لا تعتمد فقط على المعرفة فحسب بل تعتمد على مستوى الأداء الاعتيادي (المألوف) والفهم والاستيعاب، ولهذا فهو يرتبط بتوافر قدر كبير من الدقة والصبر والاهتمام والرغبة في البحث عن الأدلة والبراهين والتأمل، وهذا ما تتصف به أغلب طالبات المرحلة الجامعية أكثر من الذكور.

والرسم البياني التالي يُبين الفرق بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث تبعاً لمتغير الجنس على مقياس

التفكير التأملية:

قائمة المراجع



شكل 10

الفروق تبعاً لمتغير الجنس على مقياس التفكير التأملي

الإجابة عن الفرضية الرابعة ومناقشتها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

دافعية الإنجاز يعزى إلى متغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية / كليات نظرية).

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار ت ستودينت، والجدول (34) يوضح النتائج:

جدول 34

الفروق تبعاً للتخصص الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز

القرار	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة ت ستودنت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	
دال إحصائياً	.000	724	5.588	7.729	126.12	309	كليات تطبيقية	مقياس دافعية الإنجاز
				11.835	120.34	417	كليات نظرية	
دال إحصائياً	.001	724	3.386	4.053	24.23	309	كليات تطبيقية	الشعور بالمسؤولية
				3.260	23.28	417	كليات نظرية	
دال إحصائياً	.000	724	4.340	4.889	24.85	309	كليات تطبيقية	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع
				3.328	23.45	417	كليات نظرية	
دال إحصائياً	.000	724	4.663	4.246	24.24	309	كليات تطبيقية	المثابرة
				2.511	22.98	417	كليات نظرية	
دال إحصائياً	.048	724	1.983	6.893	28.38	309	كليات تطبيقية	الشعور بأهمية الزمن
				6.312	27.40	417	كليات نظرية	

قائمة المراجع

التخطيط للمستقبل	كليات تطبيقية	309	24.42	4.270	4.307	724	.000	دال احصائياً
	كليات نظرية	417	23..23	2.663				

بالنظر إلى الجدول السابق يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.000) بالدرجة الكلية، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، لذا ترفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية / كليات نظرية) لصالح طلبة الكليات التطبيقية في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليوسف (2016) ودراسة الكفاوين (2019)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة سيدهم (2020).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة التخصص الدراسي التطبيقي أكثر ميلاً لبذل الجهد من الطلبة في التخصصات الجامعية النظرية، وذلك كون دراسة التخصصات التطبيقية تحتاج أكثر إلى بذل الجهد في التركيز، وفهم المادة واستيعابها. كما أن طلبة التخصصات الدراسية التطبيقية أكثر نضجاً بفضل أساليب وطرائق التعلم المتنوعة، وغنى البيئة التعليمية لديهم، فكلما تنوّعت بيئة الفرد التي يتعلّم فيها، زادت معها محتويات مفهومه لذاته، لتشمل الصفات الجسمية، والنفسية، والعلاقات الاجتماعية، والقيم والاهتمامات، والرغبات، ودور الفرد في الحياة، وهذا ما ينعكس على مستوى دافعتهم للإنجاز. كما ترتبط تلك الفروقات بالمعتقدات المعرفية لدى طلابنا، فالمعتقدات المعرفية بمثابة عدسة يفسر الأفراد من خلالها المعلومات، ويحددون المعايير، ويقررون مسار العمل الملائم، والصعوبات التي تواجههم، وبالتالي فهي عامل مؤثر وهام في دافعية الأفراد للإنجاز (Buehi & Alexander, 2005, 70).

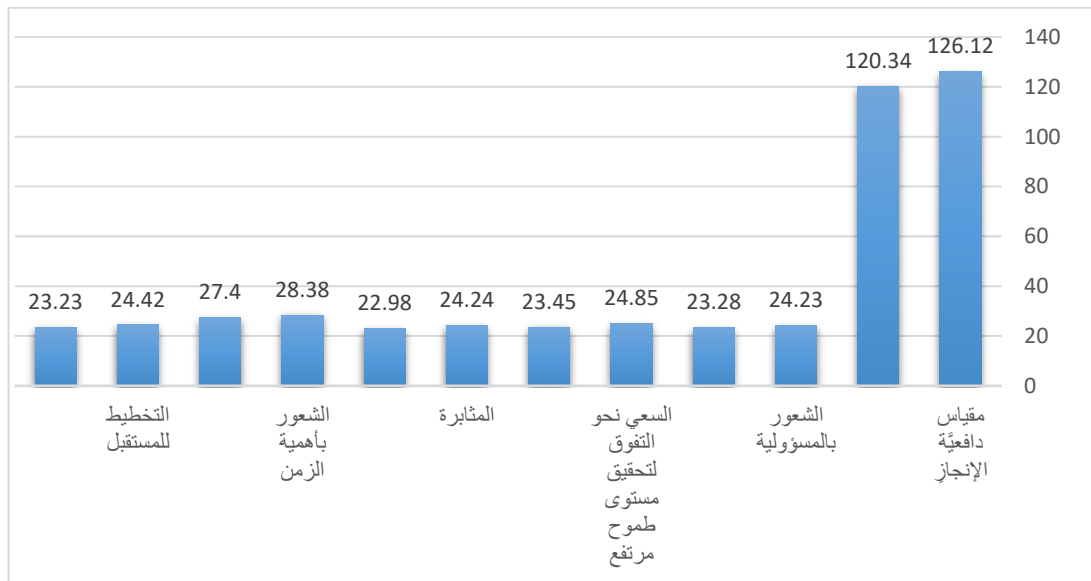
كما أن طلبة التخصصات التطبيقية يسعون للحصول على المعرفة واكتساب الخبرات العملية التي تتعلق بتخصصاتهم المهنية مُستقبلاً والتي تساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وهذا يتطلب منهم المثابرة وبذل الجهد والقدرة على إدارة الوقت لتحقيق النجاح، كما أنهم حريصون على حضور المحاضرات العملية والنظرية كافة للوصول إلى فهم شامل للمادة والحصول على معدل جيد في الجانب العملي يضمن لهم النجاح في المقرر الدراسي، نظراً لارتفاع معدلات النجاح في هذه الكليات، وهذا كله يستغرق الكثير من وقت الطلبة، لذلك فهم أكثر شعوراً بأهمية

قائمة المراجع

الوقت من طلبة الكليات النظرية، وقد تكون الوظائف الجامعية التي تُطلب منهم تحتاج إلى أوقات طويلة لإنجازها مما يجعل الشعور بأهمية الزمن لديهم ضرورة أكثر من طلبة الكليات النظرية.

والرسم البياني التالي يُبين الفرق بين متوسط الكليات التطبيقية ومتوسط الكليات النظرية تبعاً لمتغير

التخصص الدراسي على محاور مقياس دافعية الإنجاز:



شكل 11

الفروق تبعاً لمتغير التخصص على محاور مقياس دافعية الإنجاز

الإجابة عن الفرضية الخامسة ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

التفكير التأملي يعزى إلى متغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية / كليات نظرية).

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار ت ستودينت، والجدول (35) يوضح النتائج:

جدول 35

الفروق تبعاً للتخصص على مقياس التفكير التأملي

القرار	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة ت ستودينت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	مقياس التفكير التأملي
دال احصائياً	.007	724	2.702	2.610	22.83	309	كليات تطبيقية	
				2.332	23.33	417	كليات نظرية	

قائمة المراجع

بالنظر إلى الجدول السابق تلاحظ الباحثة أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.007)، وهي أصغر من (0,05)، لذا تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية / كليات نظرية)، والفروق لصالح طلبة الكليات النظرية نظراً لنتيجة متوسطهم الأكبر (23.33).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني (2020)، ودراسة الشكعة (2007) وتختلف مع نتيجة دراسة عبد الله وآخرين (2017).

وتعزو الباحثة وجود فروق ضئيلة لصالح طلبة الكليات النظرية إلى أن تفوق طلبة الكليات النظرية على طلبة الكليات التطبيقية في مهارة التفكير التأملي يعود إلى المهارات العملية التي يخضع لها بعض طلبة الكليات النظرية ككلية التربية تفسح المجال للعمل الفردي، والتأمل الذاتي في نتائج هذه المهارات، ومطالعة ردود فعل الآخرين وانعكاساتهم تجاه الأعمال التي يقومون بها أكثر من اختصاص الكليات التطبيقية التي لا تتح لهم الفرص الكافية لاستخدام المهارات الشخصية التي هي أصلاً بحاجة إلى تدريب.

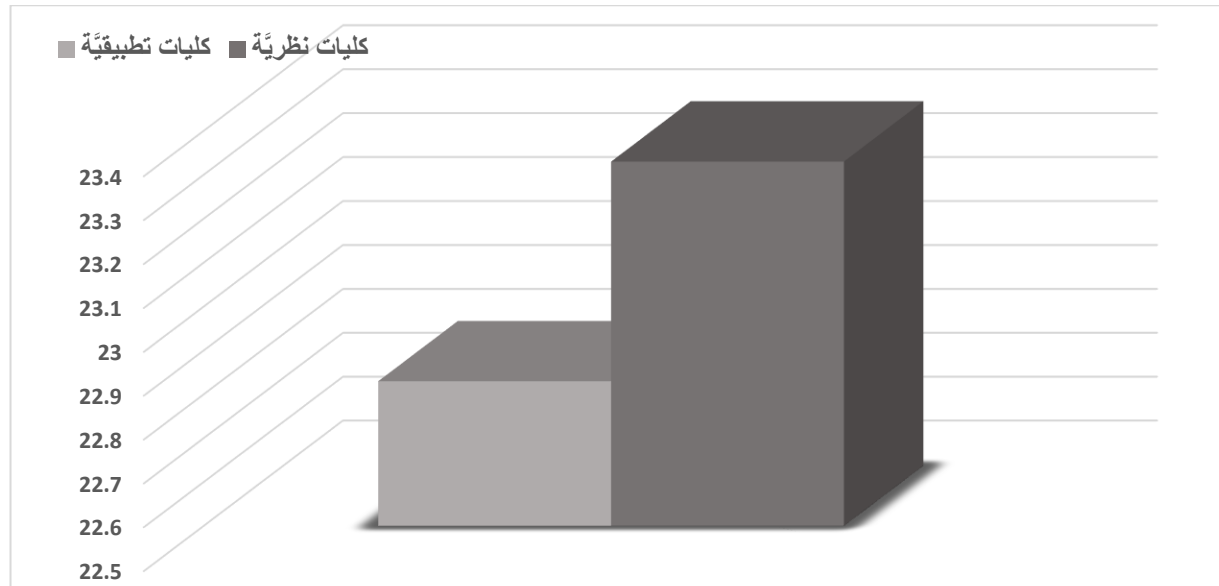
وقد يُعزى التفوق البسيط في مهارة التفكير التأملي لدى الطلبة في الكليات النظرية إلى أنهم يتمتعون بدرجة جيدة من المعرفة والفهم للذات (نقاط القوة ونقاط الضعف)، كما أنَّ الطلبة يعلمون أنَّ الدراسة في التخصصات العلمية تحتوي على مجموعة من المواد الدراسية الصعبة التي تحتاج إلى مجهود أكبر ووقت أطول للدراسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أنَّ طلبة الكليات النظرية يسعون لاكتساب مستويات عالية من القدرة على التفكير التأملي نظراً لحاجتهم لهذه القدرة في الممارسة العملية لتخصصاتهم المهنية مستقبلاً، فعلى سبيل المثال: المرشدون النفسيون يستخدمون مهارات التفكير التأملي ومهارة حل المشكلات للوصول إلى التشخيص النفسي الصحيح للمشكلة التي يعاني منها المسترشد والتمكّن من استخدام خطة العلاج المناسبة له، كما أنَّ المحامين والقضاة يستخدمون مهارات التفكير التأملي والعميق للتمكّن من الحكم على الجرائم وحل القضايا المركبة والمعقدة والتي تحتاج إلى تفكير واسع الأفق لحلها وفك شيفراتها بالشكل الأمثل لتحقيق العدالة.

قائمة المراجع

والرسم البياني التالي يُبين الفرق بين متوسط الكليات التطبيقية ومتوسط الكليات النظرية تبعاً لمتغير التخصص

الدراسي على مقياس التفكير التأملي:



شكل 12

الفرق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على مقياس التفكير التأملي

الإجابة عن الفرضية السادسة ومناقشتها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على

مقياس دافعية الإنجاز يعزى إلى متغير السنة الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة).

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار ت ستودينت، والجدول (36) يوضح النتائج:

قائمة المراجع

جدول 36

الفروق تبعاً للسنة الدراسية على مقياس دافعية الإنجاز

القرار	الدالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة ت ستيودنت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	السنة الدراسية	
غير دال إحصائياً	.072	724	1.799	11.878	191.69	301	السنة الثانية	مقياس دافعية الإنجاز
				7.770	193.01	425	السنة الرابعة	
دال إحصائياً	.000	724	3.653	3.292	23.22	301	السنة الثانية	الشعور بالمسؤولية
				4.013	24.25	425	السنة الرابعة	
دال إحصائياً	.000	724	4.518	3.405	23.40	301	السنة الثانية	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع
				4.819	24.86	425	السنة الرابعة	
دال إحصائياً	.000	724	5.098	2.747	22.90	301	السنة الثانية	المتابعة
				4.099	24.28	425	السنة الرابعة	
غير دال إحصائياً	.080	724	1.754	6.947	28.32	301	السنة الثانية	الشعور بأهمية الزمن
				6.289	27.45	425	السنة الرابعة	
دال إحصائياً	.000	724	4.443	2.661	23.19	301	السنة الثانية	التخطيط للمستقبل
				4.242	24.42	425	السنة الرابعة	

بالنظر إلى الجدول السابق تلاحظ الباحثة أن قيمة الدالة الإحصائية تساوي (0.072) للفروق في الدرجة

الكلية وهي أكبر من (0,05)، لذا تُقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.05) في دافعية الإنجاز لدى عينة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير السنة الدراسية (السنة الثانية / السنة

الرابعة).

بينما وجدت فروق دالة إحصائية على كافة محاور المقياس نظراً لنتيجة دلالاتها التي كانت أصغر من

(0,05)، ما يؤكد وجود فروق فيها تبعاً لمتغير السنة الدراسية، ما عدا محور (الشعور بأهمية الزمن) كان غير

دال إحصائياً نظراً لقيمة دلالاته الإحصائية التي كانت تساوي (0.080) وهي أكبر من (0.05).

والفروق في بقية المحاور لصالح طلبة السنة الرابعة نظراً لنتيجة متوسطهم الأكبر تبعاً لجميع المحاور،

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الأحمد (2017).

قائمة المراجع

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز على الدرجة الكلية بين طلبة السنة الثانية والرابعة إلى أن كلا التخصصين غير منفصل عن الآخر، أي إنهم يدرسون في ظروف متشابهة وبيئة جامعية مشتركة، فكلا التخصصين قد يمر بتغيرات شخصية أو ظروف خارجية تعزز أو تخفّض من دافعية الإنجاز، وكلاهما قد يتعرض لمشكلات نفسية أو دراسية تخفّض دافعية الإنجاز، وأما الفروق في بعض محاور مقياس دافعية الإنجاز فتعزى أن طلبة السنة الدراسية الرابعة أصبحوا أكثر خبرة، وأكثر معرفة بالقوانين والأنظمة الجامعية، وبالتالي أكثر قدرة على تحديد أهدافهم المستقبلية، وامتلاكهم دافع أكبر للإنجاز من أجل تحقيقها والوصول إليها، كما أن طالب السنة الدراسية الرابعة أصبح في مرحلة تحديد المصير بشأن المستقبل، ووصل إلى مرحلة الانتقال إلى حياة العمل والزواج وتكوين أسرة والعثور على الاستقرار المادي، لذلك فهو أكثر تخطيطاً لمستقبله وأكثر مثابرة وسعياً للتفوق، وشعوره بالمسؤولية أعلى من طالب السنة الثانية وتشير دراسة العوض (2015) إلى أن طلبة السنة الرابعة لديهم دافع أكبر للتحصيل الدراسي بسبب اقتراب طالب السنة الرابعة من التخرج، وهذا يؤلّد لديه حالة من المسؤولية والاعتماد على النفس فيشعر أنه أصبح راشداً وعضواً فعالاً في المجتمع.

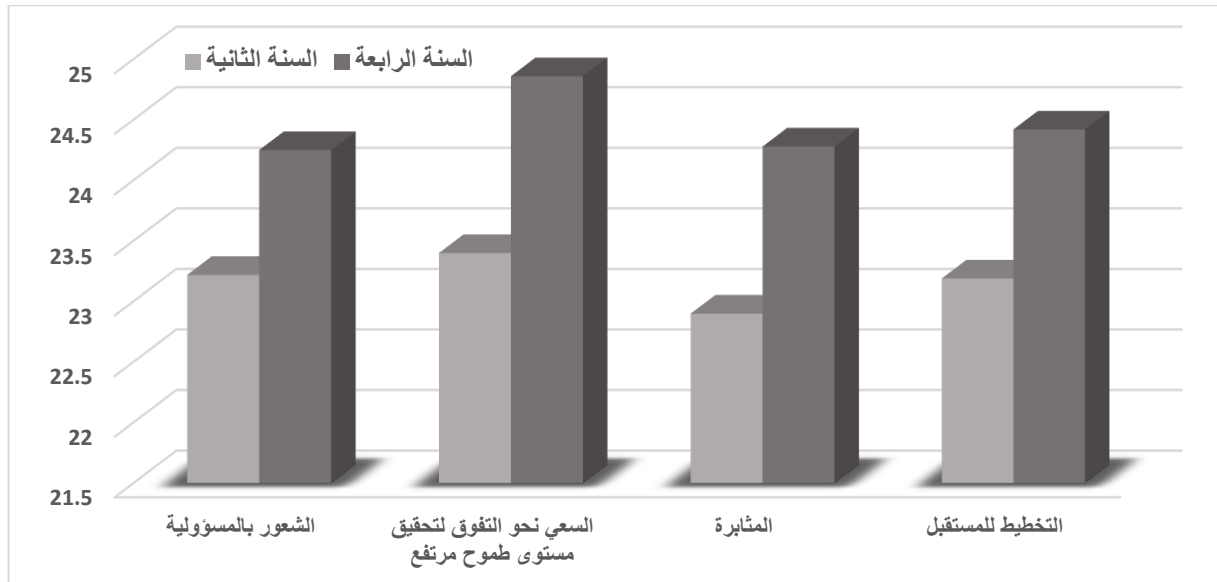
وانتقال الإنسان من مرحلة عمرية لأخرى يزيد خبراته ويوسع مدركاته، إذ تصبح نظرته للأمور مختلفة عما كانت عليه في السابق، ولا يقتصر النمو هنا على الناحية الجسدية إنما يكون عقلياً، واجتماعياً، ونفسياً، وفي أوجه النمو المختلفة والمتعددة، وانتقاله من مرحلة لأخرى يُساعده أيضاً على تحدي الصعاب ومواجهتها كي يصل إلى مرحلة أفضل مما كان عليه، وبذلك يُصبح دافعية الفرد للإنجاز أكثر واقعية ومنطقية وقوة، ولكل فرد طموحه المختلف الذي يتناسب مع مستوى دافعيته للإنجاز، ومرحلته العلمية.

أما عدم وجود فروق في محور (الشعور بأهمية الزمن) فيعزى إلى أن كلاً من طلبة السنة الثانية والرابعة لديهم مضيعات الوقت ذاتها، فكلاهما يستقطع جزءاً من وقته لمقابلة الأصدقاء أو التواصل معهم عبر الإنترنت أو مشاهدة التلفاز أو استخدام الشبكة العنكبوتية وتصفح مواقع التواصل الاجتماعي، وكلاهما قد يمر بضغوطات حياتية ونفسية صعبة لذلك يحتاج كلاهما لتنظيم وقته من خلال وضع برنامج لتغطية واجباته كافة خلال اليوم، بحيث أصبح الشعور بأهمية الزمن ضرورة لدى كل من طلبة السنة الثانية والرابعة.

قائمة المراجع

والرسم البياني التالي يُبين الفرق بين متوسط السنة الثانية ومتوسط السنة الرابعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

على محاور مقياس دافعية الإنجاز:



شكل 13

الفروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية على محاور مقياس دافعية الإنجاز

الإجابة عن الفرضية السابعة ومناقشتها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

التفكير التأملي يعزى إلى متغير السنة الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة).

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار ت ستودينت، والجدول (37) يوضح النتائج:

جدول 37

الفروق تبعاً للسنة الدراسية على مقياس التفكير التأملي

القرار	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة ت ستودينت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	السنة الدراسية	مقياس التفكير التأملي
دال احصائياً	.002	724	3.150	2.647	22.77	301	السنة الثانية	
				2.299	23.36	425	السنة الرابعة	

قائمة المراجع

بالنظر إلى الجدول السابق تلاحظ الباحثة أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.002) وهي أصغر من (0,05)، لذا تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير السنة الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة). والفروق لصالح طلبة السنة الرابعة نظراً لنتيجة متوسطهم الأكبر (23.36).

ويمكن تفسير ذلك بأن مهارة التفكير التأملي مهارة مكتسبة ومتعلمة فهي قابلة للنمو مع التقدم في العمر والتقدم في السنوات الدراسية، فالطلبة الأكبر سناً يمتلكون القدرة على التعامل مع المواقف السلبية المختلفة، وإمكانية تحويلها إلى مواقف إيجابية في المواقف الاجتماعية المختلفة.

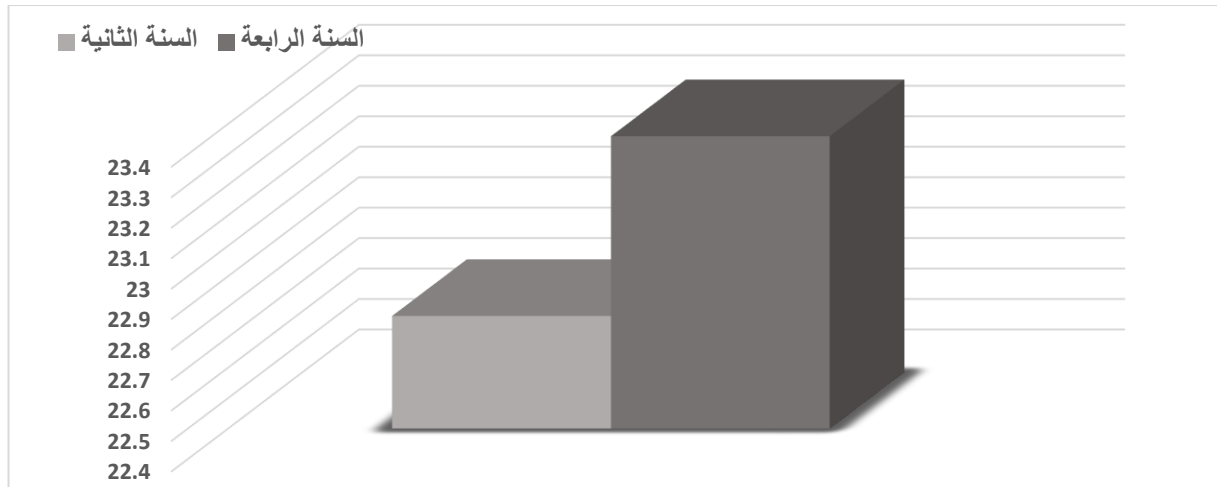
كما أن مهارة التفكير التأملي تحظى بمرتبة مرتفعة من الاهتمام والممارسة كلما تقدم الطالب في السنوات الدراسية الجامعية، مع ملاحظة أن المناهج الجامعية والأنشطة الطلابية تعمل على تعزيز هذه القدرات وتطورها من سنة دراسية لأخرى. ونجد أن هناك فروقاً في مهارة التفكير التأملي لصالح طلبة السنة الرابعة، لأنهم يتجهون نحو الآخرين والمجتمع في هذه المرحلة، ويصبحون أكثر قدرة على حل المشكلات، وهذا يفسر كون طلبة السنة الرابعة حصلوا على درجات أعلى من طلبة السنة الثانية في مقياس التفكير التأملي، كونهم يحتاجون إلى جماعة تستجيب لمستوى نموهم ومظاهر نشاطهم، ولهذا السبب يجدون مكانتهم بين أترابهم.

وهذا يدل على قدرتهم على ممارسة عملية التفكير التأملي أكثر من طلبة السنة الثانية الذين لا يزالون في بدايات المرحلة الجامعية ولم تتبلور لديهم بعد الخبرات المعرفية الكافية للتعامل مع المشكلات الحياتية التي قد تُواجههم، وتشير دراسة الشكعة (2007) إلى أن وجود فروق في مستوى التفكير التأملي بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا تعود إلى الفارق في الخبرات العلمية والعملية لأن غالبية طلبة الدراسات العليا من أصحاب الخبرة الميدانية ويعتمدون بدرجة كبيرة في دراستهم على القدرات الذاتية واتباع المنهجية العلمية في تفكيرهم وتبصرهم بالأشياء يكون أنضج.

والرسم البياني التالي يُبين الفرق بين متوسط السنة الثانية ومتوسط السنة الرابعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

على مقياس التفكير التأملي:

قائمة المراجع



شكل 14

الفروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية على مقياس التفكير

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

بناءً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم عدد من المقترحات التالية:

- (1) تدريب الطلبة الجامعيين على إستراتيجيات التفكير التأملي ومراعاة إيجاد البيئة التعليمية التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة.
- (2) ضرورة مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية لاشتغال المقررات الدراسية على المسائل التي تنمي دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة.
- (3) ضرورة مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية لاستخدام أساليب وطرائق التدريس التي تساعد على تنمية مستويات دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة.
- (4) إجراء لقاءات وحوارات مع الوافدين الجدد إلى الجامعة حول أهمية التفكير التأملي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي وتشجيعهم على ممارسة مهاراته.
- (5) إجراء المزيد من الدراسات حول التفكير التأملي وعلاقته بمتغيرات مثل (مستوى الطموح، التخيل العقلي، سمات الشخصية، إدارة الأزمات، الإدارة الصفية).

قائمة المراجع

■ قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

(1) أبو بشير، أسماء عاطف. (2012). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى. [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر].

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=76879>

(2) الأحمد، أمل. (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15 (2). 14-54.

(3) أبو صبيح، تغريد. (2014). "أثر برنامج تدريبي قائم على أسلوب التفكير التأملي في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعية والتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة العربية". مجلة الثقافة والتنمية، 15 (82). 193-228.

<https://search.mandumah.com/Record/606312>

(4) الأطرش، طارق عمر ناصر. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية].

<https://mobt3ath.com/uplode/books/book-9690.pdf>

(5) بركات، زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (4). 97-126.

(6) بورزق، سميرة. (2015). التعلم والاستنكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه تربوي. [رسالة ماجستير، جامعة محمد بو ضياف].

قائمة المراجع

<http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/13545>

(7) بوهريرة، عبد الرحيم. (2019). مستوى التفكير التأملي والابتكاري لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية (دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية-ورقلة). [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة].

<https://dspace.univ-ouargla.dz>

(8) حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي. دار الفكر العربي.

(9) حنان، قوراري. (2014). الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أطباء الصحة العمومية (دراسة ميدانية على أطباء الصحة العمومية الدوسن). [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر].

<http://thesis.univ-biskra.dz>

(10) خليفة، عبد اللطيف. (2000). الدافعية للإنجاز. دار الغريب للنشر والتوزيع.

(11) الخياط، ماجد. (2011). التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية. دار الراية للنشر.

(12) دائرة الإحصاء في جامعة دمشق. (2022). سوريا.

(13) الدهام، عارف عيد. (2018). أثر إستراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التاريخ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. المجلة التربوية الأردنية، 3(1). 313-338.

<https://digitalcommons.aaru.edu.jo/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=jaes>الشم

اس، عيسى وميلاد، محمود. (2011). مناهج الدراسة عن التربية وعلم النفس. منشورات جامعة دمشق.

(14) الزبيدي، محمد علي مرزوق. (2019). أثر إستراتيجية (SWOM) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة القنفذة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2). 394-420.

https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/10-2/jep-10-2-1-11.pdf

(15) الزبيري، شريفة. (2014). فاعلية استخدام حافظة عينات عمل المعلم في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(12). 145-166.

قائمة المراجع

http://www.ijoe.org/v3/IJJOE_05_12_03_2014.pdf

16) الزعبي، أحمد محمد. (2015). "أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى

التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن". مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(1). 44-77

<https://www.researchgate.net/publication/317038320>

17) الزهراني، حسن بن علي محمد. (2010). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب

جامعة حائل. [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى].

<https://search.mandumah.com/Record/611150>

18) الزهراني، مرضي غرم الله. (2020). مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم

القرى في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، 44(1).

45-70.

[http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreVol44No1Y2020/ijre_2020-v44-](http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreVol44No1Y2020/ijre_2020-v44-n1_045-070.pdf)

[n1_045-070.pdf](http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreVol44No1Y2020/ijre_2020-v44-n1_045-070.pdf)

19) الزيانت، فاطمة محمود. (2020). برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي

لدى الطالب المعلم. بحث منشور، 1-49.

https://www.researchgate.net/publication/347987440_altfkyr_altamly_bhth_trqytbrna

[mj_tdryby_qaym_ly_mharat_altfkyr_altamly_ltnmyt_aldaf_almrffy_ldy_altalb_almlm](https://www.researchgate.net/publication/347987440_altfkyr_altamly_bhth_trqytbrna)

[adad_albahtht_fatmt_mhmwd_alzyat](https://www.researchgate.net/publication/347987440_altfkyr_altamly_bhth_trqytbrna)

20) ساري، سعد قاسم وفارس، ابتسام. (2018)، مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى

من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية،

34(1). 53-103.

21) سالم، رفقة خليف. (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات

كلية عجلون الجامعية. مجلة جامعة بغداد، 23(1). 134-169.

<https://www.iasj.net/iasj/download/6d151aa87b097f9e>

قائمة المراجع

- (22) سلطان، نهى محمد عبد الرؤوف. (2021). تصميم مقياس دافعية الإنجاز القائم على مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية. *بحوث في التربية الفنية والفنون*، 21(3). 17-30.
https://seaf.journals.ekb.eg/article_195773_7f12ef0973fac7815b458ef03e603937.pdf
- (23) السعيدة، ناجي منور. (2016). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، 43(4). 1747-1757.
<https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/download/7678/6968>
- (24) السكاف، سوسن والفارس. علي. (2020). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة الخلدونية*، 12(2). 20-37.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/563/12/2/139394>
- (25) سيدهم، يمينة. (2020). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنة الأولى ليسانس بجامعة أدرار. [رسالة ماجستير، جامعة أحمد دراية].
<https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/5144/1/Sid.pdf>
- (26) الشعكة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، *مجلة النجاح الوطنية للأبحاث*، 21(4). 1146-1162.
https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/level-reflective-thinking-undergraduate-and-higher-education-students-najah-national-university.pdf
- (27) الشماس، عيسى وميلاد، محمود. (2011). *مناهج الدراسة عن التربية وعلم النفس*. منشورات جامعة دمشق.
- (28) الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2002). *البحث العلمي-الدليل التطبيقي للباحثين* 0 (ط.1). دار وائل للنشر.
- (29) طشطوش، رامي عبد الله والترجمي، سليمان. (2017). التفكير التأملي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة الطيبة بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات*. 41(1). 105-122.
<https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/552>

قائمة المراجع

- (30) الطيب، محمد الدريني، وحسين، بدران شبل والبيلاوي، حسن وكمال، نجيب. (2005). *مناهج الدراسة في العلوم التربوية والنفسية*. دار المعرفة الجامعية.
- (31) عافشي، ابتسام عباس. (2016). مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي. *مجلة كلية التربية*، 35 (169). 55-89.
- https://jsrep.journals.ekb.eg/article_32182_c7e9ae6bc6916b4689d3c625eff43db5.pdf
- (32) عبد الباسط، القني. (2020، تموز). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12 (2). 193-204.
- <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/23987/1/S4214.pdf>
- (33) عبد الوهاب، محمودي وأمير، جمعة. (2020). دافعية الطالب الجامعي الإنجاز وعلاقتها بتصوراته الاجتماعية للجامعة. [ليسانس، جامعة محمد الصديق بن يحي].
- <http://dspace.univ-jijel.dz>
- (34) عبد الله، حنين ناصر وكريم، زينة محمد وحسن، رفل محمد. (2017). التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القادسية. *مجلة كلية التربية*، 1 (2). 75-96.
- <https://siraj.jacketdolly-avignon>.
- (35) العقلة، أحمد محمد أحمد. (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية].
- <https://search.mandumah.com/Record/817654>
- (36) عليان، ناريمان صادق محمد. (2015). أثر توظيف مسرح الظل في تدريس الهندسة لتنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في محافظ شمال. [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر].
- <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=119024>
- (37) العمري، نادية محمد. (2017، أبريل). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، (173). 211-257.
- https://jsrep.journals.ekb.eg/article_6308_965f4638e4ed0f22619ced4ec986c04c.pdf

قائمة المراجع

- (38) العوض، مهدي عناد. (2015). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. [رسالة ماجستير، جامعة دمشق].
- (39) عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). أساسيات الدراسة العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. (ط.2). مكتبة الكنانة.
- (40) الغامدي، غرام الله بن عبد الرزاق. (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة. [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى].
- <http://search.mandumah.com/Record/104696>
- (41) قاسم، انتصار كمال. (2014). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للبنات، 25(3). 597-636.
- <https://iasj.net/iasj/pdf/5c7386525bda6480>
- (42) الكفاوين، عطا محمد. (2019). دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة اسيوط. 35(7). 109-134.
- http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJfeau/JfeauVol35No7Y2019/jfeau_2019-v35-n7_108-134.pdf
- (43) محمد، حنان محمود. (2018). فعالية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسة العلمية في التربية، 19(1). 123-158.
- https://jsre.journals.ekb.eg/article_19767_da1d1e8db05d11f5157896d080cfc5f3.pdf
- (44) محمد، جاجان جمعة وشرف، سردار محمد. (2020). أثر برنامج تعليمي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة دهوك. مجلة جامعة دهوك، 23(2). 269-291.
- <https://doi.org/10.26682/hjuod.2020.23.2.15>

قائمة المراجع

- (45) مخايل، امطانيوس. (2006). *القياس النفسي*. منشورات جامعة دمشق.
- (46) المريمي، الصديق محمد امحمد وصالح، رحاب سعد منسي. (2022). مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلاب كلية الآداب بجامعة طبرق. *مجلة الأصالة*. (5). 423-405.
- <https://alasala.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/aj/article/view/140>
- (47) المصري، طارق توفيق وفرح، علي أحمد فرح. (2020). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3). 289-260.
- <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/5627/3119>
- (48) معيقل، نجوى أحمد علي. (2017، يوليو). الدافعية للإنجاز لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، 4(1). 459-435.
- https://journals.ekb.eg/article_131359_d3e4a06a95c03529134e62283b864648.pdf
- (49) موراي، إدوارد. (1988). *الدافعية والانفعال*. (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة). دار الشروق.
- (50) ناصيف، سيرينا منير. (2021). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة السويداء. [رسالة ماجستير، جامعة دمشق].
- (51) هديب، رشا يوسف وطلافة، حامد عبد الله. (2018). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث الأساس ي في مادة اللغة العربية في الأردن واتجاهاتهن نحوها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(18). 50-31.
- <https://search.mandumah.com/Record/939956>
- (52) اليوسف، رامي محمود. (2016). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 45(2). 374-360.
- https://www.researchgate.net/publication/315492190_aldafyt_llanjaz_ldy_tlbt_aldrasat_alalya_fy_aljamt_alardnyat_fy_dw_dd_mn_almtghyrat

قائمة المراجع

■ المراجع الأجنبية:

- 1) Aydın, B.B.; & Coşkun, Y.D. (N.D). (2016). The relationship between math achievement motivation and reflective thinking skills towards problem solving. *Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(7). 12-28. Istanbul University.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/433839>
- 2) Buck, Joel A. (2017). *An Exploratory Examination of Reflective Thinking in Certified Human Performance Improvement Professionals*. [Doctoral Dissertation, KANSAS STATE UNIVERSITY].
<https://core.ac.uk/download/pdf/132492060.pdf>
- 3) Buehl, M. & Alexander, P. (2005). *Motivation and Performance Differences in Students' Domain- Specific Epistemological Belief Profiles*.
- 4) Deringöl, Y. (2019). The relationship between reflective thinking skills and academic achievement in mathematics in fourth-grade primary school students. *Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3). 613-622.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246598.pdf>
- 5) Frederic, Guay. (2010). Academic Self-Concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6). 644-653.
<https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/61916.pdf>
- 6) Ferraro, j. (2000). "Reflective Practice and Professional Development" ERIC. Digest, ED449120.
- 7) Ghanizadeh, Afsaneh & jahedizadeh, Safoura. (2017). Validating the Persian Version of Reflective Thinking Questionnaire and Probing Iranian University Students' Reflective Thinking and Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 10(3) 209-226.
<https://doi.org/10.12973/iji.2017.10314a>
- 8) Gogoi, K. (2014). Factors Affecting Academic Achievement Motivation in High School students. *International Journal of Education and Management Studies*, 4(2). 126- 129.
<https://www.i-scholar.in/index.php/injems/article/view/92339>

قائمة المراجع

- 9) Lim, Lisa Angelique. (2011). A Comparison of Students' Reflective Thinking across Different Years in a Problem-Based Learning Environment. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39(2). 171-188.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11251-009-9123-8>
- 10) Lyons, Nelson. (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. U.S.A.: Springer.
- 11) Meek, J., Riner, M, Pesut, et al. (2013). A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(8). 83-91.
<https://www.sciedu.ca/journal/index.php/jnep/article/download/1804/1310>
- 12) Meghna, Mehndroo & Vandana. (2020). IMPACT OF MOTIVATION ON ACADEMIC ACHIEVEMENT. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(4). 3316-3320.
<https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1618602849.pdf>
- 13) Nagi, Sampath & Maruthachalam, Abinayaa. (2017). Achievement Motivation among the University Post Graduation Students. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*, 3(9). 303-310.
https://www.academia.edu/43257369/ACHIEVEMENT_MOTIVATION_AMONG_THE_UNIVERSITY_POST_GRADUATION_STUDENTS
- 14) Pany, Sesadeba. (2014). Achievement Motivation of College Students in relation to their Gender, Stream and Locale. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 3. 360-367
https://www.researchgate.net/publication/303819754_Achievement_Motivation_of_College_Students_in_relation_to_their_Gender_Stream_and_Locale
- 15) Phan, H (2009). Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. *Educational Psychology*, 29(3). 297-313.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>

قائمة المراجع

- 16) Steinmayr, Ricarda &Weidinger, Anne &Schwinger, Malte &Spinath, Birgit. (2019). The Importance of Students Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, 10(1730). 1-11.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410902877988>

- 17) Ying, X & Priya, Sh. (2011). "Exploring evidence of reflective thinking in student artifacts of blogging-mapping tool: a design-based research approach". *Instructional Science*, 39. 695–719.

<http://dx.doi.org/10.1007/s11251-010-9149-y>

قائمة الملاحق

- ملحق رقم (1): قائمة أسماء السادة المحكمين
- ملحق رقم (2): مقياس دافعية الإنجاز بصورته الأولى
- ملحق رقم (3): مقياس دافعية الإنجاز بصورته النهائية
- ملحق رقم (4): مقياس التفكير التأملي بصورته الأولى
- ملحق رقم (5): مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية
- ملحق رقم (6): توزيع الطلاب المسجلين في كليات جامعة دمشق
- ملحق رقم (7): طلب تسهيل المهمة لإجراء الدراسة
- ملحق رقم (8): درجات أفراد العينة الاستطلاعية لمشكلة الدراسة
- ملحق رقم (9): درجات أفراد العينة الأساسية

قائمة الملاحق

❖ ملحق رقم (1): قائمة أسماء السادة المحكمين:

#	المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
1	أ. د. أمينة رزق	أستاذ	علم النفس التربوي	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
2	أ. د. غسان الزحيلي	أستاذ	علم النفس التربوي	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
3	د. حسن عماد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
4	د. فتون خرنوب	أستاذ مساعد	علم النفس العام	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
5	د. مازن ملحم	أستاذ مساعد	علم نفس الشخصية	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
6	د. رنا قوشحة	مُدِرِس	قياس القدرات العقلية	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
7	د. مروان أحمد	مُدِرِس	علم النفس المعرفي	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
8	د. هند كابور	مُدِرِس	علم النفس التربوي	قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)
9	د. نجوى نادر	مُدِرِس	علم النفس التربوي	كلية التربية الثانية بالسويداء - جامعة دمشق
10	د. خزامه البعيني	مُدِرِس	القياس والتقويم	كلية التربية الثانية بالسويداء - جامعة دمشق

قائمة الملاحق

▪ ملحق رقم (2): مقياس دافعية الإنجاز بصورته الأولى:

التعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك وسلوكك نحو بعض الموضوعات أو الموقف والمطلوب أن تعطى لكل منها درجة تتراوح بين (1،5) في السطر المقابل لها وذلك على النحو الآتي:

– ضع الدرجة (1) إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك على الإطلاق.

– ضع الدرجة (2) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد ما.

– ضع الدرجة (3) إذا كان مضمون البند يعبر عنك بدرجة متوسطة.

– ضع الدرجة (4) إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد كبير.

– ضع الدرجة (5) إذا كان مضمون البند يعبر عنك تماماً.

الدرجة	البند	رقم
	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.	1
	أشعر بأن التفوق غاية في حد ذاته.	2
	أبذل جهداً كبيراً حتى أصل إلى ما أريد.	3
	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.	4
	أفكر كثيراً في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.	5
	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	6
	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.	7
	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	8
	أحدد ما أفعله خلال جدول زمني.	9
	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.	10

قائمة الملاحق

الدرجة	البنـد	رقم
	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.	11
	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.	12
	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.	13
	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.	14
	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرائق لتقادي الوقوع في المشكلات.	15
	أشعر أن الراحة أهم شيء في الحياة.	16
	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	17
	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره.	18
	كثيراً ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها.	19
	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	20
	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.	21
	أحاول دائماً الاطلاع وقراءة المراجع.	22
	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	23
	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.	24
	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.	25
	أتضايق إذا فعلت شيئاً ما بطريقة رديئة.	26
	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.	27
	أتقانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.	28
	عندما أحدد موعداً فأني أحضر في الوقت المحدد بالضبط.	29
	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.	30
	أعطي اهتماماً وتركيزاً عالياً للأعمال التي أقوم بها.	31
	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي	32

قائمة الملاحق

الدرجة	البنـد	رقم
	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	33
	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	34
	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	35
	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.	36
	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرائق لتقديمي.	37
	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرائق لحل المشكلات الصعبة.	38
	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.	39
	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.	18
	كثيراً ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها.	40
	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئاً بالنسبة لي.	41
	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.	42
	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.	43
	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.	44
	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.	45
	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.	46
	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.	47
	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.	48
	من الصعب أن أزور أحداً إلا بموعد سابق.	49
	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	50

قائمة الملاحق

❖ ملحق رقم (3): مقياس دافعية الإنجاز بصورته النهائية:

مقياس دافعية الإنجاز

التعليمات:

أخي الطالب...

أرجو منك قراءة العبارات التالية واختيار البديل الذي ينطبق عليك، علماً أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في هذا المقياس، وعلماً أن هذه الإجابات ستستخدم للبحث العلمي.

■ ملاحظة: يرجى الإجابة على كامل بنود المقياس وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

- ❖ الجنس: ذكر ☐ - أنثى ☐
- ❖ السنة الدراسية: الثانية ☐ - الرابعة ☐
- ❖ الحالة الاجتماعية: أعزب ☐ - متزوج ☐
- ❖ الكلية: صيدلة ☐ - هندسة مدنية ☐ - حقوق ☐ - تربية ☐
- ❖ مستوى تعلم الأب: ابتدائي ☐ - إعدادي ☐ - ثانوي ☐ - جامعي ☐ - دراسات عليا ☐
- ❖ مستوى تعلم الأم: ابتدائي ☐ - إعدادي ☐ - ثانوي ☐ - جامعي ☐ - دراسات عليا ☐

الرقم	العبرة	لا يعبر عنك على الإطلاق	يعبر عنك إلى حد ما	يعبر عنك بدرجة متوسطة	يعبر عنك إلى حد كبير	يعبر عنك تماماً
المحور الأول (الشعور بالمسؤولية)						
1	أقوم بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.					
2	أؤدي الأعمال التي تتسم بالتحدي.					
3	لا يهمني أن أكون الأفضل في أداء عمل ما.					
4	أرى أن الراحة أهم شيء في الحياة.					
5	أنا دقيق بأدائي لأي عمل من الأعمال.					
6	أعطي تركيزاً عالياً للأعمال التي أقوم بها.					
7	يمثل أداء الواجبات عبئاً ثقيلاً بالنسبة لي.					
8	أقضي وقت فراغي في القيام بالمهام التي تنمي قدراتي.					
9	أتضابق إذا فعلت شيئاً ما بطريقة رديئة.					
10	أفضل الأعمال التي لا تحتاج إلى جهود كبيرة.					
المحور الثاني (السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع)						
11	أعتقد أن التفوق غاية في حد ذاته.					
12	ينتابني إحساس بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.					
13	أحاول دائماً الاطلاع وقراءة المراجع.					

قائمة الملاحق

14	أفضل الأعمال التي لا تتطلب المزيد من التفكير والبحث.				
15	أرى أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.				
16	الحاجة لمعرفة الجديد أفضل الطرائق لنجاحي.				
17	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.				
18	أستمتع بالأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
19	أحسن مستوى أدائي باستمرار.				
20	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.				
المحور الثالث (المثابرة)					
21	أبذل جهداً كبيراً حتى أصل إلى ما أريد.				
22	أجتهد في أدائي لأي عمل من أعمالي.				
23	أنهي أي عمل كنت قد بدأت به.				
24	ينتابني إحساس بالسعادة عندما أصل لحل مشكلة كنت أفكر بها لفترة طويلة.				
25	أرى أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.				
26	أرى أن المثابرة من أنسب الطرائق لحل المشكلات الصعبة.				
27	أفكر بجدية لساعات طويلة.				
28	عندما أعجز عن أداء عمل ما أتركه وأتجه لغيره.				
29	أتقانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.				
المحور الرابع (الشعور بأهمية الزمن)					
30	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.				
31	أحدد كل ما أفعله في ضوء جدول زمني.				
32	ألتزم بمواعيدي التي ارتبط بها مع الآخرين.				
33	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.				
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.				
35	أنظم أداء مهامي بشكل يناسب كل مهمة.				
36	يزعجني أن يتأخر أحدهم عن مواعده معي.				
37	من الصعب أن أزور شخص ما إلا بموعد مسبق.				
المحور الخامس (التخطيط للمستقبل)					
38	أفكر في المستقبل أكثر من تفكيري في الماضي أو الحاضر.				
39	يشغلني التفكير بإنجازات الماضي أكثر من التفكير بالمستقبل.				
40	أرى أن التخطيط للمستقبل يجنبنا الكثير من المشكلات.				
41	أفضل في تنفيذ الأعمال التي لا أخطئ لها.				

قائمة الملاحق

42	أنزعج من الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.				
43	ينتابني إحساس بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أود القيام بها.				
44	أعتقد أن التخطيط للمستقبل يوفر المزيد من الوقت والجهد.				

▪ ملحق رقم (4): مقياس التفكير التأملية بصورته الأولى:

أولاً: المعلومات الشخصية:

يرجى وضع علامة (X) بما ينطبق عليك.

1. المستوى الدراسي: بكالوريوس () ماجستير ()
2. الجنس: ذكر () أنثى ()
3. الكلية: علمية () إنسانية ()

ثانياً: المقياس:

يشتمل المقياس على (30) سؤالاً، يرجى وضع علامة (X) بما ينطبق عليك.

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	هل تحب أن يتوفر لدي كالوقت الكافي للاختلاء بنفسك؟		
2	هل تتردد عادةً وتفكر ملياً قبل قيامك بالأشياء؟		
3	هل تفكر كثيراً وتتأمل في عملية الوجود والكون؟		
4	هل تحاول عادةً البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟		
5	هل تفضل قراءة صفحة الألعاب الرياضية في الجريدة على قراءة مقالة سياسية؟		
6	هل ينذر أن تفكر في علاقتك ومشاعرك تجاه الآخرين والأشياء من حولك؟		
7	هل تحب دائماً أن تتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملك أو تخصصك؟		

قائمة الملاحق

8	هل ترغب عادة التدخل في حل المشكلات عامة أو تخص الآخرين؟	
9	هل تنشغل دائماً تماماً عندما تواجه مشكلة ما وتصمم على إيجاد حل لها؟	
10	إذ شاهدت فلماً أو مسرحية هل تعلق في ذهنك بعض المشاهد لفترة طويلة؟	
11	هل عادة تستغرق في أفكارك لدرجة انقطاعك عما يدور من حولك؟	
12	هل حصل معك ولو مرة على الأقل أن قطعت الشارع وأنت غير منتبه؟	
13	هل تواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسريعة؟	
14	هل سبق لك أن كتبت محاولة شعرية أو أدبية؟	
15	هل تشعر بمتعة قوية بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث؟	
16	هل أنت معتاد على قراءة الجريدة اليومية بانتظام؟	
17	هل كثيراً ما تشعر بمتعة عندما تصل لحل مشكلة صعبة تواجهك؟	
18	هل تستغرق عادة بالتفكير والتأمل؟	
19	هل تندهش كثيراً عند مشاهدة تذكّار أو مكان تاريخي؟	
20	هل تدخل عادة مع أصدقائك في مناقشات سياسية واجتماعية؟	
21	هل تقضي وقت طويل لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات؟	
22	هل تفضل عادة مشاهدة مسرحية على أن تشاهد برنامجاً وثائقياً أو تاريخياً أو ثقافياً؟	
23	هل تعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة؟	
24	هل تستمتع كثيراً عند قراءة موضوعات فلسفية؟	
25	هل تعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي هو مضيعة للوقت؟	
26	هل تشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع؟	
27	هل تحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من العمل الذي يحتاج إلى تفكير؟	
28	هل لا تحب زيارة المتاحف والتي تعرض للتاريخ القديم؟	
29	هل تعتقد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي؟	
30	هل معتاد على قضاء وقت طويل في التفكير بحياتك الماضية ومشاكل الحياة التي تعيشها؟	

قائمة الملاحق

❖ ملحق رقم (5): مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية:

مقياس التفكير التأملي

التعليمات:

أخي الطالب...

أرجو منك قراءة العبارات التالية واختيار البديل الذي ينطبق عليك، علماً أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في هذا المقياس، وعلماً أن هذه الإجابات ستستخدم للبحث العلمي.

ملاحظة: يرجى الإجابة على كامل بنود المقياس وعدم ترك أي سؤال دون إجابة

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	أحب أن يتوفر لدي الوقت الكافي للاختلاء بنفسي.		
2	أتردد عادةً وأفكر ملياً قبل قيامي بأداء الواجبات.		
3	أفكر وأتأمل في عملية الوجود والكون.		
4	أحاول عادةً البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين.		
5	أفكر قليلاً في علاقتي ومشاعري تجاه الآخرين والأشياء من حولي.		
6	أحب أن أتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملي أو تخصصي.		
7	أرغب عادةً التدخل في حل مشكلات عامة أو تخص الآخرين.		
8	أنشغل تماماً عندما تواجهني مشكلة ما وأصمم على إيجاد حلاً لها.		
9	عندما أشاهد فلماً أو مسرحية تبقى في ذهني بعض المشاهد لفترة طويلة.		
10	أستغرق عادةً في أفكاري لدرجة إهمال ما يدور حولي.		
11	حصل معي ولو مرة على الأقل أن قطعت الشارع وأنا غير منتبه.		
12	أواجه الأفكار الجديدة عادةً بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظري.		
13	سبق لي أن كتبت قصيدة شعرية أو قصة أدبية.		
14	أستمتع بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث.		
15	اعتدت على قراءة الجريدة اليومية بانتظام.		
16	أستمتع عندما أصل لحل مشكلة صعبة تواجهني.		
17	أستغرق بالتفكير والتأمل عادةً للوصول لحل مشكلة ما.		

قائمة الملاحق

18	أندش كثيراً عند مشاهدة تذكّار أو مكان تاريخي.		
19	أدخل عادة مع أصدقائي في مناقشات سياسية واجتماعية.		
20	أقضي وقتاً طويلاً بقراءة الكتب أو القصص أو المقالات.		
21	أعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة.		
22	أستمتع عند قراءة موضوعات فلسفية.		
23	أعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي مضيعة للوقت.		
24	أصاب بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع.		
25	أحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية.		
26	أعتقد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي.		
27	أفكر كثيراً في مشاكل الحياة التي أعيشها.		

قائمة الملاحق

❖ ملحق رقم (6):

توزيع الطلاب المسجلين في كليات جامعة دمشق:

قائمة الملاحق

❖ ملحق رقم (7): طلب تسهيل المهمة لإجراء الدراسة:


الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
 نائب رئيس الجامعة
 لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
 الرقم:

السيد الأستاذ الدكتور محمد خليفة ، (الصبلة - المبدعة الجديدة - الحقوق - التربية)

يرجى السماح لطالبة الماجستير رنيم عصام صعب المسجلة في كلية التربية بجامعة دمشق بتطبيق الاستبانة لزوم البحث الذي تعدّه بعنوان "دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتفكير التأملي ، حالة دراسية: طالبة جامعة دمشق" وذلك بإشراف السيد الدكتور علي نحيلي .

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك .

شاكرين تعاونكم ،،،

نائب رئيس جامعة دمشق
 لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور محمد فراس الحناوي
 - بناء عليه -
 محمد نصير

تاريخ: ٢٠٢٢/٢/٢٧
 رقم: ١٠١٢

٨ - آذار ٢٠٢٢ - ٥ - شعبان ١٤٤٣

قائمة الملاحق

٢١/٥ - ١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠
١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠
١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠
١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠
١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠ - ١٠٠

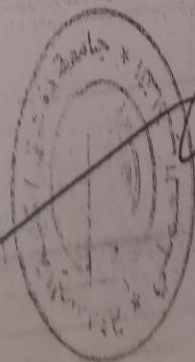
٤

- العمد
- النائب الإداري + العلمي
- رئيس الدائرة
- الدewan



ديوان ضريبة المقتضية
الرقم ٢٥٥٢
الموافق ١٢ / ٣ / ١٠٤٥

جامعة القاهرة
كلية الهندسة
الهندسة المدنية
الرقم / ٧٧٩ / ٢٠٠٩
الاسم /



قائمة الملاحق

❖ ملحق رقم (8): درجات أفراد العينة الاستطلاعية لمشكلة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز

ومقياس التفكير التأملي:

رقم المفحوص	درجات مقياس التفكير التأملي	درجات مقياس دافعية الإنجاز	رقم المفحوص	درجات مقياس التفكير التأملي	درجات مقياس دافعية الإنجاز
1	70	45	16	55	55
2	81	41	17	93	61
3	66	59	18	80	80
4	75	55	19	59	54
5	52	38	20	111	66
6	94	42	21	64	30
7	90	49	22	87	36
8	88	40	23	50	69
9	72	60	24	110	75
10	86	71	25	42	84
11	97	52	26	92	62
12	101	33	27	105	74
13	59	37	28	73	59
14	77	31	29	102	60
15	43	48	30	90	38

❖ ملحق رقم (9): درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس التفكير التأملي:

رقم المفحوص	درجات مقياس التفكير التأملي	درجات مقياس دافعية الإنجاز	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	رقم المفحوص	درجات مقياس التفكير التأملي	درجات مقياس دافعية الإنجاز	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5
1.	16	145	25	20	31	28	20	2.	21	194	22	24	24	20	20
3.	16	106	24	21	23	17	22	4.	24	191	25	25	20	18	21
5.	16	107	20	21	19	17	23	6.	25	197	24	23	25	30	21
7.	16	145	25	25	19	27	20	8.	23	183	24	22	21	19	25
9.	16	205	21	23	19	26	17	10.	22	185	20	22	24	19	23
11.	19	195	24	21	19	25	19	12.	22	199	21	22	25	25	21
13.	19	180	25	26	19	29	23	14.	22	188	21	22	23	25	26
15.	19	199	23	25	16	20	20	16.	22	200	25	22	27	20	25
17.	21	193	22	24	16	20	20	18.	22	204	23	25	25	21	24
19.	21	187	22	20	19	22	20	20.	25	205	21	24	24	21	20
21.	21	182	22	25	19	22	21	22.	24	210	26	24	24	25	25
23.	19	194	22	21	19	27	21	24.	24	193	25	20	20	23	21
25.	19	191	22	24	22	22	25	26.	20	187	24	21	21	21	24
27.	19	197	25	25	22	22	23	28.	21	182	20	21	21	26	25
29.	19	183	24	23	22	29	25	30.	21	194	25	25	25	25	23
31.	19	185	24	22	22	23	24	32.	25	191	21	23	23	24	22
33.	19	199	20	22	22	28	20	34.	23	197	24	21	21	20	22

قائمة الملاحق

22	25	26	26	25	183	21	36.	25	22	22	22	21	188	23	35.
22	21	25	25	23	185	26	38.	26	32	22	22	41	200	27	37.
22	24	24	24	27	199	25	40.	25	26	22	22	36	204	27	39.
25	21	20	20	27	188	24	42.	24	23	19	25	19	193	27	41.
24	25	25	25	27	200	20	44.	20	31	19	24	19	187	27	43.
24	20	21	21	27	204	25	46.	25	37	22	24	19	182	19	45.
20	32	24	24	25	205	21	48.	21	37	22	20	19	194	19	47.
21	25	25	25	24	210	24	50.	24	18	22	21	19	191	19	49.
21	24	23	23	24	190	25	52.	25	32	22	41	16	197	19	51.
25	27	22	27	20	193	23	54.	23	27	19	36	16	183	19	53.
23	27	22	27	21	187	27	56.	22	25	16	19	19	185	19	55.
21	30	22	27	21	182	27	58.	22	29	16	19	19	199	19	57.
26	29	22	27	25	194	27	60.	22	25	26	19	19	188	19	59.
25	32	22	25	23	191	27	62.	22	18	25	19	22	193	19	61.
24	24	25	24	21	197	25	64.	22	25	24	19	22	187	19	63.
20	25	24	24	26	183	24	66.	25	29	20	16	22	182	19	65.
25	26	24	20	25	185	24	68.	24	28	25	16	22	194	16	67.
21	30	20	21	24	199	20	70.	24	20	21	19	22	191	16	69.
24	25	21	21	20	188	21	72.	20	30	24	19	22	197	19	71.
25	28	21	25	25	200	21	74.	21	25	25	19	22	183	19	73.
23	22	25	23	21	204	25	76.	41	28	23	22	22	185	19	75.
27	20	23	21	24	205	23	78.	36	20	22	22	19	211	22	77.
27	18	21	26	25	210	21	80.	19	28	22	22	19	188	22	79.
27	30	26	25	23	190	26	82.	19	17	22	22	22	200	22	81.
27	19	25	24	27	184	25	84.	19	33	22	22	22	204	22	83.
25	19	24	20	25	189	24	86.	19	24	22	22	22	205	22	85.
24	20	20	25	24	197	20	88.	19	23	25	22	22	210	22	87.
24	21	25	21	24	205	25	90.	16	29	24	22	19	193	22	89.
20	21	21	24	20	195	21	92.	16	29	24	19	16	187	22	91.
21	25	24	25	21	186	24	94.	19	33	20	19	16	182	19	93.
21	23	25	23	21	191	25	96.	19	32	21	22	22	194	19	95.
25	21	23	27	25	199	23	98.	19	28	41	22	22	191	22	97.
23	26	27	25	23	200	27	100.	22	21	36	22	22	197	22	99.
21	25	27	24	21	201	25	102.	22	25	19	22	22	183	22	101.
26	24	27	24	26	205	24	104.	22	25	19	19	22	185	22	103.
25	20	27	20	25	195	24	106.	22	32	19	16	22	199	19	105.
24	25	25	21	24	180	20	108.	22	23	19	16	22	188	16	107.
20	21	24	21	20	199	21	110.	22	25	19	22	19	200	16	109.
25	24	24	25	25	193	21	112.	22	26	16	22	16	204	22	111.
21	25	20	23	21	187	25	114.	22	21	16	22	16	205	22	113.
24	23	21	21	24	182	23	116.	19	20	19	22	22	210	22	115.
25	22	21	26	25	194	21	118.	19	28	19	22	22	190	22	117.
23	22	25	25	23	191	26	120.	22	17	19	22	22	193	22	119.
27	22	23	24	27	197	25	122.	22	17	22	22	22	187	22	121.
25	22	21	20	25	183	24	124.	22	27	22	19	22	182	22	123.
24	22	26	25	24	185	20	126.	22	26	22	16	22	194	19	125.

قائمة الملاحق

24	25	25	21	24	199	25	128.	19	25	22	16	22	191	16	127.
20	24	24	24	20	188	21	130.	16	29	22	22	22	197	16	129.
21	24	20	25	21	200	24	132.	16	20	22	22	22	183	22	131.
21	20	25	23	21	204	25	134.	22	20	22	22	22	185	22	133.
25	24	21	27	25	193	23	136.	22	22	22	22	25	199	22	135.
23	27	24	25	23	187	27	138.	22	22	19	22	24	188	22	137.
21	27	25	24	21	182	25	140.	22	27	19	22	24	200	22	139.
26	18	23	24	26	194	24	142.	22	22	22	22	20	204	22	141.
25	27	27	20	25	191	24	144.	22	22	22	22	21	205	22	143.
24	29	25	21	24	197	20	146.	22	29	22	22	21	210	22	145.
20	24	24	21	22	183	21	148.	19	23	22	22	25	190	22	147.
25	24	24	25	22	185	21	150.	16	28	19	25	23	184	22	149.
21	31	20	23	22	199	25	152.	16	22	16	24	21	189	25	151.
24	23	21	21	22	188	23	154.	22	32	16	24	26	197	24	153.
25	28	21	26	22	193	21	156.	22	26	22	20	25	205	24	155.
23	21	25	25	25	187	26	158.	22	23	22	21	24	150	20	157.
27	25	23	24	24	182	25	160.	22	31	22	21	22	186	21	159.
25	20	21	22	24	194	24	162.	22	37	22	25	22	191	21	161.
24	32	26	22	20	191	22	164.	22	37	22	23	22	199	25	163.
24	25	25	22	21	197	22	166.	22	18	22	21	22	200	23	165.
20	24	24	22	21	183	22	168.	22	32	22	26	22	201	21	167.
21	23	20	22	25	185	22	170.	22	27	19	25	25	205	26	169.
21	26	25	25	23	199	22	172.	22	25	16	24	24	195	25	171.
25	18	21	24	21	188	25	174.	25	29	16	22	24	180	24	173.
23	28	24	24	26	200	24	176.	24	25	22	22	20	199	22	175.
21	21	25	20	25	204	24	178.	24	18	22	22	21	134	22	177.
26	25	23	21	24	205	20	180.	20	25	22	22	21	187	22	179.
25	20	27	21	20	210	21	182.	21	29	22	22	25	182	22	181.
24	32	25	25	25	193	21	184.	21	28	22	25	23	211	22	183.
22	25	24	23	21	187	25	186.	25	20	22	24	21	191	25	185.
22	27	24	21	24	182	23	188.	23	30	22	24	26	197	24	187.
22	30	20	26	25	194	21	190.	21	25	22	20	25	183	24	189.
22	29	21	25	23	191	26	192.	26	28	22	21	24	185	20	191.
22	32	21	24	27	197	25	194.	25	20	22	21	20	199	21	193.
25	24	25	20	27	183	24	196.	24	28	25	25	25	188	21	195.
24	25	23	25	27	185	20	198.	22	17	24	23	21	200	25	197.
24	26	21	21	27	199	25	200.	22	33	24	21	24	204	23	199.
20	30	26	24	25	188	21	202.	22	24	20	26	25	193	21	201.
21	25	25	25	24	200	24	204.	22	23	21	25	23	187	26	203.
21	28	24	23	24	204	25	206.	22	18	21	24	27	205	25	205.
25	22	22	27	20	205	23	208.	25	24	25	20	27	195	24	207.
23	20	22	27	21	205	27	210.	24	20	23	25	27	180	20	209.
21	18	22	27	21	195	27	212.	24	28	21	21	27	199	25	211.
26	30	22	27	25	180	27	214.	20	20	26	24	25	193	21	213.
25	19	22	25	23	199	27	216.	21	28	25	25	24	187	24	215.
24	19	25	24	21	193	25	218.	21	17	24	23	24	182	25	217.

قائمة الملاحق

20	25	24	24	26	187	24	220.	25	33	22	27	20	194	23	219.
25	25	24	20	25	182	24	222.	23	24	22	27	21	191	27	221.
21	21	20	21	24	194	20	224.	21	29	22	27	21	197	27	223.
24	33	21	21	20	191	21	226.	26	33	22	27	25	183	27	225.
25	18	21	25	25	197	21	228.	25	32	22	25	23	185	27	227.
23	24	25	23	21	183	25	230.	24	28	25	24	21	199	25	229.
27	22	23	21	24	185	23	232.	20	21	24	24	26	188	24	231.
27	20	21	26	25	199	21	234.	25	25	24	20	25	200	24	233.
27	32	26	25	23	188	26	236.	21	25	20	21	24	204	20	235.
27	25	25	24	27	200	25	238.	24	32	21	21	20	193	21	237.
25	22	24	20	25	204	24	240.	25	23	21	25	25	187	21	239.
24	28	20	25	24	193	20	242.	23	25	25	23	21	182	25	241.
24	27	25	21	24	187	25	244.	27	26	23	21	24	194	23	243.
20	36	21	24	20	182	21	246.	27	21	21	26	25	191	21	245.
21	22	24	25	21	194	24	248.	27	20	26	25	23	197	26	247.
21	32	25	23	21	191	25	250.	27	28	25	24	27	183	25	249.
25	27	23	27	25	197	23	252.	25	17	24	20	25	185	24	251.
23	21	27	25	23	183	27	254.	24	17	20	25	24	199	20	253.
21	30	27	24	21	185	25	256.	24	27	25	21	24	188	25	255.
26	38	27	24	26	199	24	258.	20	26	21	24	20	193	21	257.
25	38	27	20	25	188	24	260.	21	25	24	25	21	187	24	259.
24	22	25	21	24	193	20	262.	21	29	25	23	21	182	25	261.
20	34	24	21	20	187	21	264.	25	20	23	27	25	194	23	263.
25	27	24	25	25	182	21	266.	23	20	27	25	23	191	27	265.
21	24	20	23	21	194	25	268.	21	22	27	24	21	197	25	267.
24	27	21	21	24	191	23	270.	26	22	27	24	26	183	24	269.
25	27	21	26	25	197	21	272.	25	27	27	20	25	185	24	271.
23	18	25	25	23	183	26	274.	24	22	25	21	24	199	20	273.
27	27	23	24	27	185	25	276.	20	22	24	21	20	188	21	275.
25	29	21	20	25	199	24	278.	25	29	24	25	25	200	21	277.
24	24	26	25	24	188	20	280.	21	23	20	23	21	204	25	279.
24	24	25	21	24	200	25	282.	24	28	21	21	24	205	23	281.
20	31	24	24	20	204	21	284.	25	22	21	26	25	210	21	283.
21	23	20	25	21	205	24	286.	23	32	25	25	23	193	26	285.
21	28	25	23	21	210	25	288.	27	26	23	24	27	187	25	287.
25	21	21	27	25	193	23	290.	25	23	21	20	25	182	24	289.
23	25	24	25	23	187	27	292.	24	31	26	25	24	194	20	291.
21	20	25	24	21	182	25	294.	24	37	25	21	24	191	25	293.
26	33	23	24	26	194	24	296.	20	37	24	24	20	197	21	295.
25	29	27	20	25	191	24	298.	21	18	20	25	21	183	24	297.
24	27	25	21	24	197	20	300.	21	32	25	23	21	185	25	299.
20	25	24	21	20	183	21	302.	25	27	21	27	22	199	23	301.
25	28	24	25	25	185	21	304.	23	25	24	25	22	188	27	303.
21	24	20	23	21	199	25	306.	21	29	25	24	22	200	25	305.
24	30	21	21	24	188	23	308.	26	25	23	24	22	204	24	307.
25	28	21	26	25	200	21	310.	25	18	27	20	22	205	24	309.

قائمة الملاحق

23	28	25	25	23	204	26	312.	24	25	25	21	25	210	20	311.
27	25	23	24	27	205	25	314.	20	29	24	21	24	190	21	313.
25	33	21	20	27	210	24	316.	25	28	24	22	24	193	21	315.
24	29	26	25	27	190	20	318.	21	20	20	22	20	187	22	317.
24	27	25	21	27	193	25	320.	24	30	21	22	21	182	22	319.
20	31	24	24	16	187	21	322.	25	25	21	22	21	194	22	321.
21	35	20	25	25	182	24	324.	23	28	25	22	25	191	22	323.
21	34	25	23	24	194	25	326.	27	20	23	25	23	197	22	325.
25	32	21	27	24	191	23	328.	25	28	21	24	21	183	25	327.
23	29	24	27	20	197	27	330.	24	17	26	24	26	185	24	329.
21	30	25	27	21	183	27	332.	24	33	25	20	25	199	24	331.
26	30	23	27	21	185	27	334.	20	24	24	21	24	188	20	333.
25	35	27	16	25	199	27	336.	21	23	20	21	20	200	21	335.
24	30	25	25	23	188	16	338.	21	18	25	25	25	204	21	337.
20	30	24	24	21	200	25	340.	22	24	21	23	21	205	25	339.
25	27	24	24	26	204	24	342.	22	20	24	21	24	210	23	341.
21	28	20	20	25	205	24	344.	22	28	25	26	25	190	21	343.
24	24	21	21	24	210	20	346.	22	20	23	25	23	184	26	345.
25	32	21	21	20	190	21	348.	22	28	27	24	27	189	25	347.
23	24	25	25	25	184	21	350.	25	17	25	20	27	197	24	349.
27	24	23	23	22	189	25	352.	24	33	24	25	27	205	20	351.
27	30	21	21	22	197	23	354.	24	24	24	21	27	195	25	353.
27	29	26	26	22	205	21	356.	20	23	20	24	25	186	21	355.
27	28	25	25	22	195	26	358.	21	29	21	25	24	191	24	357.
16	34	24	24	22	186	25	360.	21	33	21	23	24	199	25	359.
25	26	20	20	25	191	24	362.	25	32	22	27	20	200	23	361.
24	26	25	25	24	199	20	364.	23	28	22	27	21	201	27	363.
24	28	21	22	24	200	25	366.	21	21	22	27	21	205	27	365.
20	27	24	22	20	201	22	368.	26	25	22	27	25	195	27	367.
21	34	25	22	21	205	22	370.	25	25	22	25	23	180	27	369.
21	29	23	22	21	195	22	372.	24	32	25	24	21	199	25	371.
25	28	27	22	25	180	22	374.	20	23	24	24	26	193	24	373.
23	31	27	25	23	199	22	376.	25	25	24	20	25	187	24	375.
21	29	27	24	21	193	25	378.	21	26	20	21	24	182	20	377.
26	36	27	24	26	187	24	380.	24	21	21	21	20	194	21	379.
25	27	16	20	25	182	24	382.	25	20	21	25	25	191	21	381.
24	32	25	21	24	194	20	384.	23	28	25	23	21	197	25	383.
20	27	24	21	20	191	21	386.	27	17	23	21	24	183	23	385.
25	21	24	25	25	197	21	388.	27	17	21	26	25	185	21	387.
22	30	20	23	21	183	25	390.	27	27	26	25	23	199	26	389.
22	38	21	21	24	185	23	392.	27	26	25	24	27	188	25	391.
22	38	21	26	25	199	21	394.	25	25	24	20	25	200	24	393.
22	22	25	25	23	188	26	396.	24	29	20	25	24	204	20	395.
22	34	23	24	27	200	25	398.	24	20	25	21	24	193	25	397.
25	29	21	20	27	204	24	400.	20	20	21	24	20	187	21	399.
24	28	26	25	27	193	20	402.	21	22	24	25	21	182	24	401.

قائمة الملاحق

24	31	25	21	27	187	25	404.	21	22	25	23	21	194	25	403.
20	20	24	24	25	182	21	406.	25	27	23	27	22	191	23	405.
21	21	20	25	24	194	24	408.	23	22	27	25	22	197	27	407.
21	21	25	23	24	191	25	410.	21	22	27	24	22	183	25	409.
25	25	22	27	20	197	23	412.	26	29	27	24	22	185	24	411.
23	23	22	27	21	183	27	414.	25	23	27	20	22	199	24	413.
21	21	22	27	21	185	27	416.	24	20	25	21	25	188	20	415.
26	26	22	27	25	199	27	418.	20	21	24	21	24	193	21	417.
25	25	22	25	23	188	27	420.	25	21	24	22	24	187	21	419.
24	24	25	24	21	193	25	422.	21	25	20	22	20	182	22	421.
20	20	24	24	26	187	24	424.	24	23	21	22	21	194	22	423.
25	25	24	20	25	205	24	426.	25	21	21	22	21	191	22	425.
21	21	20	21	24	195	20	428.	23	26	25	22	25	197	22	427.
24	24	21	21	20	180	21	430.	27	25	23	25	23	183	22	429.
25	25	21	25	25	199	21	432.	25	24	21	24	21	185	25	431.
23	23	25	23	21	193	25	434.	24	20	26	24	26	199	24	433.
27	22	23	21	24	187	23	436.	24	25	25	20	25	188	24	435.
27	22	21	26	25	182	21	438.	20	21	24	21	24	200	20	437.
27	22	26	25	23	194	26	440.	21	24	20	21	20	204	21	439.
27	22	25	24	27	191	25	442.	21	25	25	25	25	205	21	441.
25	22	24	20	25	197	24	444.	22	23	21	23	21	210	25	443.
24	25	20	25	24	183	20	446.	22	22	24	21	24	193	23	445.
24	24	25	21	24	185	25	448.	22	22	25	26	25	187	21	447.
20	24	21	24	20	199	21	450.	22	22	23	25	23	182	26	449.
21	20	24	25	21	188	24	452.	22	22	27	24	27	194	25	451.
21	21	25	23	21	200	25	454.	25	22	25	20	27	191	24	453.
25	32	23	27	25	204	23	456.	24	25	24	25	27	197	20	455.
23	24	27	25	23	193	27	458.	24	24	24	21	27	183	25	457.
21	25	27	24	21	187	25	460.	20	24	20	24	25	205	21	459.
26	40	27	24	26	182	24	462.	21	20	21	25	24	195	24	461.
25	40	27	20	25	194	24	464.	21	21	21	23	24	180	25	463.
24	40	25	21	24	191	20	466.	25	21	22	27	20	199	23	465.
20	40	24	21	20	197	21	468.	23	25	22	27	21	193	27	467.
25	40	24	25	25	183	21	470.	21	23	22	27	21	187	27	469.
21	40	20	23	21	185	25	472.	26	21	22	27	25	182	27	471.
24	40	21	21	24	199	23	474.	25	26	22	25	23	194	27	473.
25	40	21	26	25	188	21	476.	24	25	25	24	21	191	25	475.
23	40	25	25	23	193	26	478.	20	24	24	24	26	197	24	477.
27	40	23	24	27	187	25	480.	25	20	24	20	25	183	24	479.
25	25	21	20	25	182	24	482.	21	25	20	21	24	185	20	481.
24	25	26	25	24	194	20	484.	24	21	21	21	20	199	21	483.
24	21	25	21	24	191	25	486.	25	24	21	25	25	188	21	485.
20	33	24	24	20	197	21	488.	23	25	25	23	21	200	25	487.
21	18	20	25	21	183	24	490.	27	32	23	21	24	204	23	489.
21	24	25	23	21	185	25	492.	27	28	21	26	25	193	21	491.
25	22	21	27	25	199	23	494.	27	21	26	25	23	187	26	493.

قائمة الملاحق

23	20	24	25	23	188	27	496.	27	25	25	24	27	182	25	495.
21	32	25	24	21	200	25	498.	25	37	24	20	25	194	24	497.
26	40	23	24	26	204	24	500.	24	37	20	25	24	191	20	499.
25	40	27	20	25	205	24	502.	24	37	25	21	24	197	25	501.
24	40	25	21	24	210	20	504.	20	38	21	24	20	183	21	503.
20	40	24	21	20	193	21	506.	21	40	24	25	21	185	24	505.
25	40	24	25	25	187	21	508.	21	37	25	23	21	199	25	507.
21	40	20	23	21	182	25	510.	25	37	23	27	25	188	23	509.
24	40	21	21	24	194	23	512.	23	37	27	25	23	193	27	511.
25	40	21	26	25	191	21	514.	21	37	27	24	21	187	25	513.
23	40	25	25	23	197	26	516.	26	37	27	24	26	182	24	515.
27	40	23	24	27	183	25	518.	25	27	27	20	25	194	24	517.
25	40	21	20	27	185	24	520.	24	26	25	21	24	191	20	519.
24	40	26	25	27	199	20	522.	20	25	24	21	20	197	21	521.
24	40	25	21	27	188	25	524.	25	29	24	25	25	183	21	523.
20	40	24	24	16	200	21	526.	21	20	20	23	21	185	25	525.
21	40	20	25	25	204	24	528.	24	20	21	21	24	199	23	527.
21	40	25	23	24	205	25	530.	25	22	21	26	25	188	21	529.
25	40	21	27	24	210	23	532.	23	22	25	25	23	200	26	531.
23	40	24	27	20	190	27	534.	27	27	23	24	27	204	25	533.
21	40	25	27	21	193	27	536.	25	33	21	20	25	205	24	535.
26	40	23	27	29	187	27	538.	24	34	26	25	24	210	20	537.
25	40	27	16	29	182	27	540.	24	38	25	21	24	193	25	539.
24	40	25	25	29	194	16	542.	20	40	24	24	20	187	21	541.
20	40	24	24	24	191	25	544.	21	40	20	25	21	182	24	543.
25	40	24	24	33	197	24	546.	21	40	25	23	21	194	25	545.
21	40	20	20	38	183	24	548.	25	40	21	27	25	191	23	547.
24	40	21	21	33	185	20	550.	23	40	24	25	23	197	27	549.
25	40	21	21	19	199	21	552.	21	40	25	24	21	183	25	551.
23	40	25	25	35	188	21	554.	26	40	23	24	26	185	24	553.
27	40	23	23	17	200	25	556.	25	40	27	20	25	199	24	555.
27	40	21	21	46	204	23	558.	24	40	25	21	24	188	20	557.
27	34	26	26	20	205	21	560.	20	40	24	21	20	200	21	559.
27	24	25	25	21	210	26	562.	25	40	24	25	25	204	21	561.
16	23	24	24	21	190	25	564.	21	40	20	23	21	205	25	563.
25	26	20	20	25	184	24	566.	24	40	21	21	24	210	23	565.
24	18	25	24	23	189	20	568.	25	40	21	26	25	190	21	567.
24	28	21	34	21	197	25	570.	23	40	25	25	23	193	26	569.
20	21	24	23	26	205	21	572.	27	40	23	24	27	187	25	571.
21	25	25	35	25	195	24	574.	25	40	21	20	27	182	24	573.
21	20	23	25	24	205	25	576.	24	40	26	25	27	194	20	575.
25	32	27	45	20	195	23	578.	24	40	25	21	27	191	25	577.
23	25	27	33	25	180	27	580.	20	40	24	24	16	197	21	579.
21	27	27	34	21	199	25	582.	21	40	20	25	25	183	24	581.
26	30	27	37	24	193	24	584.	21	40	25	23	24	185	25	583.
25	29	16	35	25	187	24	586.	25	40	21	27	24	199	23	585.

قائمة الملاحق

24	32	25	42	23	182	20	588.	23	40	24	27	20	188	27	587.
20	24	24	33	22	194	21	590.	21	40	25	27	22	200	27	589.
24	25	24	28	22	191	21	592.	26	40	23	27	22	204	27	591.
34	26	20	34	22	197	25	594.	25	40	27	16	22	205	27	593.
23	30	21	38	22	183	23	596.	24	29	25	25	22	210	16	595.
35	25	21	31	22	185	21	598.	20	23	24	24	22	190	25	597.
25	28	25	36	25	199	26	600.	25	18	24	24	25	184	24	599.
45	31	23	29	24	188	25	602.	21	24	20	20	24	189	24	601.
33	27	21	20	24	200	24	604.	24	20	21	22	24	197	20	603.
34	28	26	30	20	204	20	606.	25	28	21	22	20	205	22	605.
37	34	25	39	21	193	25	608.	23	20	25	22	21	195	22	607.
35	29	24	22	21	187	21	610.	27	28	23	22	21	186	22	609.
42	29	20	22	25	182	24	612.	27	17	21	22	25	191	22	611.
33	31	24	31	23	194	25	614.	27	33	26	25	23	199	22	613.
28	31	34	36	21	191	23	616.	27	24	25	24	21	200	25	615.
34	33	23	29	26	197	27	618.	16	29	24	24	26	201	24	617.
38	37	35	40	25	183	27	620.	25	33	20	20	25	205	24	619.
31	30	25	25	17	185	27	622.	24	32	25	21	24	195	20	621.
36	32	45	28	26	199	27	624.	24	28	21	21	20	180	21	623.
29	32	33	28	26	188	19	626.	20	21	24	25	25	199	21	625.
20	28	34	23	23	193	19	628.	22	25	25	23	21	193	25	627.
30	35	37	35	25	187	19	630.	22	25	23	21	24	187	23	629.
39	34	35	33	32	182	23	632.	22	32	27	26	25	182	21	631.
22	32	42	26	24	194	27	634.	22	23	27	25	23	194	26	633.
22	33	33	36	31	191	27	636.	22	25	27	24	27	191	25	635.
31	27	28	29	22	197	27	638.	25	36	27	20	27	197	24	637.
36	36	34	42	28	183	25	640.	24	35	16	25	27	183	20	639.
28	22	38	27	26	185	24	642.	24	34	25	21	27	185	25	641.
34	32	31	38	40	199	24	644.	20	36	24	24	25	199	21	643.
29	27	36	39	42	188	20	646.	21	34	24	25	24	188	24	645.
29	21	29	25	27	200	21	648.	21	34	20	23	24	200	25	647.
31	30	20	41	36	204	21	650.	25	36	22	27	20	204	23	649.
31	38	30	47	40	205	25	652.	23	35	22	27	21	193	27	651.
33	38	39	50	41	210	23	654.	21	40	22	27	21	187	27	653.
37	22	22	27	27	193	21	656.	26	38	22	27	25	182	27	655.
30	34	22	42	38	187	26	658.	25	38	22	25	23	194	27	657.
32	27	31	31	34	182	25	660.	24	34	25	24	21	191	25	659.
32	24	36	32	31	194	24	662.	20	38	24	24	26	197	24	661.
28	27	29	29	33	191	20	664.	25	35	24	20	25	183	24	663.
35	27	40	36	30	197	25	666.	21	37	20	21	24	185	20	665.
34	18	25	20	17	183	21	668.	24	38	21	21	20	205	21	667.
32	27	28	35	29	185	24	670.	25	38	21	25	25	195	21	669.
33	40	28	35	29	199	25	672.	23	36	25	23	21	180	25	671.
27	40	23	35	29	188	23	674.	27	23	23	21	24	199	23	673.
36	40	35	30	24	200	27	676.	27	28	21	26	25	193	21	675.
22	40	28	39	33	204	27	678.	27	22	26	25	23	187	26	677.

قائمة الملاحق

32	40	28	32	38	205	27	680.	27	32	25	24	27	182	25	679.
27	40	23	34	33	210	27	682.	25	26	24	20	25	194	24	681.
35	40	35	23	19	190	22	684.	24	23	20	25	24	191	20	683.
35	40	33	35	35	193	25	686.	24	31	25	21	24	197	25	685.
35	40	26	25	17	187	24	688.	20	37	21	24	20	183	21	687.
30	40	36	45	46	182	24	690.	21	21	24	25	21	185	24	689.
39	40	29	33	29	194	20	692.	21	25	25	23	21	199	25	691.
32	40	42	32	31	191	21	694.	25	20	23	27	25	188	23	693.
34	40	27	31	22	197	21	696.	23	32	27	25	23	200	27	695.
23	40	38	32	35	183	25	698.	21	25	27	24	21	204	25	697.
35	40	39	24	24	185	23	700.	26	24	27	24	26	193	24	699.
25	40	25	34	33	199	21	702.	25	27	27	20	25	187	24	701.
45	40	21	23	19	188	26	704.	24	27	25	21	24	182	20	703.
33	40	33	35	35	200	25	706.	20	30	24	21	20	194	21	705.
32	40	18	25	17	204	24	708.	25	29	24	25	25	191	21	707.
31	40	42	45	46	205	20	710.	21	32	20	23	21	197	25	709.
32	40	27	33	29	210	25	712.	24	24	21	21	24	183	23	711.
24	24	30	32	31	190	21	714.	25	25	21	26	25	185	21	713.
34	27	35	34	38	184	24	716.	23	26	25	25	23	199	26	715.
23	30	23	37	30	210	25	718.	27	30	23	24	22	188	25	717.
25	29	26	35	35	190	23	720.	25	25	21	20	22	193	24	719.
24	32	29	42	34	193	27	722.	24	28	26	25	22	187	20	721.
24	24	31	33	30	187	27	724.	24	22	25	21	22	182	25	723.
23	23	40	38	32	35	183	726.	25	24	23	25	24	182	21	725.

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق وفق عدد من المتغيرات هي: (الجنس - التخصص الدراسي - السنة الدراسية). ولقد بلغ حجم العينة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية (726) طالباً وطالبة، بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي للدراسة.

④ واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداتي الدراسة:

▪ مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (محمد عبد اللطيف خليفة، 2000 م). وأصبح المقياس بصورته النهائية بعد اختبارات الصدق والثبات يتكون من (44) عبارة، ويشتمل على (5) محاور هي: (الشعور بالمسؤولية) / (السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع) / (المثابرة) / (الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)) / (التخطيط للمستقبل).

▪ مقياس التفكير التأملي من إعداد (أيزنك وولسون 1976 م، الذي تم تعريبه من قبل بركات 2005 م). وأصبح المقياس بصورته النهائية بعد اختبارات الصدق والثبات يتكون من (27) سؤالاً.

⑤ وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تعزى إلى متغير الجنس، وتذهب الفروق لصالح الإناث.
4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تعزى إلى متغير التخصص (كليات تطبيقية / كليات نظرية) لصالح (الكليات التطبيقية).

ملخص الدراسة باللغة العربية

5. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تعزى إلى متغير التخصص

(كليات تطبيقية / كليات نظرية)، لصالح (الكليات النظرية).

6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تعزى إلى متغير السنة

الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة)، ولكن عند التدقيق في نتائج المحاور تبعاً لكل محور على حدة تبين

أن جميع المحاور كانت ذات دلالة إحصائية، ما يؤكد وجود فروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية، ما عدا محور

(الشعور بأهمية الزمن) كان غير دال إحصائياً، والفروق في بقية المحاور لصالح فئة (السنة الرابعة).

7. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تعزى إلى متغير السنة

الدراسية (السنة الثانية / السنة الرابعة)، وتذهب الفروق لصالح فئة (السنة الرابعة).

Abstract

This study aimed to study the relationship between achievement motivation and reflective thinking among a sample of Damascus University students according to a number of variables, namely: (gender - academic specialization - school year).

The size of the sample, which was chosen by the stratified random method, reached (726) male and female students, and this corresponds to (5%) of the original population of the study.

The researcher used the descriptive approach, and the study tools:

- Achievement Motivation Scale, prepared by (Mohammed Abdul Latif Khalifa, 2000 AD).

The scale became in its final form after tests of honesty and stability, consisting of (44) statements, and includes (5) axes: (sense of responsibility) / (striving towards excellence to achieve a high level of ambition) / (perseverance) / (feeling the importance of time (time orientation) / (plan for the future).

- The Contemplative Thinking Scale prepared by (Eysenk-Wolson 1976 AD, which was Arabized by Barakat 2005 AD).

The scale became in its final form after the tests of validity and reliability, and it consisted of (27) questions.

The study reached the following results:

1. There is a statistically significant correlation between achievement motivation and reflective thinking among a sample of Damascus University students.
2. There is a statistically significant difference in achievement motivation among a sample of Damascus University students that is attributed to the sex variable, and in favor of female category.
3. There is a statistically significant difference in reflective thinking among a sample of Damascus University students that is attributed to the gender variable, and in favor of females.
4. There is a statistically significant difference in the achievement motivation of a sample of Damascus University students that is attributed to the variable of

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

specialization (applied colleges / theoretical colleges), and in favor of (applied colleges).

5. There is statistically significant difference in reflective thinking among a sample of Damascus University students due to the variable of specialization (applied colleges / theoretical colleges), and in favor of the (theoretical colleges).

6. There is no statistically significant difference in the achievement motivation of a sample of Damascus University students due to the variable of the academic year (second year / fourth year), but when checking in results of the axes according to each axis separately, show that all the axes were statistically significant. Which confirms the existence of differences according to the variable of the academic year, except for the axis (feeling the importance of time) was not statistically significant, and the differences in the rest of the axes are in favor of the category (fourth year).

7. There is a statistically significant difference in reflective thinking among a sample of Damascus University students that is attributed to the variable of the academic year (second year / fourth year), and the differences in favor of the category (fourth year).

**Syrian Arab Republic
Damascus University
College of Education
Department of Psychology**



Achievement Motivation and its Relationship to Reflective Thinking

Case study: Damascus University students

**A thesis submitted for obtaining a master's degree in Educational
Psychology**

**Done by
(Raneem Essam Saab)**

**The supervision of Dr
(Ali Nahili)
Professor in the Department of Psychology**

**Gregorian date
(2022-2023)**