جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الوعي الفائق و علاقته بتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية

رسالة مقدّمة
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية /علم النفس التربوي

دنيا حسن جبار

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور

مدين نوري الشمري

1443.هـ 2022.م

الفصل الأول

تعريف بالبحث

- مشكلة البحث.
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات.

الفصل الثاني

اطار نظري و دراسات سابقة

اولاً : الوعي الفائق

ثانياً : توجه الهدف

ثالثا : دراسات سابقة

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- ❖ اولاً : منهج البحث
- ❖ ثانياً : مجتمع البحث
- ❖ ثالثاً : عينة البحث
- ❖ رابعاً : اداتي البحث

4-1/ مقياس الوعي الفائق

4-2/ مقياس توجه الهدف

- ❖ خامساً : التطبيق النهائي للمقاييس
- ❖ سادساً: الوسائل الإحصائية .

الفصل الرابع

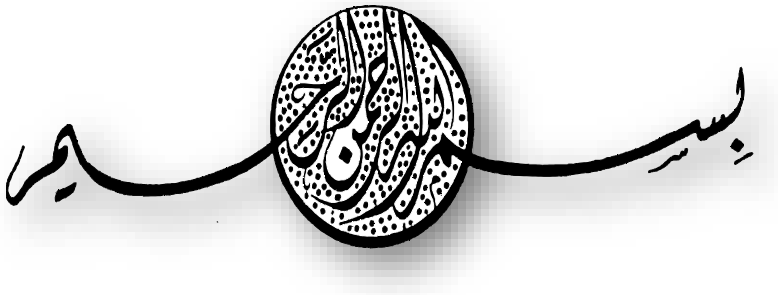
عـرض النتائــج وتفسيرها ومناقشتها

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

المصـــــــــادر والمراجع

- المصادر والمراجع العربية .
- المصادر والمراجع الاجنبية .

الملاحـــــــق



(يرفع الله الذين أمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير)

(صدق الله العلي العظيم)

(المجادلة – ١١)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة (**الوعي الفائق و علاقته بتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية**) و المقدمة من الطالبة (**دنيا حسن جبار**) قد جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في (علم النفس التربوي) .

التوقيع

ألمشرف

الأستاذ المساعد الدكتور

مدري نوري طلاك الشمري

/ / ٢٠٢٢

بناءا على التوصـيات المتوفرة ، أرشـح هذه الاطروحة للمناقشــة .

التوقيع

رئيس القسم

الأستاذ المساعد الدكتور

مدين نوري طلاك الشمري

/ / ٢٠٢٢

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة (الوعي الفائق و علاقته بتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية) والمقدمة من الطالبة **(دنيا حسن جبار)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في (علم النفس التربوي) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع

المقوم اللغوي: أ.د.

التاريخ / / ٢٠٢٢م.

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة (الوعي الفائق و علاقته بتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية) والمقدمة من الطالبة **(دنيا حسن جبار)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي ، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع

المقوم العلمي : أ.م.د

التاريخ / / ٢٠٢٢م.

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة (**الوعي الفائق و علاقته بتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية**) والمقدمة من الطالبة (**دنيا حسن جبار**) إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي ، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع

المقوم العلمي : أ.م.د

التاريخ / / ٢٠٢٢م.

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد إننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ ((**الوعي الفائق و علاقته بتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية**))، وقد ناقشنا الطالبة ((**دنيا حسن جبار**)) في محتوياتها وفيما له علاقة بها , ونعتقد إنها جديرة بالقبول و بتقدير (( )) لنيل شهادة الماجستير فلسفة في (علم النفس التربوي) .

التوقيع :
الاسم : أ د علي حسين مظلوم
الصفه : رئيساً

التوقيع :
الاسم : أ.م.د
عضواً

التوقيع :
الاسم :
عضواً

التوقيع :
الاسم :
عضواً

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل على إقرار اللجنة

التوقيع

الأستاذ المساعد الدكتور

رياض هاتف عبيد الخفاج

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

/ /٢٠٢٢م .

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا الى سيد الكونين واله الطيبين الطاهرين

الى ذلك الصرح العظيم الى من وهبوني الأمل بالحياة

الى من علموني أن أرتقي سلم الحياة بحكمه وصبر , براً وأحساناً ووفاءً لهما .

والدي الحبيب , والدتي الحبيبه.

الى من كان خير سند لي الى من كاتفني وأنا أشق الطريق نحو النجاح في مسيرتي العلميه الى رفيق دربي زوجي العزيز

الى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي , الى العقد المتين الى من كانوا عوناً لي في حياتي وفي مسيرتي العلمية : أخواني وأخواتي وبنتي .

الى أساتذتي الكرام الذين بذلوا كل ما بوسعهم ولم يبخلوا بأي معلومه من أجل أن أصل الى هذا المستوى من العلم والمعرفة و أخيراً الى كل من ساعدني , وكان له دور من قريب أو بعيد في أتمام هذه الدراسة , سائله المولى جل وعلى أن يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا و الأخرة .

والى الأهل والأصدقاء الى كل من دعمني وشجعني في حياتي وأعطاني دفعة أمل نحو الأمام .

دنيا العميدي

شكر و امتنان

وما توفيقي الا بالله الذي علم بالقلم علم الأنسان ما لم يعلم أسجد لله حمداً وشكراً وتعظيماً الذي هداني ويسر لي أمري ومنحني العزم والصبر وحبب لي البحث العلمي وأعانني على أنجاز هذا العمل العلمي المتواضع .

فمن هنا أتقدم بجزيل الشكر والأمتنان والعرفان الى أستاذي ومشرفي الأستاذ المساعد الدكتور مدين نوري الشمري , لما منحني به من الأرشاد والتوجيه.. وما علمني به من فيض أنسانيته وخلقه الرفيع ومستواه الراقي وأرائه السديده التي أغنت البحث ليظهر بالصورة الحالية على الرغم من ظروف عمله الصعب .

كما أتقدم بالشكر والتقدير الى أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة بابل , الذين أسدوا الي الجميل بتقديم يد المساعده العلمية والمعنوية ,خصوصاً الساده أعضاء لجنة السمنار(الأستاذ الدكتور كريم فخري هلال , الأستاذ الدكتور حسين ربيع حمادي , الأستاذ الدكتور علي محمود الجبوري , الأستاذ الدكتور علي حسين المعموري , الأستاذ المساعد الدكتور صادق كاظم الشمري , والأستاذ المساعد الدكتور مدين نوري الشمري) . على ملاحظاتهم وأرشاداتهم لنا , وجزيل الشكر أيضاً الى الساده المحكمين والخبراء الذين بذلوا جهوداً طيبه في تحكيم أدوات البحث . كما أشكر الدكتور(علي حمود عبد الزهرة) لجهوده المبذولة بالتحليل الإحصائي للرسالة وكذالك الشكر موصول لجميع الأشخاص والأصدقاء الذين قدموا لي الدعم والمساعده في أنجاز هذا البحث و لما قدموه من نصائح وأرشادات ومعلومات في كل مره استفسر وأستعلم منهم . وختامها مسك أتقدم بالشكر والتقدير لوالدي الكريمين وزوجي وأخوتي على رعايتهم لي ومساندتهم لي طوال فترة الدراسه فجزاهم الله عني أفضل الجزاء .

ومن الله العون والتوفيق

الباحثة

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الوعي الفائق و علاقته بتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية

مستخلص رسالة مقدّم
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير تربيه / في علم النفس التربوي

دنيا حسن جبار

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور

مدين نوري الشمري

١٤٤٤.هـ **٢٠٢٢.م**

المستخلص

يستهدف البحث الحالي التعرف على :-

1. الوعي الفائق لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
2. توجه الهدف لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
3. العلاقة الارتباطية بين الوعي الفائق و توجه الاهداف .
4. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية حسب متغيرات الجنس و التخصص.

ويتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بابل للدراسة الصباحية من كلا الجنسين (ذكور , إناث) ومن التخصص (علمي , إنساني) للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب و طالبة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي ذات التوزيع المتناسب ، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي الفائق في هذا البحث ، اعتماداً على نظرية (Sternberg,1997) وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين للحكم على صلاحية فقراته , ومن ثم تم استخراج الخصائص السيكومترية له عن طريق التطبيق على عينة البحث و البالغة (٤٠٠) طالب و طالبة , و بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٢) في حين بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ (٠,٨٦) وبعد إن أصبح المقياس بصورته النهائية (٢٩) فقرة , قامت الباحثة بتطبيقه على عينة التطبيق النهائي البالغ عددها (٤٠٠) طالب و طالبة , كما قامت الباحثة أيضا بتبني مقياس (راضي ٢٠١٥) لتوجه الهدف اعتماداً على نظرية (Pintrich) وكذلك تم عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين كما تم استخراج الخصائص السيكومترية له , اذ بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار لتوجه اتقان / اقدام (٠,٨١) ، و لتوجه اتقان / احجام بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) ، و لتوجه اداء / اقدام بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) ، و لتوجه اداء / اقدام (٠,٨٥) , و لتوجه اداء / احجام (٠,٨٢) , في حين بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ الاختبار لتوجه اتقان / اقدام (٠,٨٦) ، و لتوجه اتقان /

احجام بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) ، و لتوجه اداء / اقدام بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) ، وبعد التأكد من صلاحية المقياس تم تطبيقه بصورته النهائية (٣٢) فقرة على عينة التطبيق النهائي .

وبعد الانتهاء من التطبيق استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات , بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية , و أظهرت نتائج البحث ما يأتي :

1-إن طلبة المرحلة الإعدادية يمتلكون إمكانية الوعي الفائق .

2-ان طلبة المرحلة الإعدادية يمتلكون توجهات الأهداف بكل مجالاتها .

3-توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفائق و توجهات الأهداف .

4-لا توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفائق و توجه أداء/احجام .

5-لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين الوعي الفائق و توجهات الاهداف تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص .

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي	هـ
إقرار المقوم العلمي	و
إقرار لجنة المناقشة	ز
الإهداء	ح
شكر وامتنان	ط
واجهة مستخلص البحث	ي
مستخلص البحث باللغة العربية	ك – ل
ثبت المحتويات	م – ف
ثبت الجداول	ف – ق
ثبت الاشكال	ق
ثبت المخططات	ق
ثبت الملاحق	ق–ر
الفصل الأول : تعريف بالبحث	١
مشكلة البحث	٢ – ٥

أهمية البحث	٥ – ١٢
أهداف البحث	١٢–١٣
حدود البحث	١٣
تحديد المصطلحات	١٣ – ١٥
الفصل الثاني : إطار نظري و دراسات سابقة	١٦
المحو الاول / الوعي الفائق : Super awareness	١٧
المقدمة	١٧ – ١٩
أهمية الوعي الفائق :	١٩ – ٢٠
خصائص الوعي الفائق :	٢١
مبادئ الوعي الفائق :	٢٢
مكونات الوعي الفائق :	٢٢ – ٢٣
فوائد الوعي الفائق :	٢٣ – ٢٤
تصورات الوعي الفائق :	٢٤ – ٢٥
معوقات الوعي الفائق :	٢٥ – ٢٦
اتجاهات الوعي الفائق	٢٧ – ٢٨
الوعي الفائق الفردي	٢٨
الوعي الفائق الجماعي	٢٨ – ٣٠
أهمية الوعي الفائق ودوره في التعليم :	٣٠ – ٣٣
خصائص الطلبة مرتفعي الوعي الفائق :	٣٣ – ٣٤
الخبرات المكونة للوعي الفائق :	٣٤ – ٣٥

الوعي الفائق الاصطناعي :	٣٥
علاقة الوعي الفائق بالذكاءات الأخرى :	٣٥ – ٣٦
النظريات التي فسرت الوعي الفائق :	٣٧
أولا : نظرية ستيرنبيرغ Sternberg theory :	٣٧ – ٤١
ثانيا : نظرية التحفيز:	٤١
ثالثا : النظرية الواقعية للتفكير عالي الرتبة :	٤١
النماذج المفسرة للوعي الفائق :	٤٢
أولا : نموذج لانجر (Langer , 2000):	٤٢
ثالثآ : نموذج هاسكر (Hasker , 2010)	٤٢-٤٣
المحور الثاني : توجه الهدف Goal Orientation	٤٣-٤٩
مقدمة	
مفهوم توجه الهدف :	٥٠
عوامل تشكل توجه الهدف:	٥١
دور المعلم في تنمية الدافعية نحو التعلم :	٥١ – ٥٢
دور توجه الهدف نحو الدافعية :	٥٣
العوامل المؤثره في توجهات أهداف الأنجاز :	٥٤
النظريات التي فسرت توجه الهدف :	٥٥
١- نظرية توجه الهدف :Goal Orientation Theory 2010 pintrich	٥٥-٥٩
ثانيا : نظرية التوقع القيمية لصاحبها Atkinson :	٥٩-٦٠
نظرية العزو :	٦٠-٦١

نظرية الحوافز الأداريه : نظرية أدوين لوك (وضع الهدف)	٦١-٦٢
التطبيق العملي لنظرية وضع الهدف :	٦٣
الدراسات السابقة	٦٤-٧٠
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	٧١
اولا : منهج البحث Research Methodology	٧٢
ثانيا: مجتمع البحث population of the research	٧٢ – ٧٣
ثالثا : عينة البحث Sample Of The Research	٧٣ – ٧٤
رابعا : أداتا البحث Research of Instruments	٧٤
أولا :مقياس الوعي الفائق Scale Super awareness :	74
تحديد مفهوم الوعي الفائق	٧٥
صياغة الفقرات	٧٥
بدائل الاجابة	٧٥
اعداد تعليمات المقياس	٧٦
صلاحية فقرات المقياس	٧٦-٧٧
تجربة وضوح التعليمات و الفقرات لمقياس الوعي الفائق	٧٧-٧٨
التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الوعي الفائق	٧٨
القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الفائق	٧٠
اسلوب المجموعتين الطرفيتين	٧٩
الاتساق الداخلي لمقياس الوعي الفائق	٨٢
علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	٨٣

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الوعي الفائق	٨٤
الصدق الظاهري	٨٥
صدق البناء	٨٥
ثبات مقياس الوعي الفائق	٨٥
طريقة اعادة الاختبار	٨٦
معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)	٨٦
المؤشرات الإحصائية لمقياس الوعي الفائق	٨٧
وصف مقياس الوعي الفائق بصيغته النهائية	٨٨
ثانياً : مقياس توجه الهدف :	٨٩
وصف المقياس بصيغته الأوليه :	٨٩
صلاحية فقرات مقياس توجه الهدف :	٨٩-٩٠
اعداد تعليمات المقياس	٩٠
صلاحية فقرات المقياس	٩٠
تجربة وضوح التعليمات و الفقرات لمقياس توجه الهدف	٩١
التحليل الاحصائي لفقرات مقياس توجه الهدف	٩١
القوة التمييزية لفقرات مقياس توجه الهدف	٩١
اسلوب المجموعتين الطرفيتين	٩١
الاتساق الداخلي لمقياس توجه الهدف	٩٤
علاقة المجال بالمجالات الأخرى و بالدرجة الكلية	٩٦
الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس توجه الهدف	٩٧

الصدق الظاهري	٩٧
صدق البناء	٩٧
ثبات مقياس توجه الهدف	٩٧
طريقة اعادة الاختبار	٩٨
معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)	٩٨
المؤشرات الإحصائية لمقياس توجه الهدف	٩٩
وصف مقياس توجه الهدف بصيغته النهائية	١٠٥
رابعا : التطبيق النهائي	١٠٥
خامسا : الوسائل الإحصائية	١٠٥-١٠٦
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	**١٠٧**
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	١٠٨ – ١١٥
الاستنتاجات	١٠٥ – ١٠٦
التوصيات	١٠٦
المقترحات	١٠٦ – ١٠٧
المصادر والمراجع	**108**
المصادر والمراجع العربية	124 – 127
المصادر والمراجع الأجنبية	128 – 135
الملاحق	**137 – ١٦٠**
مستخلص البحث باللغة الانجليزية	**a – b**

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	مجتمع البحث	٧٢-٧٣
.2	عينة البحث	٧٤
.3	أتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس الوعي الفائق بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية	٧٧
.4	عينة وضوح التعليمات موزعة حسب الجنس و التخصص	٧٨
.5	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرا مقياس الوعي الفائق	٨٠ – ٨٢
.6	معاملات الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لمقياس الوعي الفائق	٨٣ - ٨٤
.7	عينة الثبات موزعة حسب التخصص والجنس	٨٦
.8	المؤشرات الإحصائية لمقياس الوعي الفائق	٨٧
.9	أراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس توجه الهدف بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية	٩٠
.10	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات مقياس توجه الهدف	٩١ – ٩٤
.11	معاملات الارتباط بين كل فقرة و المجال الذي تنتمي لمقياس توجه الهدف	٩٥ - ٩٦
.12	معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الاخرى و بالدرجة الكلية لمقياس توجه الهدف	٩٦-٩٧
.13	معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار	٩٨
.14	معامل ثبات الفاكرونباخ	٩٨-٩٩
.15	المؤشرات الإحصائية لمقياس توجه الهدف	٩٩-١٠٠

.16	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (تي تيست) للوعي الفائق	٨10
.17	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (تي تيست) لتوجها الاهدف و للدرجة الكلية	١١١-١١٠
.18	التعرف على العلاقة الارتباطية بين الوعي الفائق وتوجهات الاهداف	١١٣
.19	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية للجنس بين الوعي الفائق و توجه اهداف اتقان/اقدام	١١٦
.20	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية للتخصص بين الوعي الفائق و توجه اهداف اتقان/اقدام	١١٧
.21	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية للجنس بين الوعي الفائق و توجه اهداف اتقان/احجام	١١٨
.22	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية للتخصص بين الوعي الفائق و توجه اهداف اتقان/احجام	١١٨
.23	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية للجنس بين الوعي الفائق و توجه اهداف أداء/الاقدام	١١٩
.24	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية للتخصص بين الوعي الفائق و توجه اهداف أداء/الاقدام	١٢٠

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
.1	التوزيع الاعتدالي للوعي الفائق	٨٨
.2	التوزيع الاعتدالي لتوجه اتقان – اقدام	١٠٠
.3	التوزيع الاعتدالي لتوجه اتقان – احجام	١٠١
.4	التوزيع الاعتدالي لتوجه الاداء – الاقدام	١٠٢
.5	التوزيع الاعتدالي لتوجه الاداء – احجام	١٠٣
.6	التوزيع الاعتدالي لتوجهات الاهداف	١٠٤

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
٢	أسماء السادة المحكمين على مقياسي البحث	١٣٧ ـ ١٣٩
٣	مقياس الوعي الفائق بصيغته الأولية	١٤٠ ـ ١٤٣
٤	مقياس الوعي الفائق بصيغته النهائية	١٤٤ ــ ١٤٧
٧	مقياس توجه الهدف بصيغته الاولية	١٤٨ ـ ١٥٤
٨	مقياس توجه الهدف بصيغته النهائية	١٥٥ ــ ١٦٠

مشكلة البحث :

تبلورت مشكلة البحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة والموضوعات المرتبطة بالوعي الفائق وتوجهات اهداف الطلبة التي بينت هناك اهمية كبيرة لتوجه الطلبة نحو تحقيق الأهداف والدافعية نحو الأنجاز ، وقد بين Mcwhaw & Abrami 2001 أن السبب الرئيسي الذي يكمن خلف الكثير من المشكلات التي يعاني منها الطلبة أصحاب التوجهات الضعيفة نحو تحقيق الأهداف ، هو عدم أستخدامهم لأستراتيجيات دافعية تحفزهم على رسم أهداف مستقبلية ، وعدم ثقتهم بقدراتهم وأمكاناتهم ، وعدم تشجيع المعلمين للطلبة في رسم خطط مستقبلية وأهداف سامية يسعون الى تحقيقها ، بالأضافه الى أرجاع الطلبة سبب هذا الضعف في التوجه نحو الأهداف المستقبلية الى عوامل خارجية لا يمكن التحكم بها كسوء الحظ (Mcwhaw & Abrami 2001,: 314) .

كما أن الواقع في الوقت الحالي يشير الى العديد من المشاكل النفسية والأجتماعية المنتشره بين طلبة المرحلة الأعدادية ، فقد توصلت دراسة العصيمي (٢٠٠٧) الى أنتشار المشكلات النفسية بين طلاب المرحلة الأعدادية ، كما توصلت دراسة المنصوري (٢٠٠٨) الى أنتشار بعض المشكلات النفسية والأجتماعية بصوره أكبر من غيرها لدى الطلبة وكان ترتيب هذه المشكلات على النحو الأتي (الحدة النفسية ، التعصب ، النزوع للعنف ، الشعور بالنقص ، والسلبية) ، كما أكدت دراسة نوالهي (٢٠٠٤) على أن مجموعات من الطالبات التي يظهر عليهن عدم الثقة بالنفس وعدم الأحساس ، بالمشاعر الذاتية ، وعدم قدرتهم على التوافق مع الأخري ن وأمتناعهم عن المشاركة في البرامج والأنشطة الدراسية والأجتماعية ،

كنتيجة لضعف مستوى الذكاء الوجداني لديهن والذي يعتبر من الذكاءات التي لها تأثير قوي على نجاح الفرد أجتماعياً ومهنياً وأسرياً وعاطفياً ونفسياً (المنصوري ، ٢٠٠٨ ، ١٧) .

ويرى lee أن أنخفاض توجه الهدف يؤدي الى تدني مستوى الطلبة وضعف التعلم الفعال في المهام الأكاديمية وضعف التوجه نحو تحقيق الأهداف هو قلة الدافع الذاتي لديهم وأنخفاض المستوى العالي من الأداء بالأضافه الى أنخفاض الأجادة وكذالك ضعف الأصرار على تحقيق النجاح وقلة الجهد المبذول في المهمات الأكاديمية وقلة أستخدام الأستراتيجيات المعرفية التي تساهم في رفع مستوى التعلم الفعال وزيادة الدافعية (Lee et al ,2005 , 199) .

وبين Alexander & Onwuegbuzie أن التسويف أو التأخير في تحقيق الأهداف يعتبر بمثابة الفشل في تحقيق الأهداف التي تعمل على تحفيز الطلبة وتشجيعهم على أستخدام الطرق والأساليب الجديدة والأستراتيجيات الملائمة لتحقيق أهدافهم حتى لوكان ذالك تحت ضغط الوقت فمن الممكن أن يرتبط التوجه نحو الهدف بأنواع مختلفه من العوامل المرتبطه بالوقت ، الأمر الذي يزيد من الحاجة الى معرفة أنواع السلوكيات التي ترتبط بعامل الوقت من خلال معرفة الدافع الأساسي للمماطلة أو عدم المشاركه في الوقت المناسب ، و الحاجه الى معرفة التسويف على أنه بناء ذو أبعاد متعدده (Alexander & Onwuegbuzie , 2007, 1309) .

وأوضح Dienes & Perner, أن المرحلة الأعدادية هي المرحلة التي يتم فيها أعداد الطلبة لمواجهة الحياة العملية والعلمية وبالتالي القدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجههم والتغلب عليها حتى يتمكنوا من الوصول الى تحقيق الأهداف والسعي وراء النجاح .

ومن أجل ذالك أصبحت هناك ضروره ملحة لأعادة بناء دافعية الطلبة نحو التوجه الى رسم أهداف مستقبلية ، يثابرون ويجتهدون من أجل تحقيقها وحتى نكون عنصر فعال ومساهم في تمكينهم لمواجة المستقبل والوصول الى النجاح في الحياة العلمية والعملية بالصورة المطلوبة . لذالك لابد لنا من التعرف على مستوى توجه الطلبة نحو توجهات الأهداف وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس والتخصص ، وبما أن مفهوم الوعي الفائق أثار جدلاً بين علماء النفس و اختلفت الرؤى حول انواعه و تعقد عملياته و هو كغيرهُ من المفاهيم المجردة و التي يصعب قياسه مباشرة نجد تعدد مسمياته و أنماطه و اوصافه عند العلماء و كذلك بالوقت ذاته اكدوا على تعقدهُ و صعوبة الاحاطة بجميع جوانبهُ

(Dienes & Perner, 2009 , 220) .

و من خلال مراجعة الموضوعات المرتبطه بالوعي الفائق تبين هناك نقص كبير في وعي الطلبة بعملياتهم المعرفية العليا و منها الوعي الفائق الذي يشتمل على مهارات عده اهمها المقارنه والفحص وألتنبؤ ومراقبة الذات وألتناظر جميع هذه المهارات عند عدم استخدامها ستؤثر على الطالب في ايجاد الحلول التي تواجهه وبالتالي عدم التوصل الى مستوى عالي من الأداء والتحصيل (flavell , 1976 : 231) .

وأوضح Eison ان انخفاض مستوى الوعي الفائق يرجع الى عدم أستخدام أستراتيجيات الوعي الفعاله التي تسهم في رفع مستوى الوعي لدى الطلبة وأعتماد القسم الأكبر من الطلبة على الأهل والمدرسين في التنظيم والتخطيط والمراقبه لتعلمهم (Eison, 1981 : 919) .

وبين شمك (Schimmack et al , 2002) الى ان غياب الوعي قد يؤثر على المكون المعرفي بحسب اعتماد الافراد عليه في تقييم حياتهم و تشكيل سماتهم الشخصية الايجابية و الانفعالية حيث ان الوعي يؤثر بدرجة كبيرة على المكون المعرفي (28 , Schimmack et al, 2002) .

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الأجابة عن السؤال التالي .

ماهي العلاقه بين الوعي الفائق وتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الأعدادية ؟

أهمية البحث :

ويرى Goleman تكمن أهمية الوعي الفائق بأنها خطوه على طريق البحث العلمي للأهتمام بالوعي الفائق ، فالوعي الفائق يطور حياة الفرد وبناء شخصيته التي تمكنه من التوافق الأجتماعي والذي ينعكس اثره على الواقع في الحاضر والمستقبل .

أن الوعي الفائق يساعد الأنسان على التحكم في مشاعره والمواقف التي يواجهها ويمكنه من اللياقة الشخصية ، والتي تعتبر من أهم المهارات التي تميزه عن الأخرين ، وهو تعبير أبداعي للطاقات التي يمتلكونها والذي يعبر عنه بشكل شعوري عن التأمل والتفكير الحاذق والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة الي يواجهها الفرد وحل المشكلات التي يتعرضون لها ، أن وعي الفرد بنفسه وبمحيطه يمكنه من أستخدام أساليب وأنماط معرفية مناسبة لتلك المواقف بحيث تصبح له القدره على فك حالة الصراع التي تحدث بداخله بين حاجاته النفسية والمعايير الأجتماعية أو بين الدوافع الداخلية وضوابط المجتمع الأخلاقية

(Goleman , 1998, 30) .

وبين (القره غولي والعكيلي) تعد قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه بأن لديه أمكانية فائقة تمكنه من أيجاد طرق متعدده لمواجهة الصعوبات التي يتعرض لها حيث يسعى الى التغلب عليها ذاتياً من أجل تحقيق التوافق النفسي والأجتماعي والوصول الى الأهداف التي يسعى الى تحقيقها (القره غولي والعكيلي ، ٢٠١٢ ، ٢٦٧)

ويسعى البحث الحالي الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الوعي الفائق وتوجه الهدف لدى طلبة المرحلة الأعدادية ، كما تسعى الى التنبؤ بالوعي الفائق لدى الطلبة في هذه المرحلة التي تعد الشريحة المهمة في المجتمع لأن هذه المرحلة تتسم بالنشاط والحماس والرغبة في التغيير والأكتشاف والتي يجب على العاملين على العملية التعليمية الأهتمام بهذه الشريحة ورعايتها من خطر قلة الوعي الفكري والأجتماعي . ومعرفة قدراتهم وأمكانياتهم ، وأتباع الأساليب الأيجابية في التفكير للتعامل مع هذه الشريحة ، لأن الوعي الفائق يتأثر بمجموعة من العوامل ، أهما التنشئة الأجتماعية والسياسية والأقتصادية ، وبما أن العلاقه بين المدرسة والمجتمع علاقه وثيقة فكل تغيير وتطور يحدث في المجتمع ينشأ عنه تطور في التربية والتعليم (Jayne et , al , 1992 : 1493) .

ويؤدي مستوى الوعي الفائق دوراً هاماً في حياة الأنسان فعلى أساسه يمكن أن يرسم خطة لمستقبله وطموحاته . وأن المشكله ليست في مستوى الوعي الفائق بل في كيفية أستخدامه ومدى قدرة الفرد على الأستفادة منه في الحياة اليومية والعملية حيث ان الوعي الفائق هو القدرة على الوصول الى أبعد مما هو موجود في الواقع لخلق أفكار جديدة وفريدة ، وهو طريقة لأيجاد حلول وبدائل متعددة للكثير من المشكلات والمواقف . (Frith et , al , 1999 : 110) .

ذكر Peterson **أهمية الوعي الفائق بالأتي**

يؤدي الى خلق أنسان متوازن له القدرة على الأبتكار وإنتاج أفكار جديده تميزه عن الأخرين بحيث لايكون نسخه عنهم وكذالك توسيع ألإدراك لدى الفرد لفهم المواضيع المختلفة وأحترام الحضارات والديانات والثقافات الأخرى ، وتشجيع الفرد على إتساع دائرة الوعي لديه ومساعدته على أكتساب كل ماهو جديد من المعارف ،التي تضيف له المزيد من الوعي والخبرات التي تنعكس عليه وعلى المجتمع ككل بالفائده ، ومساعدة الفرد على فهم نفسه وبناء دوره في المجتمع بشكل أيجابي ، بالأضافه الى تمكينه من تطوير علاقاته بشكل أكثر وضوحاً وأتساقاً مع الأخرين ليس فقط على المحيط الذي ينتمي اليه بل على مستوى العالم ، وزيادة تعاطف الفرد مع الأخرين وتسامحه معهم وبالتالي عدم إصدار اي أحكام مسبقه عنهم وتقبلهم كما هم مما يجعل منهم انساناً بمعنى الكلمه بعيداً عن مشاعر البغض و الكراهية ورفض وعدم تقبل الأخرين ، وتبني الفرد للأفكار التي يكون مقتنع بها وليس ألأفكار التي يسمعها من الأخرين لكي ينفذ ما يريدونه لأنهم مقتنعين بهذه الأفكار وتكون له القدرةعلى التمييز بين الخطأ والصواب والتصرف بعقلانية ، ومساعدة الطلبة في فهم المعلومات والمهارات والخبرات التي تساعده على الأنفتاح الفكري ، يساعد المتعلم على مواجهة مشاكل الحياة المختلفة عن طريق اتخاذ القرارات الصائبه وتنفيذها بطرق علمية ، ويساعد المتعلم على فهم معنى الحياة ويظيف لها معنى جديد ، ويساعد المتعلم على استقلالية التفكير وعدم التمحور حول الذات ، وكذلك تشجيع المتعلم على الأكتشاف والبحث العلمي وعدم التسليم بالحقائق من دون تحري ، يساهم في رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين ، ويمكن من الثقة في نفوس المتعلمين ويرفع من قيمة الفرد وتقديره لذاته ، ويزيد من قدرة المتعلم على ايجاد طرق مختلفة للحلول للمشكلات التي التي

يواجهها وأتخاذ القرارات المناسبة ، ويساعد المتعلم في الفهم العميق للمحتوى المعرفي (Peterson et al ,1994 : 83-88) .

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت الوعي الفائق وعلاقته بتوجه الهدف في المرحلة الأعدادية ولما يحمله من أثر في التحصيل الدراسي في العملية التعليمية قامت هذه الدراسه بتسليط الضوء على العلاقة بين الوعي الفائق لدى المرحلة الإعدادية وعلاقته بتوجه الهدف . و جائت هذه الدراسة كخطوه لمعرفة مدى مساهمة الوعي الفائق في التنبؤ بتوجه أهداف الطلبة في المرحلة الأعدادية ، وعلى الرغم من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت توجه الهدف ، الأ أن الدراسات التي تناولت الوعي الفائق تكاد تكون نادره (على حد علم الباحثة) .

ووصف ستيرنبيرغ (1997) الوعي الفائق بأنه مجموعة من الأمكانيات العقلية التي تسهم في الوعي والتكامل، وهذه الأمكانيات هي قدرات تجاوزت الأمكانيات العادية والمادية والتي لا تخضع للقيود الطبيعية ، وهذه الأمكانية تعكس بدقه ماهو أبعد من الوعي المادي الضاهري والوعي المتسامي هو الوصف الأكثر دقه في وصف الوعي الفائق وهذا لا يعني أننا نقصد أن الوعي هو المتسامي بل هو التسامي فوق الجوانب المادية من الحياة (sternberg , 1997 : 484) .

وأوضح (الطلاع) أن الوعي الفائق يمثل قدرة الفرد على الوعي بذاته وادراك ما حوله والتفاعل معه للوصول الى حالة السلام الداخلي الذي يعزز التكيف والتوافق من ناحية ثانية عند محاولة الباحثة التعرف على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع وجدت الباحثة ان الدراسات العربية والمحلية التي درست الموضوع كانت قليلة الامر الذي يجعل هذا ألامر

يشكل جانباً مهماً من المشكله الحالية للدراسة لمعرفة هذه المتغيرات والتعمق بها (الطلاع ، ٢٠١٦ , ١٤٣٨) .

بين (Damasio) أن الوعي الفائق قدره عقلية عليا يتميز بها الفرد عن غيره من الافراد والتي يستدل عليها من خلال انماط السلوك الذي يقوم به ذالك الفرد والذي يتمثل بالتفكير الموجه وحل المشكلات التي تواجهه بأستخدام اكبر عدد ممكن من البدائل التي تسهم بحل هذه المشكله بالإضافه الى الألمام والأحاطه بكل ماحوله من الظروف والمواقف المحيطة وكيفية التعامل معها والقدرة على التنظيم والأبتكار الجديد والتخطيط هذه القدرات يمكن ان تكون موجودة في كل فرد ولكن تحتاج الى الأكتشاف اولاً والتدريب ثانياً من خلال أستخدام اساليب علمية متنوعة وأستراتيجيات متطوره تساعد في أكتشاف هذه الجوانب العقلية المخفية من العقل(Damasio, 1999 : 65) .

وللوصول الى مستوى الوعي الفائق لابد من تظافر عدة عوامل خارجية تختص بالعالم الخارجي وكيفية التعامل معه وداخلية تخص الفرد نفسه حتى يتمكن من الوصول الى الهدف المطلوب وبالتالي الوصول الى مستوى عالي من الدقة والأصاله والمرونة في التفكير الأيجابي والتفكير الناقد والتفكير الابداعي ولذالك ترى الباحثة من الضروري الوقوف على اهم المعرقلات التي تقف امام اكتشاف هذه القدرات ومعالجتها (الباحثه) .

و أن إعداد الطلبة للعيش ضمن مجتمع سريع التغيير يتطلب من المهتمين بالتربية ان يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع من خلال اتاحة الفرصة امامه وتدريبه على حل المشكلات الي تواجهه بنفسه ويمكن تحقيق ذالك أذا احترمنا طرق تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنه من خلال توجيهها بالطرق التي تجعل هذا الطالب قادراً على حل المشكلات ومتكيف

مع بيئته التي يعيش فيها ولذالك فأن هذا المجتمع المغير يحتاج الى مفكرين مبدعين يمتازون بمهارات عليا تتلائم ومتطلبات هذا العصر لأن هذا العصر يعتبر عصر الأبداع لذالك من الضروري الأهتمام بتحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة في جميع المراحل ان تفرد الوعي الفائق يؤدي الى فكرة ان الشخصيات الموهوبة او العبقرية فقط تميل الى استخدامه ، ويجب الأشاره الى ان الوعي الفائق موجود عند جميع الناس ، وان عمله لا يرتبط بالموهبة او مقدار المعرفة المكتسبة . ان نشاط الوعي ليس ثابت عند جميع الناس ، ويلعب مستوى الوعي الفائق دوراً هاماً في حياة الأنسان فعلى اساسه يمكن ان يرسم الانسان خطه لمستقبله وطموحاته . وأن المشكله ليست في مستوى الوعي الفائق بل في كيفية استخدامه ومدى قدرة الفرد على الأستفادة منه في الحياة اليومية (sternberg , 2010 : 484) .

و أشار بارأون (Bar-on : 1997) أن من أهم الكفايات التي يمتلكها الأشخاص الأكثر نجاحاً في الحياة هي الوعي الذاتي الأنفعالي (الفائق والتعاطف والمرونه والتفائل والسعاده والقدرة على حل المشكلات والقدرة على إقامة العلاقات الأجتماعية والشخصية والقدرة على الضبط والتحمل(Bar-on: 2004 , 4) .

واوضح اتكنسون اهمية الوعي الفائق تتجلى لدى الشخص من خلال المظاهر السلوكية التي تظهر عليه سواء على المستوى الشخصي من خلال توافقه وتقيمه لنفسه وردود الأفعال المتزنة والتأمل وكذالك قدرة الشخص الذي يتميز بالوعي الفائق على التفكير المنطقي والمحاكاة العقلية والأبداع والمهارات العقلية المميزة ، او على المستوى الأجتماعي من خلال تعامله مع الاخرين ويتضح ذالك من خلال فهم وتفسير السلوك الصادر عنهم والذي يتمثل بملاحظة ذالك السلوك والتنبؤ به من خلال بعض المظاهر والقدره على إصدار الأحكام في

المواقف الأجتماعية المختلفة اي قدرة الشخص على فهم وتحليل المشكلات المرتبطة بالعلاقات الأجتماعية وأختيار افضل الحلول المناسبة لها والأستفادة من الخبرات الأجتماعية في فهم وتفسير السلوك الأنساني (Atkinson: 1956 , 63) .

و أن الوعي الفائق من السمات التي يتميز بها الأنسان عن غيره من الكائنات بسبب تعقد العقل البشري وتشعب عملياته من خلال النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير او موقف معين وأمعان النظر في مكونات ذلك الموقف ومن خلال انواع التفكير المختلفة التي يتعامل بها الفرد مع المواقف المحيطة به كما أنه في الوقت نفسه يعالج المواقف التي تواجهه بدون فعل ضاهري عن طريق أستخدام الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء التي يمكن تصورها ، لأن الوعي الفائق هو مجموعه من النشاطات العقلية الغير مرئية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير معين بواسطة حواسه من خلال بحثه عن معنى لذلك الموقف وهو سلوك ينبع من داخل الشخصية وهو نوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الشخص في حياته اليومية عبر النشاطات التي يقوم بها او بواسطة علاقته مع العالم المحيط به الذي يعمل على تقصي الدقه في ملاحظة الواقع الذي يتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها والتقيد بها ضمن الواقع الذي ينتمي اليه وهي أيجاد شيئ مألوف من شيئ غير مألوف أو تحويل المألوف الى شيئ غير مألوف ، وهو تفكير يتصف بالمرونة والقدرة على معرفة الطرق التي يفكر بها الأخرين فيتقبل أفكارهم ويضفي عليهم من أفكاره لكي يزاوج بين طريقته في المعالجة واسلوب الأخرين (sternberg , 2002 , 232) .

ويعد الوعي الفائق من أهم المفاهيم

في مجال التعلم المعرفي ، ويرتبط الوعي الفائق بالكثير من الأبنية الدافعية ، ومنها توجه الهدف goal orientation وذالك للدور الذي يلعبه في توجهات الأهداف المختلفة في التعلم والأنجاز (Pintrich –2000 , Pajares , 2000) .

ويؤدي توجه الهدف لدى الطلبة الى نماذج تكيفية وغير تكيفية مختلفة للعاطفة affect والمعرفة Cognition والسلوك Behavior ويكون التركيز في أهداف الاتقان أو التعلم على التعلم وأتقان المهمه والتحدي وحب الأستطلاع وتطوير الكفائة الشخصية ببذل الجهد ، في حين يكون التركيز على أهداف الأداء على عقد المقارنات بين قدرة المتعلم وقدرات الأخرين والمنافسة والمكافئة (Mcwhaw & Abrami , 2001 , 314) .

كما أن متغيري الدراسة (الوعي الفائق ، توجه الهدف) من المتغيرات الحديثه نسبياً في علم النفس .

الأهمية النظرية :

١–رفد المكتبه بمتغيرات حديثه نسبياً .

١–المساهمة بتزويد المكتبة بالعديد من المعارف النظرية عن متغيرات جديده نسبياً في علم النفس ، حيث أن الدراسة محددة النطاق وقليلة مما دعت الضرورة لمزيد من الدراسة حول هذا الموضوع .

٢–يمكن الأستفادة من هذه الدراسة من خلال التعرف على مستويات الوعي الفائق وتوجه الهدف لدى الطلبة والتعرف على جوانب القوة والضعف لديهم وبالتالي وضع خطط للنهوض بهذه الجوانب .

٣-قد تكون واحده من الدراسات المهمة حيث أنه على حد علم الباحثة لا توجد دراسات تناولت هذا الموضوع بمتغيريه (الوعي الفائق ، توجه الهدف) في البيئه المحلية والعربية .

٤-تكمن الأهمية في كون الدراسة تناولت فئه عمرية تعليمية مهمة وهم طلبة المرحلة الأعداديه ، وتعد هذه المرحلة مرحلة نمائية تتميز بالقدرة على التفكير والأستدلال والأستنتاج المنطقي بعيداً عن الأشياء المادية وهذا ما يعطيها أهمية في فهم طبيعة هذه الفئه من الطلبة .

الأهمية التطبيقيه :

١- المساهمة بتزويد المكتبة بالعديد من المعارف النظرية عن متغيرات جديده نسبياً في علم النفس ، حيث أن الدراسة محددة النطاق وقليلة مما دعت الضرورة لمزيد من الدراسة حول هذا الموضوع .

٢-يمكن من خلال نتائج الدراسة يتم تقديم توصيات للعاملين في هذا المجال لأعداد برامج مناسبة لذوي المستويات المنخفظة من الوعي الفائق وتوجه الهدف .

٣-تكمن الأهمية من كون الوعي الفائق وتوجه الهدف يمكن تنميتها وتطويرها عند الطلبة .

٤-يمكن أن تلفت هذه الدراسة نظر الباحثين في علم النفس والصحه النفسيه الى أجراء دراسات جديده حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

١-الوعي الفائق لدى طلبة المرحلة الأعدادية .

٢-توجه الهدف لدى طلبة المرحلة الأعدادية .

٣-العلاقة الأرتباطية بين الوعي الفائق و توجه الهدف لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

٤-الفروق في العلاقة الأرتباطية بين الوعي الفائق و توجه اهدف إتقان / إقدام تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص .

٥-الفروق في العلاقة الأرتباطية بين الوعي الفائق و توجه اهداف إتقان / إحجام تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص .

٦- التعرف على الفروق في العلاقة الأرتباطية بين الوعي الفائق وتوجه أهداف أداء / إقدام تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص .

٧-التعرف على الفروق في العلاقة الأرتباطية بين الوعي الفائق وتوجه أهداف أداء / إحجام تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الأعدادية لمركز محافظة بابل للجنس (ذكور-اناث) و التخصص (علمي- ادبي) و للعام الدراسي (٢٠٢١ ٢٠٢٢)

تحديد المصطلحات :

أولاً : الوعي الفائق عرفه كل من :

١-ستيرنبيرغ Sternberg(١٩٩٧) :

و هو القدره على تمييز الأبعاد الواقعه ما وراء المعرفه من النفس والعالم الطبيعي وهو قدرات فائقه تجاوزت القدرات البشريهة العادية والمادية) (Sternberg , 1997,22) .

٢-كاردنر (Gaedner , 2007) :

بأنه حالة العقليه التي تميز الأنسان بملكات المحاكمه المنطقيه ، الذاتية الأحساس ، والقدره على الأدراك الحسي لتوضيح العلاقه بين الكيان الشخصي والمحيط الخارجي ، من خلال أستعمال مجموعه من الأساليب لتطوير وصقل الوعي والروح ومنها الحدس ، التأمل ، الأحلام ، الصلاه ، والصمت (**Gaedner**, 2007,41) .

التعريف النظري : تتبنى الباحثة تعريف (ستيرنبيرغ ,Sternberg , 1997) تعريفاً نظرياً كونه ينسجم مع أهداف البحث وأجراءات البحث الحالي .

التعريف الأجرائي : هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات المقياس المستخدم بالبحث الحالي .

ثانياً : توجه الهدف والذي عرفه كل من :

١-اتكنسون 1975 Atkinson :

بأنه الأستعداد الشخصي الذي يحدد مدى قدرة الفرد في السعي والمثابرة من أجل الوصول الى النجاح وتحقيق الأهداف (Atkinson ، 1975 , 360) .

٢-الترتوري ٢٠٠٦ :

هو السعي نحو الأصالة والتميز والقدره على التفوق في الأداء والوصول الى الهدف المطلوب (الترتوي ، ٢٠٠٦ ، ص ١٤) .

٣- بنترتش Pintrich 2010 :

هو أداء الأفراد في عملية التعلم وأستجاباتهم في مواقف الأنجاز الأكاديمي في ضوء الغايات الأساسية الذاتية للفرد المتعلم والتي تحدد معتقداته السببية عن تعلمه وصولاً الى تحقيق التمكن والأتقان في أداء المهمات المختلفة و التي تقسم الى :

أ- **توجه الاتقان / الاقدام** : و هي اهداف يضعها المتعلمين الذي يعدون المدرسة فرصة للتنافس و تحدي قدراتهم فيركزون على ادق التفاصيل و يمتازون بالمثابرة المستمرة .

ب- **توجه الاتقان / الاحجام** : و يشير الى تجنب عدم الفهم او نسيان فكرة او موضوع سبق وان تعلمه الفرد من اجل تحقيق التعلم .

ت- **توجه الاداء / الاقدام** : و يركز الفرد من خلاله على المعايير الخارجية للكفاءة و خاصة من خلال المقارنة بالاخرين .

ث- **توجه الاداء / الاحجام** : و يتم من خلالها تجنب الاحكام السالبة عن الكفاءة للحصول على احكام إيجابية في ادئهم (72-70 , 2010 , Pintrich) .

التعريف النظري : تبنت الباحثه تعريف (بنترتش Pintrich , 2010) تعريفاً نظرياً كونه ينسجم مع اهداف البحث وأجراءات البحث الحالي .

التعريف الأجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات المقياس .

المحور الأول : الوعي الفائق super awareness

مقدمة :

أشار Morgan, 1996 الى أن دراسة الوعي الفائق تعد رؤية حديثة ومعاصره نسبياً تم الخوض فيها ، فلم يعد الذكاء المسؤول الوحيد عن نجاح المتعلم في حياته العلمية و العملية ، بل يجب على المتعلم أن يسلك سلوكاً ذكياً يصبح بموجبه محترماً لعقله وقدراته وإمكاناته إلامحدودة ، كي يصل الى عقل يمتلك وعي فائق أكثر فاعلية وأنتاجاً وكفائةً وقد قدمت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر وجوه عديده في طبيعة الذكاء ، حيث أن التصور التقليدي للذكاء الواحد الذي يضل ثابتاً مرفوض . حيث وسَعت هذه النظرية نظرتها للأختلاف بين الأفراد في طبيعة الذكاءات التي يمتلكونها وكيفية أستخدامها ، وهذا بدوره يقود الى مفهوم جديد للوعي الفائق ويقر بالأختلافات العقلية والأساليب المختلفة في السلوكات البشريه (Morgan , 1996) .

ويرى جاردنر (Garedner , 1989) أن الوعي الفائق عباره عن إستعداد سيكولوجي للتعامل مع المعلومات والتي تنشط في إطار ثقافي لحل المشكلات التي نتعرض لها ويتعلق الوعي الفائق بمختلف النشاطات التي يمارسها الأفراد ويرجع ذلك طبعاً الى الفروق الفرديه بينهم (Garedner , 1989,71) .

أشار (عناقره) إن الأهتمام بالوعي الفائق و الذكاءات المتعددة أمر ضروري في كافة التخصصات ولجميع المراحل التعليمية ، ونرى ذلك واضح من خلال توصيات الباحثين في بحوثهم والنتائج التي توصلوا اليها ، ومن أجل تطوير الذكاء وإيصال العقل الى أقصى درجه من الوعي والإبداع والعطاء ينبغي أن يمارس العقل

وعيه الفائق الذي ينهض به الى أعلى درجات السمو والأصاله ، ويكون ذلك من خلال الربط بين الوعي الفائق والذكاءات المتعددة وبالرغم من التبادل المستمر بين الوعي الفائق والذكاءات المتعددة، حيث أن النظرة الحديثة للذكاءات المتعددة ساعدت على ظهور ما يسمى بالوعي الفائق والذي ساعد على دعم النظره الجديدة للذكاء التي رفضت قياسه بالأرقام لأنها قدرات يمكن تنميتها وتطويرها وذلك من خلال تدريب العقل على ما يمتلكه من مهارات وقدرات عقلية فائقة الأ أن العلاقة بين الوعي الفائق والذكاء تم التعبير عنها نظرياً ولم يتم قياس العلاقه بينهما كمياً (عناقرة ، ٢٠١٥ ، ٨٨) .

وأشار (الحربي ٢٠١٧) الى تزايد الاهتمام بالوعي الفائق Super Awernes بشكل كبير في الوقت الحالي والذي تمثل من خلال ظهور العديد من البرامج التدريبية التي ساهمت في تنشيط هذا المجال الفعال والقيام بتطويره من أجل استثمار أقصى حد ممكن من الوعي الفائق لدى الأفراد وأدائهم الإكاديمي ألذي يعد من المحاور المهمة بالنسبة للعديد من الباحثين لما ينتج عنه من أهمية كبيرة في تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم الأكاديمية لذا أنصبت هذه الاهتمامات على العوامل التي تؤثر في الأداء ، وأساليب التعلم Learning Styles من العوامل التي لها دور كبير وواضح في تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم في كيفية أستيعاب المعلومات ومعالجتها ، وقد لا يعود أنخفاض الوعي الفائق لدى المتعلم الى أنخفاض مستوى ذكائه بل يرجع ذلك الى ضعف الأساليب المتبعه في أستقبال المعلومات التي يتلقاها ومعالجتها . ولذلك من الضروري التعرف على أساليب التعلم أو الطرق المميزة التي يفضلها المتعلم اثناء تعلمه وأستقباله للمعلومات والتفاعل معها ويستفاد من ذلك أن المتعلمين لا يتعلمون بطريقة واحده ولذلك لابد من

التعامل مع المتعلمين كلاً حسب الطريقة التي يفهم بها من أجل الوصول به الى تحقيق أحتياجاته بتوفير بيئه مناسبه للتعلم يحقق من خلالها الوصول الى الوعي الفائق ويمكنه ذلك من إعادة تنظيم البيئة التعليمية وتغيير الأساليب التدريسية من طريقة الإلقاء الى طريقة اكثر مرونة تجعل البيئة التعليمية مثيره ومحفزه للتعلم (الحربي : ٢٠١٧ ، ص ، ٢-٣) .

وأشار (Zollar et , 2011)أن تعلم الوعي الفائق وتعليمه أصبح ضروره ملحه لجميع المراحل الدراسية حيث أنه لا يقتصر على الطلبة الذين يتميزون بنسبة عالية من الذكاء وإنما يشمل من هم دون ذلك ، لأنه بأمكانهم تعلم مهارات التفكير الأساسيه وحتى مهارات التفكير العليا عندما تتوفر لديهم الظروف المناسبه وقد حضي مفهوم الوعي الفائق أهتماماً كبيراً في الأونه الأخيره بأعتباره طريقه جديدة في تنمية التفكير ، ولكي يصبح الفرد مفكراً جيداً لابد أن يستخدم إستراتيجيات التفكير الفعال لكي يصل الى الوعي الفائق ، لأن هذه الأستراتيجيات تجعل المتعلمين على معرفة ودراية تامه بمستوى تفكيرهم ، وهذا الوعي بدوره يساعد على تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات والوصول الى أعلى مستويات التفكير وفهم المعلومات (Zollar et, 2011 :39) .

وللوصول الى مستوى الوعي الفائق لابد من تظافر عدة عوامل خارجية تختص بالعالم الخارجي وكيفية التعامل معه وداخلية تخص الفرد نفسه حتى يتمكن من الوصول الى الهدف المطلوب وبالتالي الوصول الى مستوى عالي من الدقة والأصاله والمرونة في التفكير الأيجابي والتفكير الناقد والتفكير الابداعي ولذالك ترى الباحثة من الضروري الوقوف على اهم المعرقلات التي تقف امام اكتشاف هذه القدرات ومعالجتها (على حد علم الباحثه) .

خصائص الوعي الفائق :

اوضح (Brown , 2009) عدداً من الخصائص للوعي الفائق منها

- **المرونة في الوعي والأنتباه :** المرونة هي خاصيه من خصائص الوعي الفائق والتي تعرف بأنها : أمكانية تغيير الحالة العقلية حسب الموقف الحالي وعدم التمركز والأنكفاء على ماهو مألوف .
- **وضوح الوعي :** وضوح وعي الفرد للعوامل المحيطه به سواء كانت داخلية أو خارجية بما في ذلك الأفكار والعواطف والأحاسيس والتصرفات والأمور المتعلقه به .
- **منحنى الوعي بالحاضر :** يمتلك العقل قدره كبيره في التنقل بين أحداث الماضي وخطط المستقبل بعيداً عن خبرة الحاضر وعدم الأكتراث للحظه الراهنه ، بينما يركز الوعي الفائق على اللحظه الراهنه ووعيها وأدراكها .
- **الوعي غير التمييزي :** يعني الأتصال بصوره مباشره بالواقع أنطلاقاً من فكرة عدم العيش في العالم فقط ، بل أستعراضه وبناءه وتفسيره بشكل مختلف ، فالوعي الفائق يهتم بعدم تدخل الخبره وذلك بالسماح لمدخلات الحاضر بدخول الوعي من خلال الملاحظه البسيطه لما يحدث .
- **الأستمراريه في الوعي والأنتباه :** وهي صفات خاصة بالوعي الفائق ولكنها تتفاوت في درجة أمتلاكها عند الأفراد ، وتعبر عن القدرة الكامنه لتلك الصفاة لدى الأفراد ، بحيث يمكن أن تكون عابره أو نادره أو متكرره أو مستمره (Brown , et al , 2009 , 214-215).

مبادئ الوعي الفائق :

بين (McCoog 2010)**أن الوعي الفائق يرتبط بمبادئ** والتي تمثل مجموعة من النشاطات ، إذا مارسها الفرد فأنها تعمل على تحفيز الذهن وتبني القدرات الفردية وتقلل من الضغوط التي يتعرض لها الفرد وتتمثل هذه المبادئ بالاتي :

١- عدم التسرع في أصدار الأحكام على النفس او على الأخرين أو الأحداث عند وقوعها .

٢- زيادة ثقة الفرد بنفسه وبمشاعره الخاصة .

٣- ترك المسلمات و الأبتعاد عنها .

٤- قبول الأشياء كما هي وليس حسب تصورات الأخرين .

٥- الأستمتاع بجمال وحداثة الأشياء .

٦- التحلي بالصبر والثقه بالنفس وبالأخرين .

٧- الأهتمام بما هو صحيح بدلاً من السعي وراء الأخطاء

(McCoog , 2010 : 126) .

مكونات الوعي الفائق :

قسم (Flavell 1981)**الوعي الفائق الى**

تنقسم مكونات الوعي الفائق الى ثلاث فئات و هي :

أ- المعرفة بمتغيرات الشخص : وتظم مدى معرفة الفرد لنفسه وللأخرين .

ب- المعرفة بمتغيرات المهمة : وتشمل المعلومات التي يمتلكها الفرد عن المواقف التي يواجهها .

ت- المعرفة بمتغيرات الإستراتيجية : وتشمل معرفة الأهداف العامه والأهداف الخاصة وأختيار ما يناسبها من العمليات المعرفية ومن هذه الخبرات

١-خبرات ما وراء المعرفة .

٢-أهداف ما وراء المعرفة .

٣-أستراتيجيات ما وراء المعرفة (Flavell ,1981,21-22)

فوائد الوعي الفائق :

ذكر (Weissbecker 2002) أن للوعي الفائق فوائد متعدده منها الأتي :

١-يعزز الشعور بالحياة وأكتشاف المعنى الحقيقي لها .

٢-يعطي المزيد من التركيز فمثلاً عندما نركز أنتباهنا نمتلك مزيداً من السيطرة في مجالات الحياة المختلفة فالتركيز المتأني للوعي الفائق يحسن من الأداء في العمل والدراسة .

٣-يفتح أفاق البعد الروحي والمادي ويفتح الطرق مباشره لأختبار الحياة بأبعد من بعدها المادي .

٤-الأحساس بالتماسك ، لأن الوعي بصوره مباشره يساعد على أنفتاح الخبرات والأحساس بها .

٥-تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطه من خلال تعزيز الأستجابات الكيفيه لمواجهة الضغوط .

٦-الوعي الفائق يساعد على الأنفتاح العقلي للأفكار الجديدة .

٧-زيادة الوعي لاكتساب أكبر عدد ممكن من الحلول والاحتمالات التي تساعد على حل المشكلات .

٨-زيادة الأنتباه وأثارة عضلات العقل بمزيد من التساؤلات المثيرة للدهشة .

٩-تشجيع الطلبة على البحث و التأمل وتجاوز نطاق المعلومة المعطاة .

١٠- أن الوعي الفائق يعمل على تعزيز الشعور بالقدرة على أدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات لمواجهة الضغوط (Weissbecker ,2002 : 299) .

تصورات الوعي الفائق :

التصور الأول لمكونات الوعي الفائق :

أ- **الوعي بمجموع المعارف المتصله بالمعرفة :** ويتكون من معرفة الفرد الذاتية بمعارفه وأدراكه وقدرته على التحكم بها ، والتي تتضمن المعتقدات الخاصة بالفرد عن بنائه المعرفي أو عن الأخرين ، والمعلومات المطلوبه لأنجاز المهمة ومتطلباتها وكيفية تلبية هذه المتطلبات ، والمعلومات التي يمتلكها عن الاستراتيجية التي تلائم تنفيذ المهمة .

ب- **خبرة ما وراء المعرفة :** وتعني وعي الفرد الذي يتضمن الخبرات الشعورية و الانفعالية التي ترتبط بالمهمة ، كشعور الفرد بغموض الفقره التي يقرأها ، ومن خلال ذلك يتم أختيار استراتيجية ملائمه لكشف هذا الغموض الذي يعيق فهم الفقره .

التصور الثاني لمكونات الوعي الفائق :

أ- **معارف الوعي بالمعرفة :** هو التأمل الواعي الذي يشعر به الفرد في نشاطاته العقلية ، ويكون بمقدور الفرد تقديم تقريراً ذاتياً عن هذه المعارف .

ب- **العمليات التنفيذية :** هو البناء الذي يحكم التفكير الواعي لدى الفرد أثناء تناوله للمهمه ويتضمن (التخطيط ، المراقبة ، التقويم) ولا يتم تقديم تقريراً ذاتياً عنها .

وهنا نجد أن (لوسن) ينظر للعمليات التنفيذية على أنها النظام الذي يحكم السلوك التفكيري للفرد أثناء تناول المهمة ، والعلاقة التي تربط معارف الفرد بالتحكم بالمعرفة علاقه متبادلة ، ولكي يعي الفرد عملياته يجب أن يختبر مسار تفكيره أولاً .

التصور الثالث لمكونات الوعي الفائق :

أ- **الوعي التقريري بالعمليات المعرفية :** ويشمل معرفة الفرد بخصائص المهمة التي يقوم بها وتعدد مراحلها ، والمعوقات التي تعتريها ، والأستراتيجيات الملائمه لها ، والنتائج التي يحصل عليها .

ب- **الوعي التقريري بالعمليات الوجدانيه :** ويشمل معرفة الفرد بالخصائص الوجدانيه التي تساعد في تسهيل المهمة ، والمعوقات الوجدانيه التي تؤثر على سير المهمة ، والأستراتيجيات المستخدمه للتغلب على المعوقات .

ت- **يقوم به لأنجاز المهمة** ، ومراقبته لتطور العمليات التي تصاحب تفكيره أثناء أداء المهمة ، وكذلك معرفته بالمحكات الي يستخدمها لتقويم ادائه .

د- **الوعي الأجرائي بالعمليات الوجدانيه التنفيذيه :** ويشمل معرفة الفرد بحالاته الوجدانية أثناء أداء المهمة ومعرفته بمراقبته وتقويمه وتوجيهه

(Stuessy , 1988 ، ١١٩-١٢٥)

معوقات الوعي الفائق :

ذكر Koch,2004 **أن للوعي الفائق عدة معوقات منها :**

١-طريقة التدريس المتبعة في المدارس والتي تعتمد على التلقين وليس التفكير .
٢-قلة الكفاءات والمهارات التي تمتلكها المؤسسات التعليمية .
٣-قلة الإطلاع من جانب الطلبة بسبب انشغالهم بوسائل التواصل الاجتماعي .
٤-قلة ثقافة المعلم تجعله لا يَقدم على طرح اي موضوع للنقاش .
٥-عدم أعطاء الطلبه المساحة الواسعة للتفكير والتعبير عن أرائهم في الموضوعات التي تطرح والألتزام بالكتاب المدرسي وعدم الرغبة في التطور او الثقافة .
٦-كثرة أعداد الطلبة في الصفوف يحول دون اعطائهم الوقت الكافي للتفكير .
٧-الألتزام بالوقت المحدد لأنهاء المقرر الدراسي بأي شكل من الأشكال .
٨-أعتماد الطلبه بشكل كلي على المدرس وعدم رغبته بالمشاركه الفعاله عند طرح مواضيع للنقاش .
٩-رفض العديد من المعلمين التماشي مع الطرق الحديثة للمنهاج والأعتماد على الطرق التقليدية .
١٠- عدم تقبل المعلم لأراء وأفكار الطلبة بسبب أعتقادهم بأن ذلك يقلل من أحترام المعلم .
١١- الفلسفه القديمة للعلاقة بين الطلبه والمعلم لا زالت قائمه ولم تتغير .

. (Koch,2004, 32-35)

حيث ان الوعي الفائق يدل على القدرات العقلية العليا التي يمتلكها الفرد وتعتبر هي ألموجه الأساسي للسلوك الذي يصدر عنه.

ان تفرد الوعي الفائق يؤدي الى فكرة ان الشخصيات الموهوبة فقط تميل الى استخدامه ، يجب الأشاره الى ان الوعي الفائق موجود في جميع الناس ، وان عمله لا يرتبط بالموهبة او مقدار المعرفة المكتسبة حيث ان نشاط الوعي ليس ثابت عند

جميع الناس ، ويفهم من ذلك انه موجود عند الجميع ويمكن تطويره مما أدى الى ظهور اتجاهين في تطوير مهارات الوعي الفائق للطلبه بشكل عام و هي :

الاتجاه الاول : يرى ان يتم ذلك من خلال دروس وبرامج خاصة في تطوير مهارات الوعي الفائق .

الاتجاه الثاني : يرى أمكانية تطوير مهارات الوعي الفائق من خلال زيادة الحصص اليومية للمواد الدراسية (العراقي واخرون ، ٢٠١٠ ، ٣٩) .

وبين (كاردنر) أن الوعي هو حالة عقلية يتميز بها الأنسان بملكات المحاكمة المنطقية الذاتية (الاحساس بالذات) (subjectivity) والادراك الذاتي (self awareness) و الحالة الشعورية (sentience) و الحكمة او العقلانية (sentience) و القدرة على الأدراك الحسي (perception) للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي له باستعمال مجموعه من الممارسات لتطوير وصقل الوعي والروح ومنها التأمل والصلاة والحدس والصمت والأحلام ، اضافه الى هذا فأن الوعي الفائق يمثل عند الكثير من العلماء بأنه الحالة العقلية العليا للإنسان الذي تميزه عن غيره من البشر والتي تميزه بملكات المحاكمة المنطقية والقدرة على الادراك التي تربط الكيان الشخصي بالمحيط الطبيعي للفرد (Garedner , 1995 ,101)

ويرى (بيرلز 1970) ان عملية نمو الوعي تتم عن طريق توسيع مجالاته وانه حاله للتعرف على التفكير والشعور والأدراك لذات الفرد ، ثم يحدد بيرلز ثلاث مناطق رئيسيه للوعي لدى الفرد هي :

١-الوعي بالذات selif –Awareness

٢- الوعي بالعالم world – Awareness

٣- الوعي ما بين الذات والعالم (القره غولي ، 2011، 91) .

و توجد وجهات نظر عديدة حول مفهوم الوعي الفائق وتفرعاته ويمكننا ان نوضح فى هذا السياق بعدين مهمين لفهم طبيعة الوعي الفائق وتفرعاته ، اذ ان الوعي الفائق من حيث المستوى ينقسم الى وعي فردي ووعي مجتمعي :

الوعي الفائق الفردي : هو الوعي الذي يكون على مستوى الافراد وهذا الجانب يعتمد اساساً على نسبة الجهود والمثابرة التي يبذلها الأفراد على المستوى الشخصي وينقسم الى شقين الأول : يرتبط بالمحيط الخارجي اي الواقع والحياة المحيطة بالفرد ، أما الثاني : فيرتبط بالمجال التخصصي الذي يساعد بشكل كبير في صقل الوعي الفائق في المجال الذي يختاره الفرد .

الوعي الفائق الجمعي او المجتمعي : يرتبط بصورة عامة بالأطار العام للمعرفة التي تتشكل منها سلوكيات المجتمع وبهذا يمكن ان يعتمد الوعي الجمعي على الوعي الفردي من خلال السلوكيات المتبادلة وتحويلها الى قوانين تنظم سلوكيات الحياة في المجتمع وبهذا يكون المجتمع اكثر تألقاً وابداعاً في كافة المجالات ولذلك نرى الكثير من الشعوب المتقدمة إستطاعت أن تبرز نفسها في كافة مجالات الحياة عن طريق ربطها الوعي الفردي لعلمائها بالوعي المجتمعي الذي قاد الى التغيير الجذري في تلك المجتمعات .

و من حيث المجال تتعدد انواع الوعي الفائق حسب مجالات المعرفة ، ومن ابرز تلك المجالات : الوعي الأخلاقي، الوعي الثقافي ، الوعي المعرفي ، الوعي البيئي ، الوعي السياسي ، الوعي الاقتصادي .

١-يعتبر الوعي الأخلاقي من أهم مجالات الوعي لأنه يرتبط بالجانب الشعوري للانسان وهذا الشعور الأخلاقي يكمل دور العقل الذي يشكل الوعي الفائق لدى الأنسان بطريقه متكاملة .

٢- الوعي الثقافي والمعرفي يكمل احدهما الأخر غير إن الوعي الثقافي يرتبط بالجانب الفني والأدبي اما الأخر يرتبط بمختلف المجالات العلمية ، هذا النوع من الوعي مهم جداً لأنه يرتبط بالجانب المعرفي الذي ينطلق منه المجتمع ويتفاعل معه سواء أكان على المستوى الفردي او المستوى الجماعي او حتى على مستوى المجتمعات الاخرى .

٣- الأهتمام بالوعي البيئي اصبح مهمآ بسبب خطر التلوث الذي يهدد الحياة الاجتماعية في العالم والذي يمكن القضاء عليه من خلال وضع الخطط الاستراتيجية التي تدل على الوعي الفائق والتقدم العلمي للشعوب .

٤- يعد الوعي السياسي مجموعة من القيم والمبادئ السياسيه التي تسمح للفرد ان يكون مشاركاً فاعلاً في اوضاع مجتمعه والمشكلات التي يعاني منها ويحللها ويحدد موقفه منها و أيجاد الطرق الناجحة للتطوير والتغيير وذلك يعتمد على مدى وعيه الفائق للمفاهيم السياسية (الحدابي ، 2016 ، ب ت) .

وأشار (ماي ، ٢٠١٦) أن الانسان يمر بعدة مراحل حتى يصل لمرحلة الوعي الفائق اولها مرحلة المهد وهي قبل تكوين الوعي أما المرحلة الثانية هي مرحلة التمرد او التحرر بالنسبه للطفل وتكون في سن الثانية او الثالثة من العمر او تكون في سن المراهقة عند سن الثانية عشر فما فوق المرحلة الثالثة هي مرحلة الوعي الاعتيادي حيث يستطيع الفرد ان يلاحظ ويدرك اخطائه ويتقبلها لكن هناك مرحلة رابعة من مراحل الوعي يمكن أن نسميها بالحالة غير الأعتياديه او الحالة

الاستثنائية لقلة الناس الذين يمرون بها وتظهر هذه المرحلة عندما يحدث للفرد تبصراً مفاجئاً او أفكار غريبه لم تكن موجودة في ذهنه من قبل عندما يستغرق التفكير في موقف معين او في مشكله معينه وتسمى هذه الحالة بالوعي الفائق للذات كما يسميه (نيتشه) او يسمى الوعي المتجاوز للذات اي يجتاز الفرد بخبرته وذكائه شيئ خارج المألوف أن هذه اللحظات من الاستبصار تعطينا الإساس و الإتجاه لكل الأفعال التي نقوم بها (ماي ، ٢٠١٦ ، ١١٢) .

و اوضح كل من (Ashman & Conway , 2002 , 10) ان اكتساب الوعي الفائق من خلال مرحلة الطفولة عن طريق الوالدين من خلال التنشئة الاجتماعية و اكتساب قيم الوالدين وأوامرهم وأفكارهم عن الخطأ والصواب وعن الخير والشر والحق والباطل والعدل والظلم هذه القيم تتبلور جميعها في نفسية الطفل على شكل قوة داخلية . بعد مرحلة الطفولة هناك جانب اخر يساهم في تنمية الوعي الفائق للفرد وهو جانب الخبرات التي يكتسبها الفرد والتي تتغير بحسب توجهاته والتي تتأثر ايجابياً او سلبياً بوجود المؤثرات الايجابية و السلبية التي قد تكون عاملاً ضاغطاً على الفرد . فعندما نستعين بالوعي الفائق لدينا تكون تلك الاستعانة لا شعوريه حيث انها تكون بمثابة المخزون لدى الفرد فعندما يريد التفكير بشيء معين او الحكم على سلوك معين فأنه يقوم بأدراك وتمييز هذا الفكر بكل أبعاده او ذلك السلوك بكل أيجابياته وسلبياته ومن ثم يقوم بتقييم هذا الفكر او السلوك واختيار الصائب منه وتبنيه (Ashman & Conway , 2002 , 10) .

ان الافراد الذين يمتلكون الوعي الفائق يمتلكون قدرة خاصة في المواقف الصعبه وأن القدرة على الأقناع التي يمتلكها الأشخاص الذين يتسمون بالوعي الفائق تأتي من الثقة العاليه التي يمتلكونها وما بوسعهم انجازه وأن الوعي الفائق يمكن أن

يؤدي الى زيادة فاعلية الذات ولذلك توجد علاقة تبادلية بين الأداء الناجح والوعي الفائق في رفع الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد (Arumbruster , 1998) .

ويرى (ستيرنبيرغ ، 2010) أن الفرد الذي يمتلك الوعي الفائق يقدر الأبداع والأعمال الابداعية ويشعر ويعبر عن ذلك الشعور بأن الحياة يوجد فيها العديد من الأحتمالات وينظر الى المستقبل بنظره ايجابية منفتحه كما يمتلك درجه عليا من الثقة بالنفس من خلال القدرة على تغيير الجوانب الشخصية للفرد او المجتمع ، وتعني هذه الخاصية هي وضوحآ للوعي الفائق الذي يعتمد على السياق الذي يظهر فيه ، فالمؤشرات التي تميز الفرد الذي يتميز بالوعي الفائق تختلف بشكل كبير عن غيره ، فقد ينظر الى الوعي الفائق على أنه نشاط عقلي بعيد عن الانفعالات والعواطف ، لكن في الحقيقة أن الانفعالات هي أساس الوعي فحين يحاول الفرد تصحيح أفكاره او معتقداته التي أكتسبها تكون نتيجة للقلق الذي يشعر به تجاه هذه الأفكار او المعتقدات ، ومن ثم أن الوعي الفائق هو ليس عمليه عقلية بحتة ، بل هو عمليه عقلية انفعالية . كما أن الفرد الذي يمتلك وعيآ فائقآ يمتلك ذهنآ متفتحآ نحو الأفكار الجديدة ولديه القدرة على التمييز بين التحيز والمنطق ولديه الرغبة في تحليل الأشياء تحليلاً موضوعياً ويتوخى الدقه في التعبير ، ويتعامل مع المواقف المعقدة بطريقة منظمة ويستخدم المصادر العلمية الموثوقة ويبسط الغموض في الأشياء ويتجنب الأفراط في التبسيط ويتجنب الأستنتاج العاطفي ويحاول تعريف المشكلة بوضوح

(Sternberg , 2010 , 450) .

ويرى (Jackendoff ,1987) أن الوعي الفائق هو أعلى مستويات ما وراء المعرفة وهذا يعني أن الفرد يقوم بين فتره وأخرى بتنظيم أنماط تفكيره بطريقة شاملة وذلك حسب الظروف التي المتواجد ضمنها ، فالمواقف التعليمية متمايزة فيما بينها وتظم أنماط تفكير مختلفة ولذا فأن عملية تنظيم التفكير وضبطه والسيطرة عليه من أهم الأمور لأنجاز عملية التفكير وأكتساب المعرفة ، أي أن المتعلم من الضروري أن يفهم عملياته التفكيرية الخاصة به وكذلك من الضروري أن يمتلك قدر كافي من المعلومات والاستراتيجيات المختلفة التي تساعده في التعلم (Jackendoff,1987 , 425) .

وكذلك بين (Feldhusen , 1986) أن الوعي الفائق يزيد من التفاعل المعرفي الذي يساعد تنمية أنماط التفكير المختلفة مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين وكذلك مساعدتهم في حل المشكلات التعليمية ونقل أثار هذا التعلم الى مواقف جديده يمكن الإستفادة منها ، حيث معرفة الفرد بذاته والانتباه اليها وذات الفرد هي واجهة شخصيته لأنها الجزء الواعي الذي يتعامل مع العالم الخارجي والتفاعل مع المجتمع ومهمته الإدراك والتفكير و التلائم والتكامل وقدرة الذات على التفكير تجعلها تتنبأ بأحداث تقع فعلاً في المستقبل ، وهي التي تضع حلول لمختلف مشكلات التوافق مع تجنب المواقف المؤلمة قدر الإمكان (Feldhusen , 1986 , 24) .

أهمية الوعي الفائق ودوره في التعليم :

وبين (Bruch , 1988) إن الوعي الفائق يهدف الى أيجاد العديد من المهام التي تسعى الى الوصول الى أفضل النتائج والحلول ، إن الهدف من الوعي الفائق ومن تنمية مهاراته هو بناء جيل واعي ومفكر وبناء مجتمع يتصف بالتماسك

والإدراك والوعي التام ، والوضوح بالتفكير، ودقة التعبير والموضوعية في الأختيار ، وأنسجام الأفكار المنطقية والرأي الصائب ، لذا يعتبر من الأهداف التي لا يمكن الأستغناء عنها في رفع قيمة ومستوى المناهج التعليمية .

ويساعد الوعي الفائق على أتخاذ الحلول المناسبة والقرارات الصائبة حيث ان الوعي الفائق يساعد الفرد على أتخاذ قرارات سليمه لم تكن موجوده الا بعد دراسة معمقة للحلول الموجودة ، واختيار ماهو أفضل مما يزيد من ثقة الفرد بنفسه ويجعله أكثر أندماجاً في المواقف الاجتماعية ، كما أن الوعي الفائق يرتبط بالعديد من العمليات العقلية حيث أن الأهتمام بالوعي الفائق يعد للأجزاء المكونة للكل ، لذا من الضروري تدريب المتعلمين على عمليات التفكير المختلفة للأرتقاء من مرحلة تفكيرية الى أخرى لا سيما إذا كان هناك ارتباط وثيق بين هذه العمليات في نسق متكامل . (Bruch, 1988 : 149-151) .

خصائص الطلبة مرتفعي الوعي الفائق :

١-إدراك الأفراد لقدراتهم الشخصية في حل المشكلات التي تواجههم والتعلم من الخبرات التي يمرون بها .

٢-فهمهم بأن سلوكياتهم وأختياراتهم لها تأثير عليهم وبالتالي تجعلهم يتعرضون للمحاسبة والمساءلة .

أمتلاكهم للمهارات الداخلية الشخصية وهي القدرة على أدارة المشاعر من خلال التقييم الذاتي والسيطرة الذاتية والتنظيم الذاتي .

٣-أمتلاكهم للمهارات البينشخصية وهي القدرة للتعامل مع الأخرين بفاعليه ويتم ذلك من خلال مهارات الاتصال ، والتعاون ، والتفاوض ، والمشاركة ، والتعاطف ، والإصغاء .

٤-أمتلاك المهارات التنظيمية والتي تعني قدرة الفرد على الأستجابة للضوابط التي تفرضها علاقاتنا مع الأخرين ، والارتباط مع الأنظمة بطريقة مسؤولة تؤدي الى التكامل والتكيف .

٥-أمتلاك مهارات الحكم على الأشياء و القدرة على أمتلاك قرارات وأختيارات أخلاقية شخصية ، تعكس الحكمة والقيم .

٦-الأدراك الشخصي بأهميتهم و الانخراط بأمور لها معنى ، وأيمانهم بان الحياة لها معنى وهدف . (Maddi , 2007 , 63-67) .

الخبرات المكونة للوعي الفائق :

١-**الوعي بالخبرة الداخلية** : ويشير الى الى وعي الفرد وقدرة تركيزه العقلي على تأثير الخبرات والمشاعر الداخلية التي يمر بها

٢-**الوعي بالخبرة الخارجية** : ويشير الى وعي الفرد بالأشياء المحيطة به في البيئة الخارجية من (مناظر طبيعية أو جمادات أو أصوات)

٣-**التصرف بوعي** : ويشير الى الحالة الواعية للفرد نحو ما يقوم به من سلوكيات في مقابل شعور الفرد بتشتت الذاكرة او الشرود الذهني .

٤-**التقبل والتوجيه غير المنطقين** : ويشير الى تقبل الفرد لذاته ومشاعره دون توجيه اللوم أو التأنيب على ما يقوم به من أخطاء .

٥-**فقدان التركيز وعدم التفاعلية** : ويشير الى مدى الأستجابة الانفعالية للفرد أزاء الأفكار او المواقف المزعجة التي يتعرض لها وكيفية التعامل معها .

٦-**الأنفتاح على الخبرات** : ويشير الى الدرجة التي يتقبل بها الفرد للخبرات والمشاعر التي يمر بها وقدرته على التعامل معها .

٧-**نسبية الأفكار** : وتشير الى التصورات الحاصلة في ذهن الفرد حول الأفكار التي تدور في عقله ومدى قدرته على فصل ما يعتقد أنه رأي أو حقيقة

٨-**الفهم الواعي** : ويشير الى قدرة الفرد التفائليه على التعامل مع المواقف الصعبه التي يمر بها ومواجهتها بشكل أيجابي (Johnson et al , 2016, 2-7).

الوعي الفائق الاصطناعي :

ذكر (Kurzweil , 1990) إن الوعي الفائق الأصطناعي هو وعي لا يزال تحت التجربة يسعى العلماء من خلاله الى محاكاة الأنسان وما يقوم به من عمليات عقلية من حيث الدقة والسرعة والأداء ، أضافه الى ذلك يعمل تنمية وعي الفرد وانفعالاته وعواطفه ، وكذلك تمكين الفرد من التواصل الأجتماعي الفعال مع المجتمع. ولهذا يروج علماء الوعي الفائق الأصطناعي الى أن المرحلة التي يصل بها الحاسوب الى أعلى مستويات الذكاء الفائق بأمكانه أن يرفع الذكاء الإنساني الى مستويات خياليه من خلال الاندماج مع الالة كما عبر عنه راي كرزويل (Ray Kurzweil , 1948)الذي أشار في مقاله " الذكاء الفائق و الالة " (Kurzweil , 1990, 17) .

علاقة الوعي الفائق بأنواع الذكاءات الأخرى :

ذكر (أيمونز , 2000) أن الوعي الفائق هو الذكاء المطلق الذي يجمع بين جميع الذكاءات المتعددة للفرد ، و الذي يتميز بأنه يتعامل بشكل شمولي مع كل أنواع او أشكال الذكاءات الأخرى ويساهم بشكل كبير في فهم وتحديد الشخصية البشرية وفهم انفسنا وفهم الأخرين ، والتفكير الدقيق في مواقف الحياة المختلفة (Emmons , 2000 , 21) .

و عرضت ويجليسورث (Wigglesworth , 2004) نموذجاً لتوضيح علاقة الوعي الفائق باربع أنواع من الذكاءات المتعددة . حيث يشير هذا النموذج الى أننا في مرحلة الطفولة ينصب أهتمامنا في كيفية السيطرة على أجسامنا Physical intelligence (pQ)، ثم بعد ذلك نبدأ بتنمية المهارات اللغوية والرياضية (1Q) ، وعندما نصبح في عمر المدرسة فأننا نبدأ بممارسة بعض المهارات الإجتماعية المبكرة ، والكثير منا يستخدم الذكاء الوجداني في مراحل لاحقة عندما نحتاج الى تنميته عن طريق التغذية الراجعة في العلاقات العامة وعلاقات العمل Emontional intelligenc(EQ) أما الذكاء الروحي ٍ(SQ) فانه يصبح أكثر وضوحاً عندما نبحث عن المعنى والتساؤل ، أن الذكاء الروحي والذكاء الوجداني يرتبط أحدهما بالأخر ولذلك نحتاج الى فهم بعض أسس الذكاء الوجداني من أجل أن نبدأ بداية صحيحه للذكاء الروحي ، حيث أن وعي الفرد بذاته له اهمية في ترسيخ النمو الروحي (٧٧ ، Wigglesworth , 2004) .

و أشار(Wong &wong ,1986) أن الوعي الفائق هو الوعي الداخلي بالعمليات المعرفية العليا والتنظيم الذاتي لدى الفرد ، وكذلك معرفة الفرد بأفكاره ومشاعره ، وهذه العمليات تشتمل على مهارت عديدة منها التنبؤ والفحص والمقارنة ومراقبة الذات والضبط والتأمل وتعمل هذه المهارات على زيادة قدرة الفرد وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وتساعده في سرعة التعلم

(Wong &wong ,1986 : 129) .

النظريات التي فسرت الوعي الفائق :

أولا : نظرية ستيرنبيرغ Sternberg theory :

قدم ستيرنبرج رؤية ثلاثية جديدة للذكاء الإنساني تفسر الموهبة العقلية بطريقة أشمل مما قدمته نظريات الذكاء التقليدية، وتذهب إلى أبعد مما تقيسه اختبارات الذكاء أو التحصيل، وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية وانتشارها في البحث النفسي والتربوي الغربي إلا أن الباحثين لم يتعرضوا إليها إلا بطريقة موجزة ، مما جعل النظرية تبدو غامضة وغير مطروقة ، ويؤكد ذلك ندرة المراجع العربية التي تناولت هذه النظرية رغم مرور عقدين من الزمن على أول ظهور لها، وستحاول الباحثة القاء الضوء على هذه النظرية التي يبدو أنها تحمل العديد من المضامين التربوية ليس فقط في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وإنما أيضاً في مجال التعليم والتعلم بشكل عام (Sternberg ، ١٩٩٧ ، ٩) .

حيث أوضح ستيرنبيرغ ان الذكاء الأنساني يتضمن تفاعلاً بين ثلاثة عوامل أو مكونات رئيسية تشكل ما يعرف بالنظرية الثلاثية في الذكاء ، وهذه الأقسام هي

١-**السلوك الذكي العاملي:** الذي يتضمن العمليات الماورائية الأدائية و أكتساب المعرفة .

٢-**السلوك الذكي الخبراتي** : يتضمن قدرة الفرد على مواجهة مواقف جديدة في حياته من خلال الحدس و الأستبصار و الأبداع لتمكن من تدبر المواقف الجديدة

٣-**السلوك الذكي السياقي** : يتضمن التكيف والأنتقاء والأبداع (نوفل وابو عواد ، ٢٠١١ ، ٢٤٢-٢٤٤) .

ويرى ستيرنبرغ Sternberg أن الأفراد الأذكياء ليسوا أولئك الأفراد الذين لا يرتكبون الأخطاء وإنما هم الذين يتعلمون من أخطائهم ولا يستمرون في ارتكابها، وهو ما يسمى بالتعلم من الخبرة، أما التكيف مع البيئة المحيطة فهو يعني أكثر من

الحصول على علامات عالية في الاختبارات المدرسية، وتتعداها إلى الحصول على وظيفة أو علاقات ناجحة مع الآخرين وإلى كيفية إدارة وتيسير أمور الحياة بشكل عام (أبو جادو، ٢٠٠٦).

ويميز ستيرنبرغ Sterenberg الذكاء الثلاثي عن باقي الأنواع من حيث أنه: نظام متكامل لمجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد للنجاح في الحياة كما يدركها ضمن سياق أو منظومة اجتماعية معينة، فالأفراد ينجحون من خلال معرفتهم للنقاط التي تميزهم ليستفيدوا منها لأقصى درجة ممكنة ومعرفة نقاط ضعفهم لإيجاد البدائل المناسبة لتصحيحها وتعويضها، كما يتميزون بقدرتهم على التكيف وتشكيل بيئاتهم من خلال الموازنة بين القدرات الثلاث التي حددها وتعتبر هذه النظرية من النظريات الحديثة نسبياً والقابلة للتطبيق من خلال إطارها النظري الذي يزود المعلم أو المربي بتوجيهات عامة وتفصيلية من جهة، كما تمتاز بالبحث التجريبي وتوفر المواد والكتب التي تسهل مهمة المعلم في التدريس من أجل الذكاء الناجح من جهة أخرى. (Sternberg, 2009).

وقد تطرق ستيرنبرغ Sternberg في نظرياته إلى أهمية التعرف والكشف عن الموهوبين وفق نظريته حسب القدرات الثلاثة فيها وتدريسهم وتقييمهم وفقا لمجال تميزهم، وقد أظهرت دراسة أجراها ستيرنبرغ Sternberg نفسه عام (١٩٩٣) أن الطلبة الذين يدرسون بطريقة تتوافق مع قدراتهم يكون تحصيلهم أفضل بكثير من الذين يدرسون بطريقة لا تتوافق مع قدراتهم (أبو حمدان، 51,2008).

ويرى ستيرنبيرغ Sternberg أن الوعي الفائق عباره عن مجموعه من مهارات التفكير والتعلم التي تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية ، كما تستخدم

في المجال الأكاديمي وهذه المهارات يمكن تشخيصها وتعلمها (جروان ، ١٩٩٨ ، ٢٠) .

وقد أقترح ستيرنبيرغ أربع مكونات أساسيه للذكاء :

١--التفكير الناقد الوجودي

٢-أنتاج المعنى الشخصي

٣-توسيع الحالة الأدراكيه

٤-الوعي الفائق :

والذي عبر عنه ستيرنبيرغ بالقدرة على تمييز الأبعاد الواقعة ما وراء المعرفة من النفس والعالم الطبيعي على سبيل المثال (غير المادية ، الشموليه) أثناء الوضع الطبيعي ، يوقظ حالة الوعي ، مصحوبة بالقدرة لتمييز العلاقة بينهما (أي الذات والعالم الطبيعي) في تقرير المصير يتم تحديد القدرات العقلية هنا على أنها قدرات فائقة متسامية ويقصد بالفائقة هنا على أنها تجاوز التجربة البشرية العادية أو المادية أو القائمة بغض النظر عن كونها تخضع أو لا تخضع لقيود من العالم الطبيعي أو المادي ، ومن التعريف السابق أن معظم هذه القدرة يعكس بدقه بقدر ماهو وعي ما هو أبعد من جسدي أو مادي . والوعي المتسامي هو التعبير الأكثر دقه في وصف الوعي الفائق، وليس الوعي نفسه هو المتسامي وانما هو التسامي فوق جوانب الحياة المادية ، وهنا يتم وصف التسامي فوق جوانب الحياة المادية بمعنى وجود علاقه أو أتصال (Sternberg ، ٢٠٠٠ ، ٢٢٩-٢٣١).

وتبرز نظرية ستيرنبيرغ في الوعي أهمية أختيار المحيط البيئي الذي يمكن الفرد من النجاح فيه ، وكذلك أهمية التكيف مع ذلك المحيط أو أعادة تشكيله أذا لزم الأمر أذن فالوعي وفقاً لهذه النظرية يتضمن ما يأتي :

أ- التكيف الهادف .

ب- التشكيل .

ت- اختيار بيئات العالم الحقيقي المرتبط بحياة الفرد .

فالتكيف الهادف يرتبط بعالم الفرد الحقيقي ، وهذا يبين أنه لا يمكن فهم الوعي الفائق خارج أطار البيئة المحيطة بالفرد ، وثقافة المجتمع الذي ينتمي اليه ، وهذا يعني أن الوعي موجه نحو أهداف على الرغم من غموضها أحياناً . ويرى ستيرنبيرغ أنه ليس ضرورياً أن يكون الوعي التكيف مع البيئة ، وفي حال فشل الفرد مع البيئة يحاول أن يغير في البيئة أكثر من تغيير نفسه من أجل أن يتلائم مع البيئة التي ينتمي اليها ، لكن أذا أضطر يشكل نفسه مع البيئة ، وهنا يظهر أثر الوعي الفائق ، وما يميز الأفراد الناجحين هو ليس قدرتهم التكيفيه مع البيئة فقط وأنما تغيير البيئة وتطويرها حسب المتطلبات لضمان زيادة النجاح والتكيف مع البيئة ، وعند فشل الفرد مع بيئته يبحث عن بيئه أخرى تلبي له احتياجاته ويستطيع أن يتكيف معها ، لكن عملية الاختيار هذه قد لا تكون متوفرة دائماً

(١٩٢-١٩٤ ، ٢٠٠٤ ، Sternberg) .

على الرغم من أن النظرية الثلاثية في الذكاء تتضمن ثلاث نظريات فرعيه الأ أن هذه النظريات مترابطة يكمل احدهما الأخر ، وهذا يعني أنه تعامل على نحو كلي ومتكامل وفردي ايضاً ، من أجل فهم عملية الوعي . ونستنتج مما سبق أن النظرية الثلاثية ترى أن الوعي الفائق يعد أوسع في المفاهيم الشائعة ، أذ تتضمن هذه النظرية مفاهيم أوسع من غيرها في تفسير الوعي الفائق ، وهذا يمكننا من الوصول الى الوعي الفائق بطرق مختلفة وهذه الطرق من مجموعة الى اخرى ، ومن شخص الى أخر (Strernberg , 1997 : 486)

النماذج المفسرة للوعي الفائق :

تعددت النماذج المفسرة للوعي الفائق بحسب النظرة اليه ، حيث ذهب البعض الى أنها تركيز الانتباه في اللحظة الراهنة ، وذهب البعض الى الى أنه يعني الانفتاح الذهني دون أصدرا أحكام مسبقه ، ومن هذه النماذج :

أولاً : نموذج لانجر (Langer , 2000):

حدد لانجر أربعة أبعاد للوعي الفائق وذلك على النحو التي :

٥-**التمييز اليقظ** : ويعني تطوير أفكار جديدة ، مبدعة من قبل الأفراد الذين يمتازون بالوعي الفائق بخلاف الأفراد غير الواعين الذين يعتمدون على الأفكار والأحكام السابقة .

٦-**الأنفتاح على الجديد** : ويعني ميل الأفراد الواعين الى حب الأكتشاف والتجريب لحلول جديده للمثيرات غير المألوفة ، مع تفضيل الأعمال التي تعتبر تحدياً لهم .

٧-**التوجه نحو الحاضر** : ويعني تركيز الأنتباه في موقف معين ويفضلون الأختيارات الأنتقائية عند أداء العمل .

٨-**الوعي بوجهات النظر المختلفة** : ويعني القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي ، مما يمكنه من الوعي التام للموقف مع اتخاذ الرأي المناسب (١٣٣ ، ٢٠٠٠ ، **Langer**) .

ثالثاً : نموذج هاسكر (Hasker , 2010)

فيرى هاسكر أن للوعي الفائق مكونين هما :

١-التنظيم الذاتي للأنتباه في الوقت الحاضر .

٢-الأنفتاح الذهني والوعي الذاتي بالخبرات في اللحظة الراهنة (١٣٣ ، ٠٢٠٠ ، Hasker) .

و تبنت الباحثة نظرية ستيرنبيرغ للوعي الفائق كونها النظرية الأكثر شمولا في تفسيره .

المحور الثاني : توجه الهدف Goal Orientation

مقدمه :

وأوضح (الطواب ، ١٩٨٦) أنه تعتبر الدافعية نحو تحقيق الأهداف أحد العوامل المهمة في تحقيق النجاح أو الفشل في المستقبل ، ولذلك فان هناك علامات مميزة للفشل او النجاح في كل من شدة وأتجاه الدافعية عند الأفراد فيشعرون بدافع قوي نحو النجاح والأنجاز ، إذا كانو مخططين لهذا النجاح فأنهم يشعرون بالقلق نحو الأنجاز ، ومدفوعين لتجنب الفشل ويعتبر الدافع نحو الأنجاز أحد المكونات الجوهرية في كل نظريات الدافعية ، حيث ينمي عند الفرد الثقة والأعتماد على النفس ، والجهد والمثابرة ، والأستقلالية في العمل ، والتميز ، واتقان المهمة التي يقوم بها ، ويحفز الأنسان لتحقيق ذاته وأهدافه ويوجهه نحو النجاح (الطواب ، ١٩٨٦ ، ٢٩٩) .

بما أن لكل فرد في هذه الحياه مجموعة أهداف يسعى الى تحقيقها ، فهذا يتطلب من الفرد المبادرة والأستمرار في السعي ، وعادة ما يختلف الأفراد في أختيار الطرق والأساليب التي تقودهم الى تحقيق الأهداف ومدة أنجازها ، هناك بعض الأفراد يسعى لتحقيق أهدافه بشكل فوري ، والبعض الأخر يؤجل تحقيق أهدافه لحين

أتاحة الفرصة أو الوقت المناسب وهذا مايطلق عليه بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالوقت ، ولاشك أن تأجيل الأهداف المبني على التخطيط المبرمج وفق أستراتيجيات معينه ، يكون معقول في بعض الأحيان أذا كان الهدف تحقيق ميزه او تلافي خطئ.

ويشير تشو و موران (Choi & Moran, 2009) الى أنه ليس كل أشكال التأجيل والمماطلة والتسويف من قبل بعض الأفراد في تحقيق الأهداف هو سيء أو يعكس جانب سلبي ، وذلك بسبب الإختلافات في تكوين الشخصية بين الأفراد ، فمنهم من يأخر تحقيق الهدف عمداً لكي يحقق أداء أعلى ، ويؤدي المهام التعليمية في جو من الإنفعال واليقظة العقلية والإنتباه وضغط الوقت ، وبالنتيجة يحقق نتائج عالية ، فيشعره ذلك بالسعادة والمتعة في ضل تلك الظروف الضاغطة التي هيأها لنفسه قصداً ، ولذلك فان معرفة الأسباب التي تؤدي الى التسويف لا تقل أهميه عن الدرجة التي وصل اليها الطالب من التسويف وتنفيذ المهمة في الوقت المناسب ، لذا فالدراسة الحالية تؤكد على أن بعض الأفراد يعمدون الى التباطئ في العمل من أجل الوصول الى درجة التميز في أداء المهام في مهمة معينة (Choi & Moran, 2009 , 201) .

كما أشار (Alexander , 2007) أن ليس كل الطلاب المسوفين فاشلين دراسياً ، وليس كل الطلاب غير المسوفين متفوقين دراسياً ، ومن هنا تغيرت النظرة الى التسويف الأكاديمي ، فظهرت مصطلحات جديدة ، كمصطلح التسويف الإيجابي ، أو التسويف النشط ، والتسويف السلبي ، التسويف ألأيجابي هو نوع يتسم بإيجابية المماطلة والتأخير المبرمج ، حيث يشعر الطلاب بدافعية قوية نحو الأنجاز تحت ضغط الوقت والأنفعال ، حتى يتمكنوا من أنجاز المهام قبل الوقت

المحدد ، من أجل أكتساب أستراتيجيات معينة بهدف تحسين جودة الأداء ، وتحقيق النجاح بنتائج مرضية . وبالمقابل يأتي التسويف السلبي وهو الأتجاه السلبي في الأداء وأنجاز المهام و ويرجع سبب ذلك الى عدم قدرة الطالب على التصرف في الوقت المناسب وشعورهم بالذنب والأكتئاب ويكونون أكثر عرضه للفشل من غيرهم في أنجاز مهامهم . (Alexander & Onwuegbuzie , 2007, 1307) .

ومن جانب اخر أشار (Chu& Choi , 2005) أنه توجد مشاركه في الوقت المحدد ، مع وجود أتجاهيين تحفيزيين ،

١-يتم البدئ في أنجاز المهمة في الوقت المناسب على الفور ، من أجل الحصول على ميزه استراتيجية أو الحصول على نتيجة أفضل .

٢-تجنب تنفيذ المهمة بالوقت المحدد من أجل تجنب بعض المشاكل أثناء البدء بتنفيذ المهمة أو عند الانتهاء منها ، ومن أجل تجنب القلق أو الخوف من الفشل الذي يأتي مع عدم البدء في الوقت المناسب (Chu& Choi , 2005 , 251) .

واوضح (Austin , 1996) أن المرحلة الثانوية تعتبر مرحلة تتبلور فيها شخصية الطالب من كافة الجوانب ، وتتسع فيها دائرة علاقاته الاجتماعية و ويشعر الطالب في هذه المرحلة بالاستقلال الذاتي وتنمية شخصيته ، ووضع أهداف يسعى الى تحقيقها ، ويسعى أدائهم للمهارات والمهام الموكلة اليهم ، حسب سقف زمني محدد ، يقوم الطلبة بالمشاركة في هذه المهام حسب الأهداف المرسومة لديهم والتي تعبر عن معنى الحياة عندهم ، ويختلف سلوك الطلبة في هذه المهام حسب الأهداف التي يسعون الى تحقيقها ، والهدف من مشاركتهم لهذه المهام هو الحصول على المكافئات والدرجات العاليه ، أو الى الفهم والأتقان

(Austin & Vancouver , 1996 ، ٣٣٨) .

ويعتبر الهدف هو المحدد الذي يضعه الفرد على أنه أطار ينظم أوضاع الفرد الإنجازية وخبراته الذاتية ويعد التوجه نحو الهدف شكل من أشكال الجوانب المعرفية التي تحتوي على الجوانب المعرفية والانفعالية ، وكذلك الأشكال السلوكية (Ames & Archer , 1987 ، ٤٠٧) .

وينظر (Wetzel , 1999) للأهداف على أنها أنشطة معرفيه Cognitive Representation للاحداث المستقبلية ، وهي بذلك تحتل جانب مهم من جوانب الدافعية ودراسة طبيعة السلوك وخاصة في مجال الأنجاز التحصيلي ، حيث تعتبر هذه الأهداف اتجاهات نحو التحصيل التعليمي ، وهذه الأهداف تساعد الطالب على تحقيق النجاح الأكاديمي (Wetzel , 1999 : 76)

وتختلف أهداف الطلبة داخل الفصل الدراسي فهناك البعض من الطلبة يظهرون اهتماما كبير بالسعي من اجل الحصول على على درجات مرتفعة وهنا يبرز تساؤلين :

١-ماهي الدرجة التي وضعها الطالب هدفاً يسعى الى تحقيقه ضمن هذا المقرر الدراسي ؟

٢-ماهو الحد الأدنى للدرجة الذي يتوقع الطالب أن يحصل عليه ضمن هذا المقرر ؟

وبناء على ذلك يكون لتوجه الهدف نوعان متقابلان :

أ- **توجه نحو التعلم** : وهي الأهداف الداخلية التي يرسمها الفرد في مخيلته والتي يسعى الى تحقيقها والتي تشير الى أسباب اندماج الطالب في مهمة التعلم ،

ويعبر عنها بأنها توجهات الطالب نحو المقرر الدراسي ، وهذه الأهداف تجعل الطالب مدرك للأسباب التي تجعله مشاركاً في مهمه ما .

ويدل أرتفاع مستوى التوجه الداخلي للطالب في المهمة التعليمية على أنها غاية أكثر من أنها وسيله.(عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ١٠٧) .

ويوصف (Braten , 1998) الأتجاه نحو التعلم على أنه الأتجاه أو الخط السائد لدى الطلبة الذين يعتبرون خبرات التعلم هي فرصة لأكتساب المعارف بشكل أدق وأتقان المعلومات والتمكن منها ، ومن خصائص هؤلاء الطلبة أنهم يميلون الى التحسن المستمر في المستوى التعليمي ، ورفع الكفاءة الذاتية ، والتفوق على اقرانهم ، والأتجاه الأيجابي نحو التعلم ، وينصب تركيزهم على أتقان المهمة ، والتعلم الفعال ، و القدرة على التحدي ، وحب الأستطلاع (Braten & Olaussen , 1998 : 182) .

التوجه نحو الأداء :الذي بينه (Roedel , 1994) وهو الجانب الأخر للتوجه والذي بدوره يكمل التوجه الداخلي للأهداف ، والذي يشير الى أدراك الأسباب التي تجعل الفرد مشاركآ في مهمه ما ، ومن هذه الأسباب ، الدرجات والمكافئات المادية و المعنوية ، والاداء الجيد ، والتقييم والمنافسة . وينصب الأهتمام الرئيس للطالب على الاسباب الخارجية التي لا ترتبط بأداء المهمة نفسها ، والأتجاه السائد لديهم هو الحصول على الدرجات المرتفعة في مادة تعليمية ما ، ويعتبرون ذلك سبباً لتواجدهم في غرفة الدراسة ، ومن خصائص هؤلاء الطلبة ، أنه ليس لديهم مايميزهم في التعلم عن غيرهم وليس لديهم طموح للبحث عن المعلومات الجديدة ، ويحاولون أبراز قدرات مرتفعه أمام الأخرين . وتكون أهداف الأداء غير منتجه مقارنة بين قدرة المتعلم وقدرة الأخرين . وبهذا يشير توجه الهدف (داخلي / خارجي) الى الأسباب

التي تؤدي الى مشاركة الطالب في أداء المهمة ، ويعتبر الدافع نحو تحقيق أهداف الأنجاز من أهم الدوافع النفسيه التي تحفز الفرد على بناء أهداف مستقبلية يسعى الى تحقيقها

. (Roedel et al , 1994 : 1015)

وتبين (الباحثة) أن توجهات أهداف الأنجاز هي الحافز الداخلي الذي يشجع الفرد على بناء أهداف مستقبليه ضمن خطة محددة ببذل المزيد من الجهد والمثابرة والتغلب على الصعوبات التي يمكن أن تعترضه ، من أجل تحقيق النجاح والوصول الى تحقيق الأهداف .

ويرى (Tenenbaum , 1999) أهداف الحياة التي يحددها الفرد هي طموحات وتطلعات نحو المستقبل يسعى الى تحقيقها ، وتعتبر الأطار الذي يحكم سلوك الأفراد وتتضمن مهمات ومعايير يأمل المجتمع الألتزام بها وأنجاز هذه المهمات على أكمل وجه ، كما تعد التوجهات الهدفية نحو المستقبل هي دوافع مهمة للسلوك ، ولها تأثير كبير على قيم الأنسان الذاتية ، حيث يساهم الهدف في أثارة الدافعية للفرد نحو تحقيق الأنجاز ، ومواجهة التحديات والخوف والقلق والتقليل منها ، وهذه الأهداف هي التي توجه سلوكنا الأنجازي ، والأستعداد لمواجهة أدارة المستقبل بشكل يقلل من التأثير السلبي لخبرات الفشل التي تواجه الفرد (Tenenbaum , 1999 , 9) .

يعتبر دافع الأنجاز نحو توجهات الأهداف من الدوافع المهمة التي في العمليه التعليمية لأنها تعمل على زيادة الفعاليه نحو تحقيق الأهداف للطلبة ، حيث يرى البعض من الباحثين أن من ألأسباب الرئيسيه في وجود فروق فرديه في مستوى التحصيل الدراسي بين المتعلمين يرجع الى أختلاف مستوى دافع الأنجاز نحو

تحقيق هدف مستقبلي ، مما دعت الضروره من قبل علماء النفس والتربيه الى التأكيد على وضع هدف للتعلم ، حتى يصبح تعليماً هادفاً ومنظماً ، يحقق التعلم المطلوب للمتعلمين .

ويوضح روزنبرغ (Rosenberg , 1965) أن التقدير العالي للذات هو شعور الفرد بأهمية نفسه وأحترامه لذاته وتقبلها على ماهي عليه ، أما التقدير المنخفض للذات يعني عدم تقبل الفرد لذاته وعدم قناعته بها ، ويرى كيلر (Keller 1987 ,) أنه من الأسباب الرئيسة التي تؤدي الى فشل العملية التعليمية هو غياب دافع الأنجاز لدى الطلبة نحو تعلم محتوى أو خبره ما (Keller , 1987 , 299) .

ويعتبر الدافع نحو توجهات أهداف الأنجاز من العوامل المهمة التي تؤثر على سلوك الفرد وتنشيط أدراكه للمواقف المحيطة به وكذلك فهم وتفسير سلوك أفراد المجتمع الذي ينتمي اليه ، ويعتبر أيضاً أحد المكونات الأساسية التي تساعد الفرد في الوصول الى تحقيق أهدافه و هذا ما أكده ماكليلاند (McClelland , 1961) الى أهمية الدور الذي يلعبه دافع الأنجاز نحو توجهات الهدف في رفع مستوى أداء الفرد في المهمات وزيادة أنتاجيته في كافة المجالات ، وأن أرتفاع أو أنخفاض مستوى الدافع نحو الأنجاز سوف يكون له تأثير كبير على تحصيل النجاح والتفوق (McClelland , 1961, 41) .

ويرى اتكنسون أن " النشاط الأنجازي يستهدف أرضاء حاجتين متعارضتين عند الفرد هما الحاجه والسعي الى النجاح ، والحاجه الى تجنب الفشل (Brunstein & Heckhausen, 2018 , 277) .

وسوف نتناول في هذا الجانب مفهوم توجه الهدف ونظرية توجه الهدف وأنواعه ودور المعلم في تنمية الدافعية نحو التعلم وتوجه الهدف والعوامل التي تساهم في تشكيله ودور توجه الهدف في الدافعية والتعلم .

مفهوم توجه الهدف :

الهدف كما عبر عنه (خليل ، ٢٠٠٢) هو ما يسعى الفرد الى تحقيقه ، عندما يفكر الفرد بعمل معين ويخطط له يضع هدف لهذا العمل يسعى الى تحقيقه من خلال بذل الجهد والتغلب على جميع الصعوبات التي تواجهه من أجل تحقيق ما يطمح اليه ، **أما توجه الهدف :** فهو الأسباب التي تدفع التلاميذ نحو التحصيل الدراسي ، **والأهداف التحصيلية للطلبة :** هي الموجهات التي تؤثر في السلوك المعرفي للطلبة أثناء أدائهم للأعمال المدرسية التي تجعلهم يختارون البدائل التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم . كما أنها تؤثر في كيفية اختيارهم للاستراتيجيات التي تزيد من أدائهم التحصيلي و القدرة على حل المشكلات ، لأنها تجعلهم ملزمين بأهداف لابد من الوصول اليها ، الأمر الذي يجعلهم يشعرون بالرضا عن انفسهم ، وعن الحياة ، وتشكل لديهم دافعية نحو التعلم (خليل ، ٢٠٠٢ ، ٣)

عوامل تشكل توجه الهدف:

ذكر (العتابي ٢٠٠٨) أن هناك عدة عوامل تساعد على تشكيل توجه الهدف عند المتعلم منها : الخبرة السابقة التي يتمتع بها المتعلم ، وتاريخ الأنجاز ، الفروق الفرديه بين المتعلمين ، طريقة معاملة المعلمين للطلبة ، المعتقدات التي يحملها الوالدين عن التعلم ، الأدراك على أن الذكاء ثابت لايتغير هذا يرتبط بتبني أهداف الأداء وأدراكه على أنه صفة مرنة ترتبط بالتعلم ، الواقع الأجتماعي الذي ينتمي اليه

التلميذ ، بالإظافه الى طبيعة الفصل الدراسي التي تتألف من المهام التعليمية والأنشطة و طريقة التقويم ،حيث أن طبيعة الصف يجب أن تكون مشجعة وتساعد على تنمية الدافعية نحو توجه الهدف في التعلم ، فأذا كانت المهام التعليمية متنوعه مثلاً مره تكون طريقة التدريس هي التحدي بين الطلبة والتأكيد على تنمية الذات ، ومره تكون طريقة التدريس تعتمد على المناقشة و أشراك التلاميذ في المناقشات وفسح المجال أمامهم لاستقلالية الرأي وتحمل المسؤولية ، وهذه الطرق تساعد المتعلمين على التوجه نحو التعلم الفعال وليس الحصول على الدرجة (العتابي ، ٢٠٠٨ ، ١١) .

دور المعلم في تنمية الدافعية نحو التعلم :

أشار (العتوم ٢٠٠٥) أنه يمكن تنمية الدافعية عند المتعلم من خلال الدور الذي يقوم به المعلم من خلال ماياتي

١- **ربط المواد الدراسية بالحاجات المحلية والمستقبلية للطلبة :** عندما تكون المواد الدراسية جزء من الحياة اليومية مثلاً عندما تكون مادة القراءة تعبر عن قصص تترك انطباع أيجابي لديهم وعندما يرتبط تعلم مادة الرياضيات بالبيع والشراء في الأعمال اليومية ، كل ذلك سوف يزيد من دافعية الطلبة لاستخدام استراتيجيات فعاله نحو التعلم المنظم .

٢-**أستثمار أهتمامات الطلبة وميولهم :** عندما يرتبط التعليم بميول وأهتمامات الطلبة يكون ذا معنى ، فمثلاً يخرج المعلم عن الطرق التقليديه في التدريس ويستخدم أساليب محببه تحاكي ميولهم وأتاحة الفرصة لتنمية مهاراتهم .

٣- **توجيه الطلبة نحو الأهداف التعليمية :** عندما يكون دور المعلم مقتصر على تدريس الطلبة فقط من أجل الحصول على درجات جيده في الأمتحان فهذا يشجعهم على أهداف وقتيه أدائيه ، وهذه الأهداف لا تعكس رغبة الطلبة في التعلم ، ولكن عندما يوضح لهم أهمية المواد التعليمية في المستقبل فأنما يقوم بتوجيه أهتمامهم نحو الفهم الحقيقي للأهداف التي يسعون الى تحقيقها .

٤-أهتمام المعلم وميوله نحو الماده الدراسية وتشجيع الطلبة على التعلم وزيادة رغبتهم فيه من خلال أشراك الطلبة في المناقشة و المناظرة والمحاورة داخل الدرس .

٥-**مساعدة الطلبة على أستخدام أخطائهم بطريقه بنائه** تزيد من ثقتهم بأنفسهم ، فعندما يقوم المعلم بالتركيز على مواقف النجاح لدى الطالب والتقليل من التركيز على الأخطاء فأن ذلك يوجهه نحو الأداء الناجح وزيادة الدافعية للتعلم ويزيد أهتمامهم بالأهداف التعليمية أكثر من الأهداف الأدائية (العتوم وأخرون ، ٢٠٠٥ ، ١٨٣- ١٨٦) .

دور توجه الهدف نحو الدافعية :

وبين (Wentzel , 1999) أن التوجه نحو الهدف يعتبر من أكثر الموضوعات الهامه في مجال الدافعية نحو التعلم ، وهو الأساس الميداني الذي تأسست عليه الكثير من البحوث الميدانية ، حيث تعتبر الأهداف من المحفزات الدافعية للسلوك والأنجاز التحصيلي

كما تعتبر الدافعية نحو الأنجاز من العوامل المهمة في التي تؤدي الى تحسين السلوك والأداء عند الطلبة ، الأمر الذي يعطيها مساحه كبيرة ضمن موضوعات

علم النفس ، أذ أن الكثير من السلوكيات الأنسانية في المواقف المختلفة تفسر في ضوء نظريات الدافعية ، وهذه السلوكيات المختلفة ترجع الى الدافعية بشكل رئيسي وبالتالي تؤدي الى تحسين الأداء (Wentzel , 1999 : 76) .

ويشير (الزغلول ٢٠٠٣) أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على أن الطلبة هم من يضعون أهداف لأنفسهم ، ويوجهون سلوكهم نحو الأهداف التي وضعوها ، وتعمل الدافعية على تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم في تحقيق هذه الأهداف ، كما ينظر الى الأهداف في مجال التعلم المدرسي على أنها الأطار الذي ينظم سلوك الطلبة في المهمات التعليمية وهذا الأطار يحدد طريقة إدراك الطلبة لهذه المواقف ويساعده على التفسير الجيد للمعلومات وأختيار السلوك وتقييمه ، وكذلك ترتيب الأولويات ، من أجل تحقيق الأهداف المنشوده ، وهذه الأهداف يجب أن تكون محددة ومتوسطة الصعوبة وعلى المدى القريب ، لأن هذه المعايير تزيد من دافعية الطلبة وتزيد من قابليتهم للأنجاز ، وتجعل الطلبة قادرين على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم ، فالأهداف المحددة تساعد الطلبة على تقويم أدائهم والحكم عليه ، وتصحح مسارهم السلوكي وتقدم لهم التغذية الراجعة ، (الزغول ،الزغول ٢٠٠٣ ، ١١٦) .

العوامل المؤثره في توجه الهدف :

بين (الوقاد ٢٠٠٨) هناك مجموعة من العوامل التي تعتبر عامل مهم يؤثر على دافعية الفرد عند سعيه نحو تحقيق الأهداف . من أهمها :

١-**القيم والثقافة السائده في المجتمع :** أن ثقافة المجتمع التي تسودها العادات والتقاليد لها تأثير مباشر في تشكيل شخصية الفرد بما يتناسب مع طبيعة

المجتمع وثقافته السائدة ، فالثقافة التي تحث على الأنجاز وتحقيق الأهداف تشجع الفرد على الألتزام بتنفيذ القوانين والأنظمة والدقة في العمل وأحترام الوقت و زيادة الأنتاج ، وبالتالي الوصول الى تحقيق أهداف نوعيه ساميه .

٢-**المؤسسات التربوية** : وهي المؤسسات المعنيه بتثقيف المجتمع ، وهي المسؤوله عن بناء المجتمع وتطوره ، وأن أي نقص يحدث في كفاءة هذه المؤسسات سوف يؤدي الى التقليل من فاعليتها بالمجتمع .

٣-**أساليب التنشئة للأطفال** : أن طبيعة التنشئة الاجتماعية المتبعة داخل الأسرة بأمكانها التاثير على توجهات أهداف الأبناء وتوجيهها بالاتجاه الصحيح أذا ما تمت أحاطتهم بالدفئ الوالدي وتهيئة الجو المناسب لهم والتشجيع المستمر نحو رسم خطط وأهداف مستقبلية ومساعدتهم على تحقيقها.

٤-**الطبقة الاجتماعية:** أن المستوى المعيشي والاجتماعي للفرد له تأثير كبير على مستوى أنجاز الأهداف وتحقيقها ، ومنها المستوى التعليمي للأسرة ، كمية الدخل ، نوعية السكن والمكان المناسب ، عدد أفراد الأسرة ، التسهيلات الثقافية الموجودة في البيت و مدى توفر وسائل الراحة (وقاد ، ٢٠٠٨ ، ٦٩-٧٣) .

النظريات التي فسرت توجه الهدف :

١- نظرية توجه الهدف :Goal Orientation Theory ٢٠١٠ pintrich

أن هذه النظرية هي أحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي – المعرفي لتفسير الدافعية وأصبحت محور أهتمام الدراسات في مجال دافعية الأنجاز خلال الأربع سنوات الأخيرة من القرن الحادي والعشرين ،

وأصبح لها دور كبير في مجال التعلم والتحصيل ،حيث يذكر بنترتش أن هذه النظرية قد طورت من قبل علماء علم النفس المعرفي وعلماء علم النفس التربوي لشرح كيفية تعلم الأفراد الأداء في المهمات الأكاديمية وهي أكثر نظريات الهدف أو أهداف الأنجاز ملائمه وقابله للتطبيق لفهم وتحسين عملية التعلم والتعليم (Pintrich , 2006 : 28) .

وعلى الرغم من أن الأنجاز الأكاديمي أصبح أكثر المتغيرات جذبا للاهتمام من قبل الفرد والمجتمع ومحور تحديات هذا العصر فمن الملاحظ تدهور الأنجاز الأكاديمي وانخفاض مستوى الدافعية الى المعرفة والتعلم أذ أن الخارجين والمتمردين على النظام المدرسي يتسمون بنقص الدافعية نحو أنجاز المهمات وضعف الرغبة في التعلم والتحصيل (Pintrich , 2011 : 99) .

ويذكر بنترتش ولندزي (Pintrich & Lindsey, 2011) أنه عند دراسة أو تفسير الدافعية خاصة في مرحلة التعليم العام فانه لا تكفي الرغبة في تحقيق أهداف نوعيه معينه أو توقعات الفرد عن أنجازه لهذه الأهداف بل لابد من دراسة الأهداف الذاتية للمتعلمين والتي تحدد معتقدات الفرد السببية عن تعلمه و أن نظرية توجه الهدف تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول الى الهدف أي السبب وراء سلوك الأنجاز(Pintrich & Lindsey , 2011 : 105)

أنواع توجه الهدف : ذكر (Pintrich, 2010)

١-أهداف الأتقان / الأقدام Mastery –A Pproach Goals

٢-أهداف الأتقان / الأحجام Mastery – Avoidance Goals

٣-أهداف الأداء / الأقدام Performance –A pproach Goals

٤-أهداف الأداء / الأحجام / Performance – Avoidance Goals

. (Pintrich , 2010 : 72)

٣-أهداف الأتقان (التمكن)/ الأقدام (الرغبة) :

وهي الأهداف التي يعتمد عليها المتعلمون من أجل التنافس فيما بينهم وتحدي قدراتهم ، فيسعون الى معرفة أدق التفاصيل ويثابرون ويتحدون المواقف الصعبة كما أنهم يستخدمون الأستيجيات التي تساعدهم في التعلم والتنظيم الذاتي كما لديهم القدرة على الأنتقال من استراتيجية الى أخرى حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي ، من أجل الوصول الى مايطمحون اليه ، كما يمتلكون دافعية قوية نحو تحقيق الأهداف ، وتوصف هذه الأهداف على أنها توجهات دافعية أقدامية ، ومفهوم الأقدام يعني التمكن والنجاح والتفوق على الأخرين (Pintrich , 1999 : 460)

٤-أهداف الأتقان / الأحجام :

يسعى هؤلاء الأفراد الى عدم التواني في الفهم أو الشرود الذهني أو النسيان ويميل الى الايجابية وعدم السماح للأحتمالات السالبة مثل عدم القدرة على تعلم المهاره أو يكون غير كفوء ، ويعتقدون أن الكفاءه تتحقق عن طريق تطبيق المعايير التي تتطلبها المهمة ، أو حسب الأنماط الذاتية للأنجاز مثل الأداء السابق ويركزون ويوجهون الأنتباه على أتقان المهمة بكفاءه . ومثال على ذلك سعي الطالب ومثابرته في الدراسة لتجنب الفشل او الفهم الخاطئ في تعلم المحتوى الدراسي . وقد وجد (Pintrich & Mesta , 2010) أن الأسباب التي تقف وراء سعي الطلبة نحو أهداف الأداء / الأقدام و الأداء / الأحجام تنقسم الى اربع فئات وهي :-

أ- الأقدام نحو إظهار القدرة على التعلم الأكاديمي أمام الأخرين من أجل أدخال الفرح والسرور على أولياء الأمور والهيئات التعليمية .

ب- الأحجام عن إظهار عدم القدرة على التعلم الأكاديمي أمام الأخرين وذلك من أجل أبعاد الكلام السلبي الذي يطلق حول ذكاء الفرد ، ويمكن أن نستنتج من الفقرتين (أ ، ب) أمكانية تقييم الفرد لذاته من خلال الأهتمام بمظهره أمام الأخرين على أنه (قادر) وتجنب ظهوره بأنه غير (قادر)

ث- الأقدام على المنافسة والتفوق على الأخرين وذلك من أجل إظهار دور القدوة أمام الأخرين ، من أجل الأستمتاع بالتنافس فيما بينهم .

ج-الأحجام عن المنافسة مع الأخرين من أجل عدم إظهار الضعف الأكاديمي مقارنة بالأخرين وتبين الفقرتين (ث – ج) المقارنة الاجتماعية، ولكن لكل هذه الفئات الأربعة أثار مختلفة على الدافعية التي تتداخل فيما بينها في دراسة أهداف الأداء (Pintrich & Mesta, 2010 : 56)

ويرى بنترتش (Pintrich , 2010) أن أهداف الأتقان تصف الأفراد الذين يعملون جاهدين لأكتساب المعلومات والمهارات الجديدة من أجل فهم وأستيعاب وتطبيق أكثر من غيرهم لما يتعلمونه في الجانب الأكاديمي ، ويميلون الى المهام التي تتطلب التحدي فيما بينهم والأصرار والعزيمة من أجل الأرتقاء وتحسين الكفاءة و القدرة على التعلم الفعال والمقارنة في أداء الفرد من أجل تحقيق الأنجاز والوصول الى أحكام ايجابية حول أداء الفرد في حين أهداف الأداء توصف الأفراد الذين يقارنون أدائهم ويراهنون على التفوق على الأخرين بغض النظر عن مستوى التمكن أو الأتقان ويتركز أهتمامهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم على الحفظ دون الفهم .

٥-أهداف الأداء / الأقدام :

وهي الأهداف التي يتم فيها تركيز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة مقارنة أداء الفرد مع أداء الأخرين ، وقد توصل بنترتش وأوردان (Pintrich & Utdan , 2011) في دراستهم التجريبيه أن اداء الفرد في المواقف التجريبيه الذي يعتمد على الأداء / الأقدام ينجحون في تحقيق مستويات عالية من التفوق والمتعه في أداء المهمة مقارنة بما يقوم به الأفراد في المواقف التجريبيه في المعتمده على أهداف الأداء / الأتقان (Pintrich & Urdan , 2011 : 80) .

٦-أهداف الأداء / الأحجام :

من خلال هذه الأهداف يسعى الفرد الى عدم إظهار الجانب السلبي عن كفاءته ومحاولة أصدار أحكام ايجابية عنها . وتوصل (Pintrich & Schunk , 2010) يسعى الأفراد الى تكوين نظره ايجابية حول أدائهم ويتجنبون إظهار التلكئ والفشل ، و الأستمرار بأداء المهمة من دون تحدي ، لأن ذلك يؤدي الى جوانب سلبيه مثل القلق والتوتر وعدم الثقة بالنفس والشعور بالنقص ، ولذلك يختارون المهمات السهله التي لا تتطلب المزيد من المغامرة أو التحدي . وقد ذكر (Pintrich & Chunk , 2010) يعتقد الأفراد في هذا النوع من التوجه أنه كلما زاد جهد الفرد في مهمة معينة كلما قلت قدرته عليه فأنه يؤدي الى ضعف الثقة بالنفس ، وبالتالي سوف يؤدي الى العجز المكتسب ، وهذا يعني أن القدرة والجهد يرتبطان عكسياً ، أما أذا كانت الثقة بالنفس عالية يؤدي ذلك الى مزيد من التحدي والمثابرة وبالتالي التاثير الأيجابي على الدوافع الداخلية للفرد (Pintrich & Schunk , 2010 : 102).

ثانياً : نظرية التوقع القيمية لصاحبها Atkinson :

يرى أتكنسون أن وعينا وأدراكنا للعالم الخارجي هو الذي يحدد مستوى الطموح والدافعية لدينا ، وهناك عاملين يتحدد بموجبهما مستوى الدافعية

الأول : أمكانية توقع الوصول الى هدف معين .

الثاني : درجة التقييم لهذا الهدف .

ويرى أتكنسون هناك نوعين متصارعين من الدوافع ، وهما الأمل في النجاح ، والخوف من الفشل ، ويرى أن الأفراد الذين يمتلكون دوافع أنجاز منخفضة نحو تحقيق الهدف ، هؤلاء تكون دافعيتهم نحو الانجاز والنجاح أقل من دافعيتهم لتجنب الفشل ، فأنهم دائماً يميلون الى أختيار المهمات السهلة و التي تكون فيها امكانية نجاحهم عاليه جداً ، وبذلك تكون نسبة هذا النجاح مضمونة بالنسبه لهم ، ويجنبون أنفسهم الفشل والشعور بالذنب ، ويكون الفشل في المهمات الصعبة مبرر لديهم من قبل الأخرين ، لأن الكثير منهم يفشل في ذلك ، أما الأفراد الذين يتميزون بدافعية الأنجاز العالية ، فأنهم يرغبون في أختيار مهمات متوسطة الصعوبة ، لأنهم واثقون من أنفسهم في نجاحهم وليسوا بحاجة الى تبربر نجاحهم أو فشلهم ، وهم على فهم ومعرفة و دراية بإمكانياتهم وقدراتهم العقلية وبما يقومون به من مهمات ،

(Schunk & Hanson, 1985 ، ٧٨) .

وأوضح (راشد ، ٢٠٠٥) أن الأساس الأفتراضي في نظرية أتكنسون هو أن الدافعية نحو الأنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف في اي مهمة من المهمات ، ولكن يكون هناك دور للدافعيه نحو الأنجاز عندما يكون هناك نوع من التحدي الشخصي و فالتحدي يكون ضمن المواقف التي تتساوى فيها نسبة النجاح والفشل أذ يوجد هناك ترابط بين دوافع الأنجاز والدوافع لتجنب الفشل ،

فعندما يمتلك الطالب دافع قوي للنجاح فانه يسعى الى أداء المهمات التي تكون فيها نسبة النجاح مساوية لنسبة الفشل وبهذا تكون نسبة الباعث نحو النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الأحتمالية ، ولكن عندما يكون الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل فانه سوف يتجنب أداء المهام الصعبة ويختار المهمات الاكثر سهولة لتجنب مشاعر القلق والخوف من الفشل ، حيث أنه يعزو أسباب الفشل الى صعوبة المهمة وليس الى الذات (راشد ، ٢٠٠٥ ، ٨٣) .

نظرية العزو :

أوضح (الفرماوي ٢٠٠٤) بأن هذه النظريه هي أحدى النظريات المعرفية المفسرة للدافعية ، والتي مفادها التساؤل عن أسباب نجاح الفرد أو فشله ، فغالباً ما يراود الطالب الكثير من الأسئله منها ، لماذا لم أوفق في الأمتحان ؟ ، ماهو الخطأ في البحث الذي قدمته ؟ ، لماذا قمت باداء جيد في هذا الأمتحان او المساق ؟ ، يرى واينر (Wiener) أن الفرد يعزو أسباب نجاحه أو فشله الى أحد أربعة أسباب هي الحظ ، الجهد ، القدرة ، وصعوبة المهمة ، وقد أشار واينر (Wiener) أن مصادر العزو تتكون من بعدين هامين هما :موقع الضبط (داخلي / خارجي) ومدى الثبات (ثابته / غير ثابته) ، وتأكيداً على ذلك يرى هيدر (Heider) أن أسباب العزو السلوكي ترجع الى فئتين من الأسباب ، الفئه الأولى هي أسباب داخلية أو خارجية ، والفئه الثانية هي اسباب ثابتة مستقرة أو اسباب غير ثابتة غير مستقرة . أما الأسباب الداخلية تشمل مجموعة من الصفات أو السمات ، مثل التمكن والجهد والمثابرة في العمل والأتجاهات الانفعالية والمزاجية ، أما الأسباب الخارجية التي تؤثر على الفرد هي عوامل خارج ارادته ، مثل الحظ ،

سهولة أو صعوبة المهمة ، طبيعة المدرس أو طريقته في التدريس ، و أنطلاقاً من ذلك يصنف واينر الأسباب التي تكمن وراء الفشل أو النجاح بالنسبة للطلبة و هي :

١-**مجموعة الأسباب الثابتة أو الدائمة وغير الدائمة** ، الأستقرار وعدمه ، ومن الأمثلة على ذلك القدرة أو التمكن هو ثابت ، والمزاج من النوع غير الثابت .

٢-**مجموعة الأسباب التي تقع تحت الضبط ولا تخضع للضبط** ، القابلية للسيطرة وعدمها مثلاً أن الطالب يستطيع أن يتحكم بكمية المساعدة التي يحصل عليها ، ولكنه غير قادر على أن يتحكم بالحظ أو المزاج ساعة أداء المهمة أو الأمتحان (الفرماوي ٢٠٠٤ ، ٢٢-٣١) .

نظرية الحوافز الأدارية : نظرية أدوين لوك (وضع الهدف)

ترى نظرية : أدوين لوك – وضع الهدف . أن وجود الأهداف شيئ أساسي ، لتحديد مسارات السلوك ، ويجب أن تكون الأهداف قوية للفرد ، بأعتبار أنها غايات نهائية يجب على الفرد أن يحققها ومن أشهر روادها أدوين لوك (Edwin Lecke) وترى النظرية مايلي :

١-أن أهداف الأداء وطموحاته ما هي إلا محصلة لقيم ومعتقدات الفرد من جانب ورغباته وعواطفه من جانب أخر .

٢-أن وجود إهداف امر مهم ، لأنها تمثل طموحات الأداء و لذلك فهي تنشط السلوك وتوجهه عند الأفراد لتحقيق هذه الطموحات ، وتحديد مسارات السلوك لنهاية معينة .

٣-أن التأثير الدافعي للاهداف يزداد عندما :

أ- تكون الأهداف محددة : لأنها تحدد ما على الفرد أن يفعله ومقدار الجهد الذي ينبغي عليه أن يبذله .

ب- تكون الأهداف مقبوله : عندما يتم قبول الأفراد للأهداف يؤدي الى أعلى وأفضل نتيجة .

ت- تكون الأهداف ذات نفع للفرد وفائدة

ث- تكون الأهداف صعبة فتؤدي الى مستوىً عال من الأداء .

ج-تكون الأهداف قابله للقياس فتزيد الدافعية الى أداء أعلى .

تعتبر هذه النظرية وسيلة رقابية لتحسين الأداء مع استخدام نظام الحوافز عند تحقيق الأهداف التي وضعت لتحقيق العمل مع الأتفاق مع المرؤوسين لقبول الهدف ، مع أن وجود اهداف هو شيئ أساسي لتحديد مسارات السلوك ، كما أن وجود اهداف يمكن ان يكون دافعاً للفرد لتحقيقها على أعتبار أن Edwin Locke أحد رواد هذه النظرية (٢٦٩ -٢٦٦ ، Locke & Latham, 2006) .

وتبنت الباحثة **نظرية توجه الهدف :Goal Orientation Theory (pintrich) لانها النظرية الأكثر تفصيلا و شمولية لهذا المفهوم .**

<u>دراسات سابقة</u> :

<u>اولاً : الوعي الفائق</u>

<u>تعذر على الباحثة الحصول على دراسات سابقة</u>

ثانياً : توجه الهدف :

هناك الكثير من الدراسات التي أهتمت بدراسة توجه الهدف وعلاقته بمتغيرات اخرى و كفعالية الذات وما وراء المعرفة وغيرها ، وبينت نتائج هذه الدراسات الأرتباط الأيجابي لتوجه الهدف ببعض المتغيرات ومن هذه الدراسات :

أولاً : دراسات اجنبية :

١- **دراسة باتريك وأخرون (١٩٩٩) Patrick , et , al : بعنوان** " الثر الفارق للتوجهات نحو أهداف خارجيه ونحو الأتقان على التنظيم الذاتي للتعلم لدى الذكور والأناث " . بهدف التقصي عن فروق بين الجنسين في الأرتباطات بين التوجهات نحو هدف خارجي ، ونحو هدف الأتقان ، وقياسات التنظيم الذاتي للتعلم (فعالية الذات ، أستراتيجيات التنظيم الذاتي والأستراتيجيات المعرفية) . أشارت الدراسة المسحية التي أجريت على (٤٤٥) طالباً من الصفين السابع والثامن الى أن الذكور كانوا أكثر توجهاً خارجياً من الأناث ، في حين سجلت الأناث أستخداماً أكثر للاستراتيجيات المعرفية من الذكور .

٢-**دراسة ميسي واخرون (٢٠٠٦) Mecce , et , el** : بعنوان " توجهات أهداف الطلبة وعلاقتها بالمشاركة المعرفية في أنشطة غرفة الصف " هدفت الدراسة الى معرفة علاقة ما وراء المعرفة بتوجه أهداف التلاميذ داخل غرفة الصف ، تكونت عينة الدراسة من(٢٧٥) طالب وطالبة بالصفين الخامس والسادس تم أختيارهم عشوائياً وطبق عليهم أستبيان ما وراء المعرفة ومقياس توجه الهدف . توصلت الدراسة الى وجود أرتباط أيجابي بين ما وراء المعرفة والتوجه نحو التعلم ، في حين كان الأرتباط سلبي بالنسبة لأبعاد توجه الهدف الاخرى كالأنا وتجنب العمل ، بمعنى أن الطلبة ذوي التوجه نحو التعلم يميلون

دائماً الى أستخدام ما وراء المعرفة بدلاً من طلب المساعدة من الأخرين أو أستراتيجيات تجنب بذل الجهد .

٣-**دراسة والترز (٢٠٠٦) Wolters بعنوان** " أستخدام بنية الهدف وتوجه الهدف في التنبؤ بدافعية ومعرفة وأنجاز الطلاب " هدفت الدراسة اللى التعرف على كيفية أرتباط المكونات المختلفة لنظرية توجه الهدف (أهداف التعلم ، أهداف الدرجة) بكل من دافعية الطلاب ومشاركتهم المعرفية وأنجازهم في الرياضيات ، تكونت عينة الدراسة من(٥٢٥) طالباً من طلاب المدرسه الثانويه العليا بأمريكا ، وتم تطبيق أستبانة تقرير ذاتي تحدد بنية أهداف غرفة الصف المدركه لهؤلاء الطلاب ، وتوجهات الأهداف الشخصية واستخدامهم لأستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية ، ودرجاتهم في الرياضيات ، وأشارت النتائج الى أن بنية التعلم وتوجه التعلم قد أرتبط بالنتائج الايجابية في جميع المجالات ، بينما كان نموذج العلاقات لتوجه أهداف الدرجة أقل تأثير على النتائج .

ثانياً : دراسات عربية :

١-**دراسة سليمون (٢٠١٤) بعنوان** ". الوعي بما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي ". هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الطلبة في المرحلة الثانوية العامة ، وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي . بلغ عدد أفراد العينه (٢٢٢) طالب وطالبة من طلبة الثالث الثانوي الأدبي في مدارس مدينة طرطوس ، وتم أستخدام الأدوات التاليه في الدراسة وهي : قائمة ماوراء المعرفة ، مقياس توجه الهدف ، وقياس التحصيل الدراسي للطلبة في الدورة الإمتحانية الأولى . وتوصلت الدراسة الى وجود أرتباط بين ماوراء المعرفة وتوجه الهدف نحو الدرجة فقط في حين لم يكن هذا الأرتباط موجود بين ماوراء المعرفة بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي .

موازنة بين الدراسات السابقة :

١-استخدمت بعض الدراسات عينة من الطلبة في المرحلة الجامعية كدراسة رشوان (٢٠٠٥) ودراسة الزغلول (٢٠٠٦) ودراسة كوتينو (Coutinho 2007) وغيرها .

٢-وهناك دراسة تناولت عينة من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية كدراسة ميسي وأخرون (Mecce & et , al 1998) ودراسة باجرز وأخرون (Pajares , et , al ,2007) ودراسة سليمون (٢٠١١).

٣-اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في تناولها عينه من طلبة الرابع والخامس الأعدادي (العلمي ، الأدبي) في مركز محافظة بابل في جمهورية العراق.

٤-أعتمدت معظم الدراسات السابقة على أستبيان توجه الهدف كأداة لأبحاثها ، بالأضافه الى مقاييس أخرى متنوعه مثل قائمة ما وراء المعرفة وغيرها .

٥-معظم الدراسات التي أجريت على الأنواع المختلفة من توجه الهدف وأثره على الموضوعية الأكاديمية المختلفة أجريت في البيئات الغربية والعربية ، ولم يتم التحقق منها البيئة المحلية في حدود علم الباحثة.

٦-فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة ، فقد أتفقت معظم الدراسات التي تناولت توجه الهدف ، وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى على وجود علاقة ايجابية داله أحصائياً بين توجه الهدف وبين هذه المتغيرات الدافعية كدراسة سليمون (٢٠١١) ، في حين بينت دراسات أخرى عدم وجود علاقه بين أهداف الدرجة وبعض هذه المتغيرات كدراسة كوتينو(Coutinho , 2007).

إجراءات البحث :

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي , كان لابد من تحديد منهج البحث والمجتمع , وأختيار عينة ممثلة له وأعداد ألادوات المناسبة للقياس , والتأكد من صلاحيتها , وقدرة فقراتها على التمييز وصدقها وثباتها , ومن ثم تطبيقها على عينة البحث المختارة , واستخدام الوسائل الأحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها و وفيما ياتي وصف لأجراءات البحث : -

أولاً : منهج البحث Research Methodology :-

يتحدد منهج البحث الذي أعتمدته الباحثة في ضوء العنوان والمشكلة التي يراد دراستها وألاهداف المرسومة وبموجب ذلك تم أعتماد المنهج الوصفي الأرتباطي لملائمته مع عنوان البحث والمشكلة واهدافه ولتحقيق تلك الأهداف تم تحديد مجتمع البحث وعينته واعداد ادوات البحث ثم تطبيقها ثم معالجة البيانات أحصائياً

ثانياً : مجتمع البحث Population of the research:-

ويعرف مجتمع البحث بانه جميع المفردات التي تجري عليها الدراسة كأن يكونوا افراد او اشياء (المحمودي , ٢٠١٩ , ١٥٨) .

ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية لمركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١ , ٢٠٢٢) والبالغ عددهم (١٠٩٢١) طالب وطالبة حيث بلغ عدد الذكور(٤٧٠٢) وللأناث (٦٢١٩) وبنسبة (٤٣%) للذكور وبنسبة (٥٧%) للأناث و جدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب الجنس و التخصص

التخصص العلمي				التخصص الادبي				النسبة المئوية	المجموع الكلي
الذكور	النسبة	الإناث	النسبة	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة		
٤٣٧٢	%٤٣	٥٦٧٦	%٥٢	٣٣٠	%٣	٥٤٣	%٥		
١٠٠٤٨				٨٧٣				100%	١٠٩٢١
المجموع الكلي									

ثالثاً : عينة البحث Sample of The Research:-

وهي جزء من من وحدات المجتمع الأصلي والتي يتم سحبها بطريقة منهجية مناسبة (Harris, 2003,45) .

ونظراً لكون المتغيرات المراد دراستها في البحث الحالي مقسمة الى طبقات يعبر كل منها عن فئة من مستويات المتغير موضوع البحث لذا لجأت الباحثة الى أختيار عينه عشوائيه طبقيه ذات التوزيع المتناسب ومن أجل أعتماد هذا الأسلوب من العينات لابد من أتباع الخطوات الأتيه :

1-تقسيم أفراد المجتمع اللى طبقتين (ذكور – أناث) وكذلك الفرع (علمي-أدبي) من المجتمع الأصلي .
2-تحديد عدد أفراد المجتمع ألذين ينتمون الى كل طبقة .
3-تحديد حجم العينة الكلي وحجم العينة من كل مجموعة , ونسبتها من المجتمع الكلي لأجراء البحث (Thompson, 2012,39).

وتكونت عينة التحليل الأحصائي من (٤٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث الأصلي وبلغ عدد الذكور للتخصص العلمي (١٦٠) وبنسبة (٤٠%) وللأناث (٢٠٨) وبنسبة (٥٢%) أما عدد الذكور للتخصص الأدبي بلغ (١٢) وبنسبة (٣%) وللأناث (٢٠) وبنسبة (٥%) وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عينة االبحث موزعة حسب الجنس و التخصص

التخصص العلمي				التخصص الادبي				النسبة المئوية	المجموع الكلي
الذكور	النسبة	الإناث	النسبة	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة		
١٥٨	%٤٣	٢٠٨	%٥٢	١٢	%٣	٢٠	%٥		
٣٦٨				٣٢				100%	٤٠٠
المجموع الكلي									

رابعاً : أداتا البحث Research of Instruments:-

لتحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من توفر أدوات قياسية لتحقيقه وبعد الأطلاع على الأدبيات النظرية ودراسات سابقة لمتغيرات البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي الفائق (super awareness) .

وكما سيوضح بالتفصيل :

[١] **معادلة ستيفن ثامبسون**

$$n = \frac{N \times P\,(1-P)}{[N-1 \times d^2 \div z^2] + P\,(1-P)}$$

(Thompson , 2012 , 59)

اولاً : مقياس الوعي الفائق scale Super Awernes

يشير آلن و ين (Allen & yen ,2001) الى وجود مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب أن تتوفر في عملية بناء المقاييس التربوية والنفسية وتتمثل بالأتي :

- تحديد المفهوم ومجالاته وفق النظرية المتبناة .
- صياغة الفقرات لكل مجال من مجالات المقياس
- عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الأختصاص .
- تطبيق المقياس على عينة البناء على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث .
- أجراء التحليل الأحصائي للفقرات (Allen& yen,2001,182).

ولهذا تم بناء مقياس الوعي الفائق وفقاً لذلك .

تحديد مفهوم الوعي الفائق :

بعد الأطلاع على الأدبيات والدراسات العربيه والأجنبيه المتعلقه بهذا المفهوم قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي الفائق لعدم توفر مقياس عربي أو أجنبي بالأعتماد على نظرية و تعريف ستيرنبيرغ (Sternberg : 1997) .

صياغة فقرات مقياس الوعي الفائق

أعتمدت الباحثة على تعريف ستيرنبيرغ في صياغة الفقرات , وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس , فتم صياغة (٢٩) فقره على التوالي .

بدائل الأجابة Alternative Response :

أعتمدت الباحثة طريقة ليكرت (Likert) في تحديد بدائل الأجابه والتي تعد من الطرق العلمية المهمة لما تتمتع به هذه الطريقة من مزايا ومحاسن كما هو مبين في الأتي :

1-سهلة التصحيح
2-توفر مقياس أكثر تجانساً
3-تسمح بأكبر تباين بين الأفراد
4-تتسم بالمرونه (Hopkins , 1998 , 170)

ووفقاً لذلك وضعت ثلاث بدائل لتقدير الأستجابات على درجات فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائماً, تنطبق علي أحياناً , لا تنطبق علي أبداً) تأخذ الفقرات التي تكون بأتجاه المفهوم (١, ٢, ٣) في حين الفقرات التي تكون عكس أتجاه المفهوم فتكون درجاتها (٣, ٢, ١) على الترتيب . حيث تراوحت الدرجات النظريه للمقياس بأقل درجه (٢٩) وأعلى درجه (٨٧) بمتوسط فرضي قدره (٥٨) .

تعليمات مقياس الوعي الفائق :

تعد تعليمات المقياس بمثابة المرشد الذي يوضح كيفية الأجابة على الفقرات لذا حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات المقياس واضحة حيث يطلب من المستجيب أن تكون الأجابه بكل صدق وموضوعية وأن لا تترك أي فقره بدون أجابة وأن الأجابات سرية ولأغراض البحث العلمي فقط ولا حاجه لذكر الأسم مع تقديم مثال يوضح كيفية الأجابة .

صلاحية فقرات مقياس الوعي الفائق :

بالرغم من أن التحليل المنطقي لفقرات المقياس قد يكون مضللاً لأعتماده على أراء المحكمين الذاتية ألا أنه يعد ضرورياً في أعداد فقرات المقياس لأنه يوضح مدى أرتباط الفقره على ما تبدوا ضاهرياً بالسمه التي أعدت لقياسها (الكبيسي , ٢٠٠١ ,١٧) و للتحقق من صلاحية فقرات مقياس الوعي الفائق بصيغته الأولية والذي يتكون من (٢٩) فقرة عرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربويه والنفسيه والقياس والتقويم النفسي والبالغ عددهم (٣٠) محكم ملحق (١)لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه وتعديل ما يرونه مناسباً ومدى مناسبة البدائل , ولتحليل أراء المحكمين فقد تم أعتماد مربع كاي لحسن المطابقة والنسبة المئوية وعدت كل فقره صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة داله أحصائياً عند مستوى دلاله (0,05) ودرجة حرية (1) .

جدول (٣)

أتفاق المحكمين على صلاحية فقرات الوعي الفائق بأستعمال مربع كاي والنسبه المؤيه

الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كـ ٢)		الدلالة
	الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
(١,٢,٣,٥,٦,٧,٢٥,٢٦,٢٧,٢٨,٢٩)	٢٩	١	٩٦,٦ %	٢٦,١٣[a]	٣,٨٤	٠,٠٥
(٤,٨,٩,١٠,١٥,١٨,١٩,٢١,٢٢)	٢٨	٢	٩٣,٣ %	٢٢,٥٣[a]		
(٢٤,١١,١٢,١٣,١٤,١٦,١٧,٢٠,)	٣٠	صفر	١٠٠	٣٠		

			%			

تجربة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس الوعي الفائق :

أكدت أدبيات القياس النفسي على أهمية التحقق من مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته للمستجيب حتى لا تكون أجاباتهم عشوائية او تبتعد عن مضمون الفقره (فرج , ١٩٨٠ , ١٦٠). أن الغرض من من تجربة وضوح الفقرات والتعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس – لغه – ومحتوى – وبدائله , والوقت اللازم للأجابة فضلاً عن تعليمات الأجابة عليه من أجل معرفة جاهزيته للتطبيق . طبق المقياس على عينه مكونه من (٤٠) طالب وطالبة من مدارس مركز محافظة بابل من التخصص العلمي والأدبي أختيروا بالطريقه العشوائيه ذات التوزيع المتناسب , وبعد أجراء التجربة أتضح أن فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت واضحة , أما الوقت المستغرق للأجابه على المقياس تتراوح بمتوسط الوقت المستغرق كان في (١٠– ١٢) دقيقه .

جدول (٤)

عينة وضوح التعليمات موزعة حسب الجنس و التخصص

التخصص	علمي		ادبي		المجموع
الجنس	ذكور	أناث	ذكور	أناث	
المجموع	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

التحليل الأحصائي لفقرات مقياس الوعي الفائق

يعد هذا الأجراء من المتطلبات الأساسية لبناء المقياس في العلوم النفسية ويهدف للكشف عن القوه التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها , لأن التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف عن صدقها على نحو دقيق بينما التحليل الأحصائي للدرجات

تجريبياً يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه (Ebel , 1972 , 405) .

أن أجراء التحليل الأحصائي للفقرات يساعد على فحص قدرة كل فقرة في التمييز بين أفراد العينة وفي أتخاذ قرار بشأن تعديل أو حذف الفقرات أو الأبقاء عليها , ويعتمد ثبات درجات الأختبارات وصدق تفسير النتائج على جودة فقرات الأختبار وبالتالي ستساعد في تحسين جودة المقياس المعد للأختبار (رينولدز , لينفجستون , 2013, 300)

ويقصد بالقوه التميزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للمفهوم الذي تقيسه الفقره (Shaw , 1967 , 450) .

أستخرجت القوه التمييزيه بطريقة :

أسلوب المجموعتين الطرفيتين (Groups contrasted)

أن الهدف الأساسي من حساب القوة التمييزية للفقرات هو أستبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين والأبقاء على تلك التي تميزهم (Ebel & Frisbie , 2009 , 294) .

ويرى (Kelley 1957) أن نسبة (٢٧%) أفضل نسبة لتحديد عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا في العينات الكبيره ذات التوزيع الطبيعي (أنستازي , يورين 2015 , 344) ولأجراء ذلك أتبعت الباحثه ما يأتي :

- تحديد الدرجة الكلية لكل أستمارة من استمارات مقياس الوعي الفائق التي طبقت على عينة التحليل الأحصائي .

- ترتيب الأستمارات من أعلى درجه الى أقل درجه (تنازلياً) .
- أختيرت نسبة ال (٢٧%) من الأستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات بعدها مجموعة عليا ونسبة ال (٢٧%) من الأستمارات الحاصلة على أقل الدرجات بعدها مجموعة دنيا , أذ بلغ عدد الأستمارات في كل مجموعة (١٠٨) أستماره أي أن عدد الأستمارات التي خضعت للتحليل الأحصائي هي (٢١٦) أستمارة
- قامت الباحثة بتطبيق الأختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لأختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعة العليا والدنيا , وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوه التمييزية للفقره بين المجموعتين وعدت القيمه التائيه مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (٢١٤) ومستوى دلالة(0.05) وقد أتضح أن جميع الفقرات مميزة , وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبه لفقرات مقياس الوعي الفائق

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة-T- المحسوبة	الدلالة
ف١	العليا	2.68	.544	6.161	دالة
	الدنيا	2.19	.603		
ف٢	العليا	2.61	.544	8.081	دالة
	الدنيا	1.93	.693		
ف٣	العليا	2.82	.406	6.812	دالة
	الدنيا	2.27	.744		
ف٤	العليا	2.77	.485	6.927	دالة

	الدنيا	2.22	.660		
ف٥	العليا	2.94	.247	9.626	دالة
	الدنيا	2.23	.718		
ف٦	العليا	2.80	.427	8.923	دالة
	الدنيا	2.08	.712		
ف٧	العليا	2.72	.490	10.097	دالة
	الدنيا	1.94	.645		
ف٨	العليا	2.93	.263	12.854	دالة
	الدنيا	2.08	.628		
ف٩	العليا	2.90	.333	10.991	دالة
	الدنيا	2.06	.714		
ف١٠	العليا	2.81	.442	11.131	دالة
	الدنيا	1.90	.723		
ف١١	العليا	2.94	.230	11.512	دالة
	الدنيا	2.14	.690		
ف١٢	العليا	2.89	.316	10.111	دالة
	الدنيا	2.14	.703		
ف١٣	العليا	2.88	.380	7.358	دالة
	الدنيا	2.31	.716		
ف١٤	العليا	2.86	.347	10.053	دالة
	الدنيا	2.08	.725		
ف١٥	العليا	2.95	.252	13.133	دالة
	الدنيا	2.01	.704		

ف١٦	العليا	2.86	.420	7.699	دالة
	الدنيا	2.22	.753		
ف١٧	العليا	2.79	.494	10.743	دالة
	الدنيا	1.89	.715		
ف١٨	العليا	2.81	.420	10.265	دالة
	الدنيا	2.04	.655		
ف١٩	العليا	2.96	.190	11.859	دالة
	الدنيا	2.20	.638		
ف٢٠	العليا	2.79	.454	13.220	دالة
	الدنيا	1.76	.668		
ف٢١	العليا	2.76	.527	8.919	دالة
	الدنيا	2.02	.683		
ف٢٢	العليا	2.86	.398	10.204	دالة
	الدنيا	2.05	.728		
ف٢٣	العليا	2.94	.230	10.962	دالة
	الدنيا	2.13	.737		
ف٢٤	العليا	2.92	.278	14.836	دالة
	الدنيا	1.92	.643		
ف٢٥	العليا	2.93	.263	11.804	دالة
	الدنيا	2.05	.728		
ف٢٦	العليا	2.94	.342	9.107	دالة
	الدنيا	2.28	.667		
ف٢٧	العليا	2.87	.364	11.168	دالة

	الدنيا	2.00	.723		
ف٢٨	العليا	2.86	.373	13.046	دالة
	الدنيا	1.96	.610		
ف٢٩	العليا	2.86	.373	13.581	دالة
	الدنيا	1.88	.652		

مؤشرات صدق البناء لمقياس الوعي الفائق :

تكمن أهمية هذه الطريقة في أيجاد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة و الدرجة الكلية للمقياس والذي يساعد في معرفة تجانس فقرات المقياس وبالتالي تحديد السمه المراد قياسها حيث أثبات هذه العلاقة الارتباطية يعد مؤشراً على أن هذا المقياس صادق في ما يقيسه (Anastasi & Urbina , 1997 , 129) وتم التحقق من الأتساق الداخلي من خلال :

علاقة الفقره بالدرجه الكليه للمقياس :

أستعملت الباحثة معامل أرتباط بيرسن (Pearson Correlaton) لأستخراج العلاقة الأرتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس . وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

العلاقة الارتباطية بين الفقرة و الدرجة لمقياس الوعي الفائق

الفقرة	علاقتها بالدرجة الكلية	الدلالة
ف١	.489**	دالة
ف٢	.307**	دالة

ف٣	.492**	دالة
ف٤	.479**	دالة
ف٥	.593**	دالة
ف٦	.341**	دالة
ف٧	.565**	دالة
ف٨	.542**	دالة
ف٩	.364**	دالة
ف١٠	.548**	دالة
ف١١	.581**	دالة
ف١٢	.441**	دالة
ف١٣	.456**	دالة
ف١٤	.464**	دالة
ف١٥	.398**	دالة
ف١٦	.721**	دالة
ف١٧	.446**	دالة
ف١٨	.387**	دالة
ف١٩	.476**	دالة
ف٢٠	.501**	دالة
ف٢١	.555**	دالة
ف٢٢	.488**	دالة
ف٢٣	.370**	دالة
ف٢٤	.518**	دالة
ف٢٥	.470**	دالة

ف٢٦	.441**	دالة
ف٢٧	.469**	دالة
ف٢٨	.534**	دالة
ف٢٩	.508**	دالة

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفائق

تستعمل الخصائص السيكومترية للمقياس في البحوث التربوية والنفسية كمؤشرات لدقة المقاييس , أذ يعد أستخراج الصدق والثبات من اهم تلك الخصائص (Ebel & Frisbie , 2009 , 237) .

وقد بين أوبنهايم (Oppenheim , 1982) أن الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض أن تقيسه أي يتعلق بما يقيسه الأختبار ومدى جودته في قياس ما وضع لأجله (Oppenheim , 1982, 69) وتم التحقق من صدق المقياس الحالي بالأتي :-

الصدق الظاهري (Face Validity) :

يشير الصدق الظاهري أن الاختبار يقيس الخاصية المصمم لقياسها , من خلال عرضه على مجموعه من المحكمين ليقرروا ما أذا كان صالحاً أو غير صالح , بمعنى عند تفحص المقياس ضاهرياً نستنتج بانه يقيس ما وضع لأجله (Urbina , 2014 , 113) وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض مقياس الوعي الفائق على مجموعه من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والقياس النفسي , كما تم توضيح ذلك في صلاحية فقرات المقياس

صدق البناء (Construct Validity) :

ويقصد بصدق البناء ما يمكن أن نقرر بموجبه أن الأداة تقيس بناءً نظرياً محدداً أو خاصية معينة أذ يعد تجانس الفقرات وقدرتها على التمييز ومعاملات أرتباطها بالدرجة الكلية مؤشرات صدق البناء (Reynolds , 2010 , 97) .

ويؤكد (Kaplan & Saccuzzo , 2013) أن صدق البناء يمثل المدى الذي يمكن أن تقرر بموجبه أن المقياس يقيس سمة معينة أو تكويناً فرضياً محدداً (Kaplan & Saccuzzo , 2013 , 148) وتم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية , وأرتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس , ويمتلك المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات صدقاً بنائياً جيداً .

ثبات مقياس الوعي الفائق :

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي يجب التحقق منها لبيان صلاحية أستعمال المقياس فضلاً عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومتانة أذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه , فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً أذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مرات متتالية (Moss , 1994 , 223) .

وتوجد طرائق عديدة لحساب الثبات , وقد أستخدمت الباحثة طريقتين لأستخراج الثبات :

طريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test-Retest :

اختارت الباحثة بصورة عشوائية عينة مكونة من (٤٠) طالب و طالبة بواقع (٢٠) ذكور و (٢٠) اناث كما موضح في جدول (٧) وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس ذاته على العينة ذاتها, وتم حساب معامل ارتباط بيرسون الذي يمثل معامل الثبات في هذه الطريقة,

إذ ظهر إن قيمته بلغت (٠,٨٢). ويعد هذا الثبات مناسباً أذا ما قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالقياس النفسي .

جدول (٧)

عينة الثبات موزعة حسب الجنس و التخصص

التخصص	علمي		ادبي		المجموع
الجنس	ذكور	أناث	ذكور	أناث	
المجموع	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

طريقة معامل (الفا كرونباخ) للاتساق الداخلي :

Alfa coefficient Method of Internal Consistency

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تمت الاستعانة بمعامل الفا كرونباخ لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس الحالي وجاءت النتائج بعد تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالب و طالبة عينة البحث المشار إليها في جدول (٣) بأن معامل الفا كرونباخ لمقياس الوعي الفائق بلغ (٠٨٦).

المؤشرات الإحصائية لمقياس الوعي الفائق :

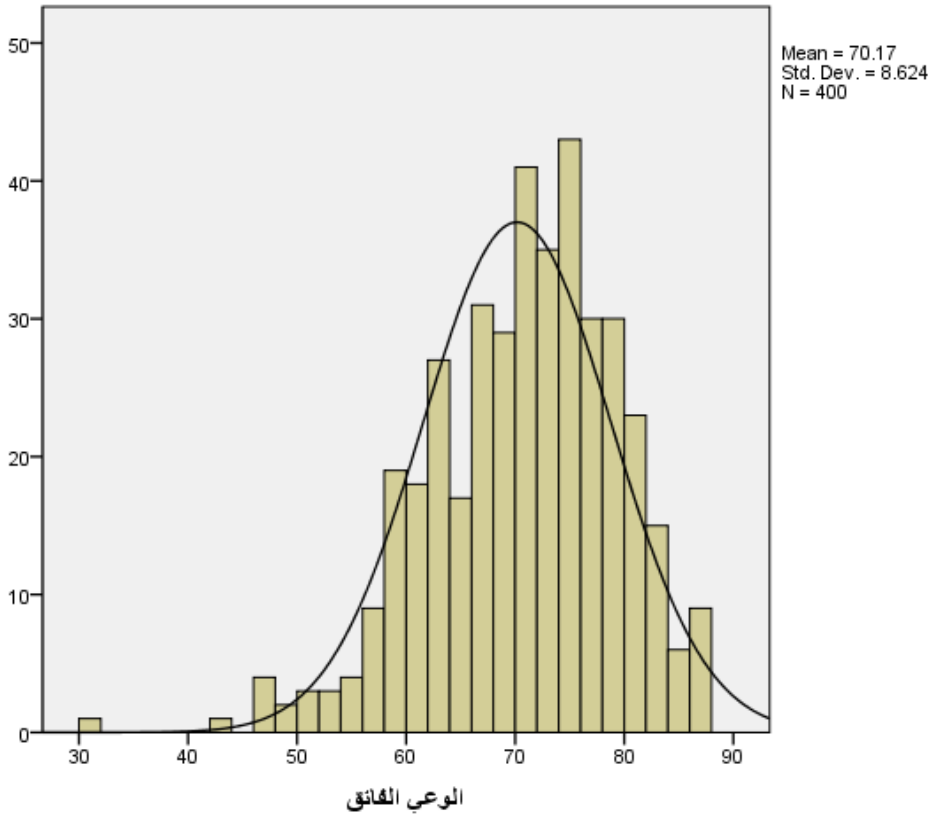
اوضحت الادبيات العلمية أن المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الأعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الأحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس وما نوع الأحصاء الذي يجب أن نستخدمه في أستخراج النتائج , وكانت المؤشرات تتبع التوزيع

الطبيعي من خلال أقتراب درجات المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال من بعضها وبعض المؤشرات الأخرى من خلال النتائج الموضحة في جدول (٨) وشكل (١) .

جدول (٨)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الوعي الفائق

الوسط الحسابي	70.17
الخطأ المعياري للمتوسط	.431
الوسيط	71.00
المنوال	70
الانحراف المعياري	8.624
التباين	74.365
الالتواء	-.597
الخطأ المعياري للالتواء	.122
التفلطح	.725
الخطأ المعياري للتفلطح	.243
المدى	56
اقل درجة	31
اعلى درجة	87
المجموع	28067



شكل (١)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس الوعي الفائق

وصف مقياس الوعي الفائق وتصحيحه بصيغته النهائية :

بعد الأنتهاء من أجراء الخصائص السيكومتريه لمقياس الوعي الفائق والذي يتكون من (٢٩) فقره وقد وضع أمام كل فقرة ثلاث بدائل هي (تنطبق علي دائماً , تنطبق علي أحياناً , لا تنطبق علي ابداً) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٨٧) , وأقل درجة للمقياس (٢٩) , والوسط الفرضي لمقياس الوعي الفائق (٥٨) وملحق (٣) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

ثانياً : مقياس توجه الهدف :

بعد الأطلاع على الأدبيات والدراسات الأجنبيه التي تطرقت الى مفهوم توجه الهدف تبنت الباحثة مقياس أعده (راضي , ٢٠١٥) كونه يتمتع بالصدق والثبات وأستخدامه في الدراسات السابقه وأعتماده على نظرية واضحة وهي نفس النظرية المتبناة و نفس عينة البحث الحالي .

وصف المقياس بصيغته الأولية :

يتكون المقياس من (٣٢) فقره موزعة على أربع مكونات مستقلة و هي أهداف الأتقان / الأقدام وتتكون من (١٠) فقرات , وأهداف الأتقان /الأحجام وتتكون من (١١) فقره , وأهداف الأداء / الأقدام ويتكون من من (٦) فقره , واهداف الأداء/ الأحجام ويتكون من (٥) فقره , وثلاث بدائل لتقدير الأستجابات على درجات فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائماً, تنطبق علي احياناً , لاتنطبق علي ابداً) وعليه فأن اعلى درجه لمقياس توجه الهدف بصيغته الأولية .

صلاحية فقرات مقياس توجه الهدف :

وللتحقق من صلاحية فقرات مقياس توجه الهدف بصيغته الأولية والذي يتكون من (٣٢) فقره ملحق (٥) عرض على نفس المحكمين في مقياس الوعي الفائق والبالغ عددهم (٣٠) محكماً ملحق (١) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما اعد لقياسه وتعديل ما يرونه مناسباً ومدى مناسبة البدائل , ولتحليل أراء المحكمين فقد تم أعتماد مربع كاي لحسن المطابقة والنسبة المؤية وعدت كل فقرة مناسبة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة أحصائياً عند مستوى دلاله (0.05) ودرجة حريه (١) و جدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

أراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس توجه الهدف بأستعمال مربع كاي والنسبة المئوية

المجال	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا ٢)		الدلالة
		الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
الاول	(١,٢,٤,٧,٨,٩)	٢٩	١	%٩٦,٦	٢٦,١٣[a]	٣,٨٤	٠,٠٥
	(٣ , ٦ , ٥)	٢٨	٢	%٩٣,٣	٢٢,٥٣[a]		
الثاني	(١٠,١١,١٣,١٤,١٦)	٢٨	٢	%٩٣,٣	٢٢,٥٣[a]		
	(١٢,١٥,١٧,١٨)	٢٥	٥	%٨٣,٣	١٣,٣٣[a]		
الثالث	(٢٠,٢١,٢٢,٢٣,٢٤,٢٥)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(١٩ , ٢٦ , ٢٧)	٢٦	٤	%٨٦,٦	16.13[a]		
الرابع	(٢٨ , ٢٩ , ٣٠ , ٣١ , ٣٢)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		

تعليمات مقياس توجه الهدف :

تعد تعليمات المقياس بمثابة المرشد الذي يوضح كيفية الأجابه على الفقرات لذا حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات المقياس واضحة حيث طلب من المستجيب أن تكون الأجابة بكل صدق وموضوعية وأن لا تترك أي فقره بدون أجابة وأن الأجابات سريه ولأغراض البحث العلمي فقط ولا حاجة لذكر الأسم مع تقديم مثال يوضح كيفية الأجابة .

تجربة وضوح التعليمات والفقرات :

من أجل أجراء تجربة وضوح التعليمات والفقرات للمقياس طبق المقياس على العينة نفسها التي طبق عليها مقياس الوعي الفائق , وبعد أجراء التجربه أتضح أن المقياس كان واضحاً ومفهوماً لدى العينة سواء كان ذلك بالنسبة للفقرات أو البدائل أو تعليمات الأجابة , أما الوقت المستغرق للأجابة على المقياس تتراوح ومتوسط الوقت المستغرق (١٠) دقيقة .

التحليل الأحصائي لفقرات مقياس توجه الهدف :

أستخرجت القوة التمييزية بطريقة :

*** التمييزية بأستعمال المجموعتين الطرفيتين :-**

قامت الباحثة بأستخراج القوه التمييزية لمقياس توجه الهدف من خلال استخراج الدرجة الكلية لكل توجه بشكل مستقل وتم التطبيق على نفس عينة التحليل الاحصائي في المقياس السابق وقد أتضح أن جميع الفقرات مميزه , وجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمه التائية المحسوبة لفقرات مقياس توجه الهدف

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة–T– المحسوبة	الدلالة
ف١	العليا	2.94	.247	6.210	دالة
	الدنيا	2.55	.602		
ف٢	العليا	2.72	.561	10.382	دالة
	الدنيا	1.79	.749		
ف٣	العليا	2.81	.456	8.492	دالة
	الدنيا	2.14	.690		
ف٤	العليا	2.87	.364	7.622	دالة
	الدنيا	2.28	.721		
ف٥	العليا	2.88	.327	9.983	دالة
	الدنيا	2.21	.612		
ف٦	العليا	2.70	.584	8.627	دالة
	الدنيا	1.93	.732		
ف٧	العليا	2.90	.333	9.169	دالة
	الدنيا	2.23	.678		
ف٨	العليا	2.90	.333	7.998	دالة
	الدنيا	2.32	.667		
ف٩	العليا	2.84	.391	8.960	دالة

	الدنيا	2.18	.667		
ف١٠	العليا	2.88	.354	6.923	دالة
	الدنيا	2.42	.598		
ف١١	العليا	2.88	.354	13.909	دالة
	الدنيا	1.81	.712		
ف١٢	العليا	2.78	.499	11.783	دالة
	الدنيا	1.80	.707		
ف١٣	العليا	2.82	.450	13.096	دالة
	الدنيا	1.80	.680		
ف١٤	العليا	2.83	.399	15.196	دالة
	الدنيا	1.74	.632		
ف١٥	العليا	2.67	.670	14.113	دالة
	الدنيا	1.44	.601		
ف١٦	العليا	2.81	.477	15.792	دالة
	الدنيا	1.60	.640		
ف١٧	العليا	2.79	.494	13.745	دالة
	الدنيا	1.69	.662		
ف١٨	العليا	2.76	.451	11.608	دالة
	الدنيا	1.84	.686		
ف١٩	العليا	2.84	.366	12.626	دالة
	الدنيا	1.91	.677		
ف٢٠	العليا	2.79	.433	12.952	دالة
	الدنيا	1.80	.666		

ف٢١	العليا	2.83	.374	12.016	دالة
	الدنيا	1.92	.699		
ف٢٢	العليا	2.86	.398	9.477	دالة
	الدنيا	2.09	.743		
ف٢٣	العليا	2.91	.291	12.157	دالة
	الدنيا	1.98	.736		
ف٢٤	العليا	2.95	.211	9.873	دالة
	الدنيا	2.22	.740		
ف٢٥	العليا	2.86	.398	13.461	دالة
	الدنيا	1.77	.744		
ف٢٦	العليا	2.92	.278	8.923	دالة
	الدنيا	2.20	.783		
ف٢٧	العليا	2.79	.475	9.506	دالة
	الدنيا	1.99	.730		
ف٢٨	العليا	2.86	.373	10.555	دالة
	الدنيا	2.00	.761		
ف٢٩	العليا	2.58	.672	14.059	دالة
	الدنيا	1.40	.563		
ف٣٠	العليا	2.91	.322	10.501	دالة
	الدنيا	1.99	.848		
ف٣١	العليا	2.77	.574	11.163	دالة
	الدنيا	1.74	.766		
ف٣٢	العليا	2.78	.535	13.468	دالة

	الدنيا	1.65	.688		

أسلوب الأتساق الداخلي (Lnternal Consistency)

تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات مقياس توجه الهدف من خلال :

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس توجه الهدف ودرجة المجال التي تنتمي اليه , أستعملت الباحثة معامل أرتباط بيرسون (Person Correlation) لأستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقره من فقرات المقياس ودرجة كل مجال مع المجالات الأخرى للمفهوم عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) أذ تبلغ القيمة الجدولية (٠,٩٨) وكما موضح في جدول (١١) .

جدول (١١)

معاملات ألأرتباط بين كل فقرة و العامل الذي تنتمي اليه لمقياس توجهات الهدف

التوجهات	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية	الدلالة
اهداف الاتقان/الاحجام	ف١	.419**	.367**	دالة
	ف٢	.557**	.506**	دالة
	ف٣	.590**	.514**	دالة
	ف٤	.569**	.367**	دالة
	ف٥	.585**	.394**	دالة
	ف٦	.587**	.444**	دالة
	ف٧	.570**	.489**	دالة
	ف٨	.496**	.417**	دالة
	ف٩	.485**	.407**	دالة
	ف١٠	.560**	.493**	دالة

اهداف الاتقان/الاحجام	ف١١	.623**	.493**	دالة
	ف١٢	.672**	.482**	دالة
	ف١٣	.684**	.466**	دالة
	ف١٤	.345**	.264**	دالة
	ف١٥	.564**	.476**	دالة
	ف١٦	.686**	.537**	دالة
	ف١٧	.719**	.506**	دالة
	ف١٨	.401**	.388**	دالة
	ف١٩	.617**	.524**	دالة
	ف٢٠	.467**	.258**	دالة
	ف٢١	.637**	.537**	دالة
اهداف أداء الاقدام	ف٢٢	.577**	.494**	دالة
	ف٢٣	.407**	.343**	دالة
	ف٢٤	.650**	.543**	دالة
	ف٢٥	.617**	.452**	دالة
	ف٢٦	.566**	.447**	دالة
	ف٢٧	.653**	.480**	دالة
اهداف الأداء الاحجام	ف٢٨	.537**	.378**	دالة
	ف٢٩	.566**	.407**	دالة
	ف٣٠	.612**	.513**	دالة
	ف٣١	.606**	.401**	دالة
	ف٣٢	.680**	.550**	دالة

أرتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكليه للمقياس :

جدول (١٢)

علاقة المجال بالمجال و المجال بالدرجة الكلية للتوجهات

الاهداف	اتقان/اقدام	اتقان/احجام	أداء/ الاقدام	أداء / الاحجام	اهداف الانجاز
اتقان/اقدام	1	.134**	.351**	.120*	.514**
اتقان/احجام	.134**	1	.375**	.283**	.803**
أداء الاقدام	.351**	.375**	1	.494**	.689**
أداء الاحجام	.120**	.283**	.494**	1	.594**
اهداف الانجاز	.514**	.803**	.689**	.594**	1

الخصائص السيكومترية للمقياس Psychometric Features of the Scale:

صدق المقياس :

وقد تم التحقق من من أنواع صدق المقياس الحالي بالطرق الأتية :

الصدق الضاهري (Face Validity) :

وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض مقياس توجه الهدف على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والقياس النفسي ملحق (1) كما تم توضيح ذلك في صلاحية فقرات توجه الهدف .

صدق البناء (construct validity) :

وتم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية , وأرتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للتوجه و درجة التوجه بالدرجة الكلية للتوجهات الذي تنتمي اليه (الأتساق الداخلي) كما موضح في جداول (١١,١٢) .

ثبات المقياس (Reliability Scale) :

أتبعت الباحثة الطرائق الأتيه لأيجاد معامل ثبات المقياس :

أ – طريقة أعادة الأختبار (Method Test– Retest)

تبين هذه الطريقة مدى أستقرار النتائج عندما يطبق الأختبار على عينة من الأفراد أكثر من مره عبر مدة زمنية محددة , وقد تم تطبيق المقياس ومن ثم أعيد تطبيقه على نفس عينة الثبات في مقياس الوعي الفائق , وفي نفس المدة الزمنية وقد بلغ ثبات المقياس كما موضح في جدول(١٣) ويعد هذا الثبات مناسباً أذا ما قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالقياس النفسي .

جدول (١٣)

معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار

التوجه	إعادة الاختبار
اتقان/اقدام	٠,٨١
اتقان/احجام	٠,٧٩
أداء / الاقدام	٠,٨٥
أداء / الاحجام	٠,٨٢

ب-**معامل الفاكرونباخ (الأتساق الداخلي)**

تم أستخراج معامل الأتساق الداخلي بأستعمال معادلة الفاكرونباخ حيث أن معامل الأتساق المستخرج بهذه الطريقه يعطينا تقديراً جيداً للثبات في أكثر المواقف وتم الأختبار على جميع أستمارات المفحوصين عينة التحليل الأحصائي والبالغ عددها (400) أستماره ثم أستعملت معادلة الفاكرونباخ وقد بلغ معامل ثبات الفا للمقياس كما موضح في جدول (١٤) ويعد المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى أتساق فقرات المقياس داخلياً .

جدول (١٤)

معامل ثبات الفاكرونباخ

التوجه	قيمة الفا كرونباخ
اتقان/اقدام	٠,٨٦
اتقان/احجام	٠,٨٣
أداء / الاقدام	٠,٨٩
أداء / الاحجام	٠,٨٥

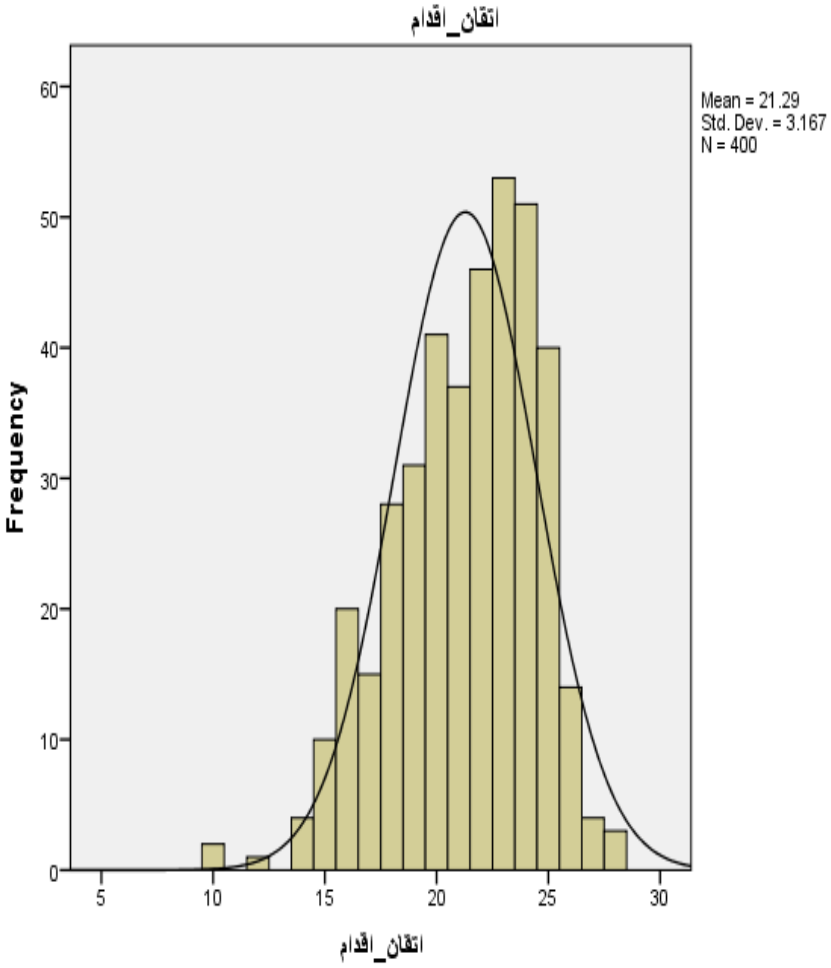
المؤشرات الإحصائية لمقياس توجه الهدف

أوضحت الأدبيات العلمية إن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع ألاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس كما موضح في جدول (15) .

جدول (15)

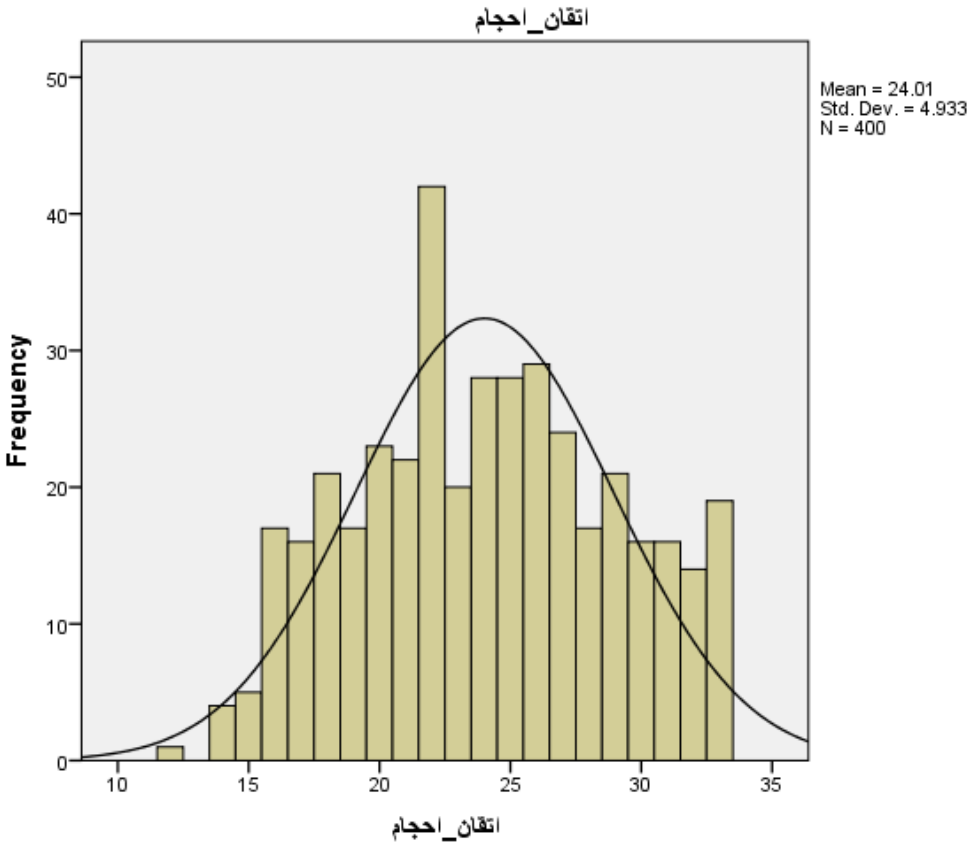
المؤشرات الإحصائية لمقياس توجهات اهداف الانجاز

توجهات الاهداف / المؤشرات الاحصائية	اتقان/اقدام	اتقان/احجام	أداء/الاقدام	أداء/الاحجام	الدرجة الكلية
الوسط الحسابي	21.29	24.01	14.12	11.53	70.95
الخطأ المعياري للمتوسط	.158	.247	.128	.107	.431
الوسيط	22.00	24.00	14.00	12.00	71.00
المنوال	23	22	14	13	74
الانحراف المعياري	3.167	4.933	2.555	2.147	8.624
التباين	10.029	24.331	6.529	4.610	74.368
الالتواء	-.540	.035	-.497	-.547	-.402
الخطأ المعياري للالتواء	.122	.122	.122	.122	.122
التفلطح	.007	-.836	-.218	-.057	.397
الخطأ المعياري للتفلطح	.243	.243	.243	.243	.243
المدى	18	21	12	10	52
اقل درجة	10	12	6	5	39
اعلى درجة	28	33	18	15	91
المجموع	8514	9604	5649	4613	28380



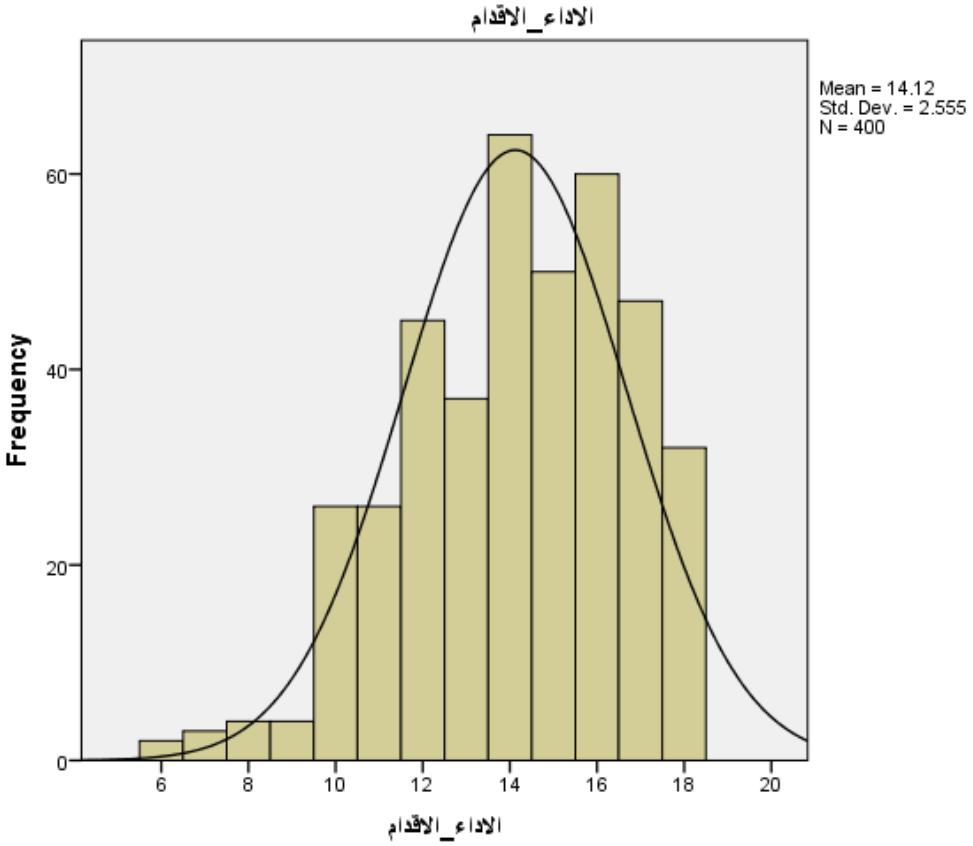
شكل (2)

التوزيع الاعتدالي لتوجه اتقان – اقدام



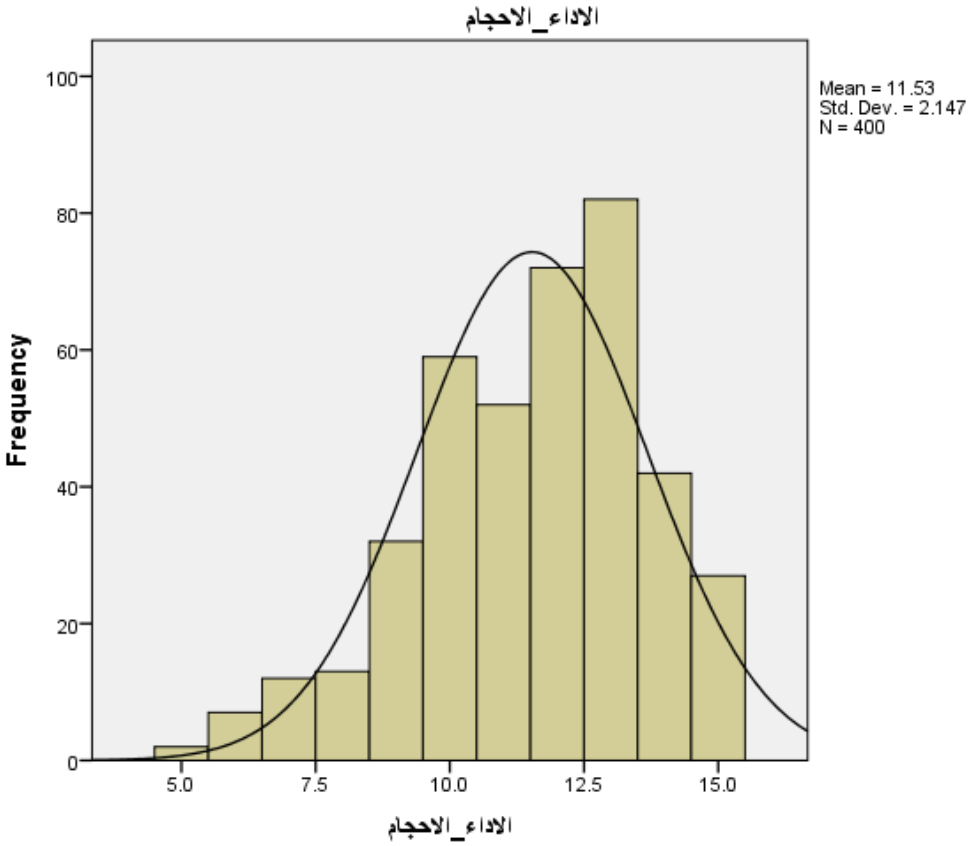
شكل (٣)

التوزيع الاعتدالي لتوجه اتقان – احجام



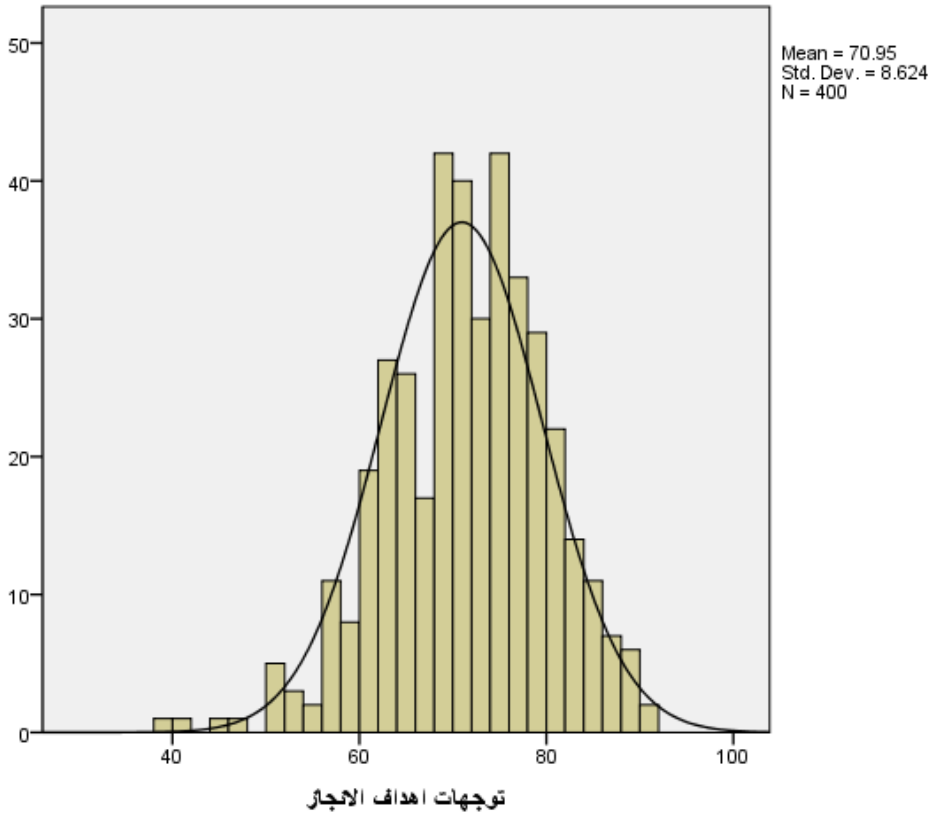
شكل (٤)

التوزيع الاعتدالي لتوجه الاداء – الاقدام



شكل (٥)

التوزيع الاعتدالي لتوجه الاداء – احجام



شكل (٦)

التوزيع الاعتدالي لتوجهات الاهداف

وصف مقياس توجه الهدف وتصحيحه بصيغته النهائيه:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أصبح بصيغته النهائية يتكون من (٣٢) فقره موزعة على أربع مجالات , يتضمن المجال الأول توجهات أهداف الأتقان / الأقدام ويتكون من (١٠) فقرات و بوسط فرضي (٢٠) , ويتضمن التوجه الثاني أهداف الأتقان / الأحجام ويتكون من (١١) فقره و بوسط فرضي (٢٢) , ويتضمن التوجه الثالث اهداف الأداء / الأقدام ويتكون من (٦) فقره و بوسط فرضي (١٢) , ويتضمن التوجه الرابع أهداف الأداء / الأحجام ويتكون من (٥) فقره و بوسط فرضي (١٠) , وكانت ثلاث بدائل لتقدير الأستجابات على فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائماً , تنطبق علي أحياناً , لا تنطبق علي أبداً) , وبذلك تكون أعلى درجة نظرية للمقياس (٩٦) درجة , وأقل درجة محتملة للمقياس (٣٢) درجه , والوسط الفرضي للمقياس ككل توجه الهدف (٦٤) وملحق (٥) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

رابعاً : الوسائل الإحصائية :-

لمعالجة البيانات التي تم جمعها لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) و برنامج الأكسل و بأستعمال الوسائل الإحصائية الاتية :-

1. **كا مربع كاي (Chi-Square)** : للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس البحث الحالي.
2. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independe Samples T Test)**: لاستخراج القوة التمييزية لمقاييس البحث .

3. **الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test)** : لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على لمقياس البحث .
4. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient):** لايجاد معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية , و درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه , و درجة المجال بالمجالات الأخرى و المجال بالدرجة الكلية لمقياس البحث , و كذلك لايجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار .
5. **معادلة الفاكرونباخ (Cronbach's alpha)** : لاستخراج الثبات .
6. **اختبار (z) الفشرية** لاستخراج الفروق في العلاقة الارتباطية .

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وفقاً **لأهداف** البحث ، و تفسيرها و مناقشتها في ضوء الاطار النظري المتبنى و الدراسات السابقة ، و تقديم عدداً من الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات .

أولاً _ عرض النتائج و تفسيرها و مناقشتها :

الهدف الأول :

❖ **التعرف على الوعي الفائق لدى طلبة المرحلة الإعدادية :**

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس الوعي الفائق على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب و طالبة، و تبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (70.17) درجة و بأنحراف معياري مقداره (8.62) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٥٨) درجة . و من اجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) و تبين وجود فرق دالاً أحصائياً بينهما حيثُ بلغت القيمة التائية المحسوبة (28.21) و هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من الوعي الفائق . و جدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) للوعي الفائق

العينة	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٣٩٩	70.17	8.62	٥٨	28.21	١,٩٦	دال

يمكن ان تعزى هذه النتيجة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) التي تبنتها الباحثة بأن طلبة المرحلة الإعدادية وبغية تبني أيديولوجية حياتية معينة

في مرحلة المراهقة ونتيجة لنمو الذكاء والقدرات العقلية والتفكير الإبداعي وتطور الأدراك من الحسي الى المجرد ، والميل الى الفنون الإبداعية وتنمية المفاهيم الأنسانية العديدة كالخير والعدالة والتسامي بالذات فقد كانوا يحاولون تمييز الابعاد المعنوية الكامنة ماوراء الذات والعالم الطبيعي على سبيل المثال (غير المادية ، الشمولية) بما فيها المواقف والاحداث الحياتية المختلفة التي تواجههم ومن ثم معرفة العلاقة بينهم وبين العالم من خلال وعيهم بالاهداف السامية والغايات النبيلة التي يريدون تحقيقها وقد جاء ذلك نتيجة التكيف الهادف الذي يرتبط بعالم الفرد الحقيقي ، وثقافة المجتمع الذي ينتمي اليه ، من خلال الوعي الموجه نحو أهداف مهمة وتغيير البيئة وتطويرها حسب المتطلبات لضمان زيادة النجاح والتكيف مع البيئة او تشكيل الذات مع البيئة ، اذ كانوا يوظفون البيئة المدرسية كبيئة مساعدة على تحقيق هذه الأهداف عن طريق عمليات القراءة والمذاكرة الجيدة وبناء العلاقات الاجتماعية الطيبة فيما بينهم ومع اساتذتهم لتحقيق أهدافهم المستقبلية من خلال ما يمتلكون من قدرات فائقة متسامية تتجاوز التجربة البشرية العادية أو المادية أو القائمة بغض النظر عن كونها تخضع أو لا تخضع لقيود من العالم الطبيعي أو المادي ، ولذلك كان وعيهم أبعد من الوعي الجسدي أو المادي إذ كان الوعي المتسامي هو التعبير الأكثر دقه في وصف وعيهم الفائق باهدافهم كالارتباط بشيء اعظم من الذات ضمن الايديولويجة الحياتية لهم، مما شكل لديهم ميل للتسامي فوق جوانب الحياة المادية عزز من الوعي الفائق لديهم (١٩٢-١٩٤ ، ٢٠٠٤ ، Sternberg) ، ولغرض مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لم تجد الباحثة دراسة للوعي الفائق تناولت العينة ذاتها.

وترى (الباحثة) ان طلبة المرحلة الإعدادية وبناء على نموهم العقلي ونضج العمليات المعرفية لديهم وتعلم المفاهيم السامية كالصدق والإخلاص واكتساب الخبرات والمعارف اصبحوا على درجة عالية من الوعي الذي لا يقتصر على ذواتهم او على المظاهر المادية للمواقف بل يتجاوزها الى ما هو ابعد من ذلك وصولا الى

الحالات المتسامية والارتباط بأمور اعظم من الذات وتحديد اهداف سامية يتطلعون الى تحقيقها لتحديد معنى حياتي مهم مما جعلهم يتسمون بالوعي الفائق بذواتهم والعالم .

الهدف الثاني :

❖ **التعرف على توجهات اهداف الانجاز لدى طلبة المرحلة الاعدادية :**

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس توجه الهدف على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب و طالبة ، و تبين ان المتوسط الحسابي لتوجه اتقان/اقدام بلغ (23.04) و بأنحراف معياري مقداره (3.278) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٢٠) درجة ، اما المتوسط الحسابي لتوجه اتقان/احجام بلغ (24.97) و بأنحراف معياري مقداره (5.265) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٢٢) درجة ، اما المتوسط الحسابي لتوجه اداء/اقدام بلغ (14.65) و بأنحراف معياري مقداره (2.671) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (١٢) درجة ، اما المتوسط الحسابي لتوجه اداء/احجام بلغ (11.88) و بأنحراف معياري مقداره (2.398) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (١٠) درجة ، اما المتوسط الحسابي لتوجه الهدف فبلغ (70.95) و بأنحراف معياري بلغ (8.624) و متوسط فرفضي (٦٤) و من اجل التعرف على دلالة الفروق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) و تبين وجود فرق دال أحصائياً بينهما حيثُ بلغت القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٣٩٩) لصالح المتوسطات الحسابية مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من التوجه نحو الهدف. و جدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) لتوجهات اهداف الأنجاز

توجه الاهداف	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
اتقان/اقدام	399	23.04	3.278	٢٠	18.548	١.٩٦	دال
اتقان/احجام		24.97	5.265	٢٢	11.282		
أداء/الاقدام		14.65	2.671	١٢	19.841		
أداء/احجام		11.88	2.398	١٠	15.657		
توجهات الاهداف		70.95	8.624	٦٤	16.118		

و بالنظر للجدول أعلاه نجد ان عينة البحث امتلكت اعلى متوسط لتوجه اتقان/احجام حيث بلغ المتوسط الحسابي (24.97) ، و حل توجه اتقان/اقدام ثانياً و بلغ متوسطه الحسابي (23.04)، و حل توجه أداء الاقدام ثالثاً بالنسبة لامتلاك عينة البحث له حيث نجد متوسطه الحسابي بلغ (29.96) و أخيراً توجه أداء/احجام بمتوسط بلغ (11.88) في حين بلغ متوسط الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف (70.95) .

وقد تفسر هذه النتائج وفقا لنظرية توجه الهدف لبنترتش (Pintrich , 2006) التي تبنتها الباحثة بان طلبة المرحلة الإعدادية كان لديهم توجهات نحو اهداف مختلفة فقد جاءت توجهات اهداف الأتقان/الأحجام اعلى التوجهات لان الغالبية من الطلبة يسعون الى عدم التواني في الفهم أو الشرود الذهني أو النسيان وعدم السماح للأحتمالات السالبة مثل عدم القدرة على تعلم المهارة أو يكون غير كفوء ، كما كانوا يميلون الى تطبيق المعايير التي تتطلبها المهمة ،ويوجهون الأنتباه على اتقان المهمة بكفاءه ولذلك كان سعيهم ومثابرتهم في الدراسة لتجنب الفشل او الفهم الخاطئ في تعلم المحتوى الدراسي ، كما جاءت توجهات اهداف الأتقان/الأقدام في المرتبة الثانية لأن مجموعة كبيرة من الطلبة كانوا يعتمدون على تعلمهم على التنافس فيما بينهم

وتحدي قدراتهم ، فيسعون الى معرفة أدق التفاصيل ويثابرون ويتحدون المواقف الصعبة كما أنهم يستخدمون الأستراتيجيات التي تساعدهم في التعلم والتنظيم الذاتي كما لديهم القدرة على الأنتقال من استراتيجية الى أخرى حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي ، ولديهم دافعية قوية نحو تحقيق الأهداف(Pintrich , 1999 : 460) وجاءت توجهات اهداف الأداء / الأقدام ثالثاً كون الطلبة ضمن هذه التوجهات يركزون على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة مقارنة أدائهم مع أداء الأخرين ، وميلهم لأظهار القدرة على التعلم الأكاديمي أمام الأخرين من أجل أدخال الفرح والسرور على أولياء الأمور والهيئات التعليمية ، في حين كانت توجهات أهداف الأداء / الاحجام هي الاخيرة لان طلبة هذا التوجه يسعون الى عدم أظهار الجانب السلبي عن كفاءتهم ومحاولة أصدار أحكام ايجابية عنها كما انهم يسعون الى تكوين نظرة ايجابية حول أدائهم ويتجنبون أظهار التلكؤ والفشل ، و الاستمرار بأداء المهمة من دون تحدي ، لأن ذلك يؤدي الى جوانب سلبية مثل القلق والتوتر وعدم الثقة بالنفس والشعور بالنقص ، ولذلك يختارون المهمات السهلة التي لا تتطلب المزيد من المغامرة أو التحدي (Pintrich & Schunk , 2010 : 102). كما ان نتيجة البحث الحالي تتفق مع نتيجة دراسة (رشوان،٢٠٠٥) ودراسة (الزغلول،٢٠٠٦) ودراسة (سليمون،٢٠١٤) كما اتفقت مع دراسة (٢٠٠٦، Mecce et el) ودراسة (٢٠٠٦، Wolters) ودراسة (٢٠٠٧، Li Jinbo) اللاتي دلت نتائجها على ان الطلبة لديهم توجهات أهداف الأنجاز .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان التوجه الأكثر انتشارا لدى طلبة المرحلة الاعدادية هو توجه (تقان – احجام) ويعود ذلك الى ان الخوف من الفشل وما ينجم عنه من تبعات سيئة تلقي بضلالها على شخصية الطالب والتعلم الخاطئ جعلهم مدفوعين نحو التمسك بانماط سلوكية واستراتيجيات تعلم تضمن لهم عدم الرسوب والفشل في أداء المهام الدراسية والمواقف الاحتبارية لان الخوف من الفشل يعد من اهم مسببات السلوك الإنساني ، كما جاء بعد ذلك توجه (اتقان – اقدام) نتيجة لرغبة

الطلبة بتطوير قدراتهم وامكاناتهم من خلال تعلم واكتساب الخبرات والمعارف واتقان المواد الدراسية وتحدي المواقف التعليمية وفهم ما يتعلمونه ويدرسونه وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة بغية الرضا الذاتي والشعور بالسعادة ، ثم جاء بعد ذلك توجه (أداء – اقدام) نتيجة سعي الطلبة للحصول على المقبولية الاجتماعية ورضا الاخرين وبناء مكانة اجتماعية من خلال تحقيق إنجازات دراسية ونجاحات متفوقة بدوافع اجتماعية فقد كان الطلبة يسعون الى الحصول على دراجات ومعدلات عالية بغية التفوق على زملائهم الاخرين ، وأخيرا كان توجه (أداء – احجام) ناتج عن رغبة بعض الطلبة تجنب مظاهر الضعف او الفشل امام الاخرين او الشعور بمشاعر دونية امام الاخرين فقد كانوا ميالين لأن يظهروا نجاحات اعتيادية من دون بذل المزيد من الجهد وتخصيص الوقت لذلك .

الهدف الثالث :

❖ **التعرف على العلاقة الارتباطية بين الوعي الفائق وتوجهات الاهداف :**

للتحقق من هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون المتعدد بين متغيرات البحث و كانت النتائج كما موضحة في جدول (١٨) .

التوجه للأهداف	الوعي الفائق	الدلالة
اتقان/اقدام	.331	دال
اتقان/احجام	.295	دال
أداء/الاقدام	.٢٦9	دال
أداء/احجام	.081	غير دال

يتضح من النتائج أعلاه ان هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفائق وتوجهات اهداف الإنجاز بدرجات متفاوتة باستثناء توجهات أداء/احجام فقد اوضحت النتائج انها غير دالة ، وقد تعزى هذه النتيجة وفقا لنظرية ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) الى ان طلبة المرحلة الإعدادية ومن خلال وعيهم الفائق بالابعاد الواقعة ما وراء المعرفة

المتعلقة بالذات والقدرات والامكانات وفيما يتعلق بالمواقف الحياتية المختلفة والتسامي على الجوانب المادية للمواقف الى الجوانب المعنوية السامية وخصوصا في مواقف التعلم والتعلم في البيئة المدرسية واهدافهم ومساعيهم السامية المنشودة والقدرة على التكيف الهادف مع هذه البيئة الدراسية ومتطلباتها وتشكيل الذات بناء على المكتسبات والخبرات العلمية تكونت لديهم مجموعة من مهارات التفكير والتعلم والذكاء بحيث اصبحوا قادرين على استخدامها وتوظيفها بشكل امثل في حل مشكلات الحياة اليومية (جروان ، ١٩٩٨ ، ٢٠) مما شكل لدى غالبية الطلبة الى رغبة قوية نحو توجهات أهداف الأتقان / الأقدام وجعلهم يسعون الى التمكن من المواد الدراسية واتقانها وتحقيق النجاح برغبة ودافع ذاتي من خلال التنافس فيما بينهم وتحدي قدراتهم ، والسعي الى معرفة أدق التفاصيل ولذلك كانوا يتسمون بالمثابرة وتحدي المواقف الصعبة، من أجل الوصول الى طموحاتهم واهدافهم السامية، والتمكن والنجاح والتفوق على الأخرين (Pintrich , 1999 : 460) كما كان للوعي الفائق ومظاهره العقلية دور في بلورة توجهات نحو أهداف الأتقان / الأحجام الذي يتجسد فيه الخوف من الفشل والاحتفاظ بأداء يمكنهم من تجنب حالات الإخفاق والفشل في المواقف الدراسية وعدم السماح للأحتمالات السالبة مثل عدم القدرة على تعلم المهارة أو يكون الطالب غير كفوء ، واخيرا ارتبط الوعي الفائق بتوجهات اهداف الأداء / الأقدام من خلال رغبة بعض الطلبة نحو أظهار القدرة على التعلم الأكاديمي أمام الأخرين من أجل الحصول على استحسان الاخرين كالاباء والمعلمين والزملاء في سعيهم المتواصل لاكتساب التقييم الإيجابي واحكام المقبولية الجيدة من الأشخاص الاخرين نتيجة تحقيق انجازاتهم الدراسية وحصولهم على الدرجات العالية في الاختبارات التحصيلية بدوفع اجتماعية او اقتصادية او اسرية (Pintrich & Mesta, 2010 : 56) في حين لم

تكن هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفائق وتوجهات اهداف الأداء / الأحجام لان الوعي الفائق يعبر عن قدرات عقلية مثمرة ففي حب المشكلات لا تتناسب وتطلعات الطلبة من ذوي اهداف الأداء / الأحجام الذي يقتصر سعيهم الكبير الى تجنب الظهور بمظهر الغباء والضعف امام الاخرين وعدم أظهار الجوانب السلبية عن الكفاءة والاداء ومحاولة أصدار أحكام ايجابية عنها لتجنب المشاعر المؤلمة التي تترتب على حالات الفشل والاخفاق كونهم لا يبذلون الكثير من الجهد لتحقيق التقدم والتفوق بل يسعون الى تحقيق النجاح فقط وباقل جهد ووقت وفقا لما اشارت اليه نظرية توجه الهدف (Pintrich & Schunk , 2010 : 102).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن نمو الذكاء وتطوير الإمكانات والقدرات العقلية والعمليات الإبداعية يعزز من وعي الطلبة وادراكهم للحقائق العلمية بما هو خارج ذواتهم وبعيدا عن اطار الحدود المادية الى الجوانب المعنوية التي تكون اكثر أهمية وتأثيرا بالفرد من الجوانب المادية للموقف والتطلع الى الارتباط والانغماس بأشياء أعظم من الذات والرجاء في تحقيق اهداف وغايات مهمة وتنظيم العلاقات والسعي نحو تحقيق متطلبات دراسية سامية مما جعل الوعي الفائق اكثر ارتباطا بتوجه اهداف (الاتقان – الاقدام) كون الطلبة من هذه التوجهات عادة ما تكون لديهم رغبات عالية بالتمكن من مهامهم الدراسية وموادهم الدراسية وتحقيق النجاح والانجاز بكفاءة والاتقان ، وقد جاء بعد ذلك توجه (الاتقان – الاحجام) من حيث الارتباط بالوعي الفائق لان الخوف من الفشل يمكن الطلبة من تحقيق النجاح ويجنبهم الوقوع تحت وطأة المشاعر السلبية كضعف الثقة بالنفس واللوم الذاتي ، ثم جاء بعد ذلك توجه (الأداء – الاقدام) فحينما يريد الطالب ان يرتبط بالاخرين ارتباطاً إيجابياً ويحصل على التقدير والاحترام والمكانة الاجتماعية فقد يتوجه نحو تحقيق اهداف اجتماعية ويحقق إنجازاته ونجاحاته

كي يحصل على الرضا الاجتماعي ، وكان توجه (الأداء – الاحجام) لم يرتبط بالوعي الفائق كونه لا يعدو ان يتجه الى تحقيق النجاح بغية تجنب واخفاء مظاهر الضعف امام الاخرين .

الهدف الرابع : التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الوعي الفائق و توجه اهداف اتقان/اقدام تبعاً لمتغيرات الجنس و التخصص :

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين و بلغت القيمة (0.331) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين ، و لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص استخرجت الباحثة القيم الزائية الفشرية ، والجداول (١٩,٢٠) توضح ذلك .

جدول (١٩)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	الدرجات المعياريه الفشريه	القيم الزائية المحسوبة	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	172	0.١٩٢	0.197	0.495	١.٩٦	غير دال
اناث	٢٢٨	0.١٤٣	0.145			

من الجدول أعلاه نجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (0.192) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.197) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط للإناث (0.143) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.145) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.495) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس .

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم المعياريه الفشريه	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
الانساني	368	0.221	0.225	0.192	١.٩٦	غير دال
العلمي	32	0.114	0.116			

اما متغير التخصص نجد ان قيمة معامل الارتباط الانساني (0.221) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.225) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط العلمي (٠.١١٤) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.116) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.192) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص .

وتشير هذه النتيجة الى ان علاقة الوعي الفائق بتوجه اهداف اتقان/اقدام تبعا للجنس والتخصص هي بالمستوى نفسه لان الوعي الفائق يعزز من توجه اهداف اتقان/اقدام لدى افراد العينة في أداء المهام وتحقيق أهدافهم الدراسية بتمكن واتقان مما يحفزهم لانجاز هذه المهام من خلال التخطيط والتنظيم والمتابعة والمذاكرة بما يظهر رغبة عالية ودافع ذاتي نحو تحقيق اهداف التمكن والانجاز لدى افراد العينة ككل وبغض النظر عن طبيعة الجنس البشري او التخصص الدراسي مما جعل من هذه النتيجة تنسجم مع الأطر النظرية التي تبنتها الباحثة والتي لم تشر الى تأثر أي من المتغيرات أعلاه بطبيعة الجنس كذكور او اناث والتخصص العلمي او الانساني.

وكما تشاطر الباحثة في رأيها التفسير النظري أعلاه من ان الوعي الفائق وما يمثله من مهارات تعلم وتفكير تساهم وبشكل فعال في تعزيز رغبة الطلبة وميلهم لتحديد اهداف ومساعي والاقدام نحو تحقيقها وانجازها بتمكن واتقان بصرف النظر عن نوع التخصص الدراسي او الجنس البشري .

الهدف الخامس: التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الوعي الفائق و توجه اهداف اتقان/احجام تبعاً لمتغيرات الجنس و التخصص :

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين و بلغت القيمة (0.295) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين ، و لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص استخرجت الباحثة القيم الزائية الفشرية ، والجداول (٢١,٢٢) توضح ذلك .

جدول (٢١)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	172	0.152	0.155	0.130	١.٩٦	غير دال
اناث	٢٢٨	0.139	0.140			

من الجدول أعلاه نجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (0.152) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.155) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط للاناث (0.139) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.140) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.130) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس .

جدول (٢٢)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
الانساني	368	0.١٨٣	0.187	0.345	١.٩٦	غير دال
العلمي	32	0.١١٨	0.120			

اما متغير التخصص نجد ان قيمة معامل الارتباط الانساني (0.183) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.187) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط العلمي (٠.١١٨) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.120) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.345) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص .

وتشير هذه النتيجة الى ان علاقة الوعي الفائق بتوجه اهداف اتقان/احجام تبعاً للجنس والتخصص هي بالمستوى ذاته كون قدرات التعلم والتفكير المنبثقة من الوعي الفائق تجعل الطلبة على قدر من الوعي والمعرفة من الاحتفاظ بأداء يمكنهم من تجنب الاثار السلبية التي تترتب على حالات الفشل والاخفاق مما يؤدي الى سعيهم نحو تجنب الفشل او الفهم الخاطئ في تعلم المحتوى الدراسي لدى افراد العينة ككل وبغض النظر عن طبيعة الجنس البشري او التخصص الدراسي مما جعل من هذه النتيجة تنسجم مع الأطر النظرية التي تبنتها الباحثة والتي لم تشر الى تأثر أي من المتغيرات أعلاه بطبيعة الجنس كذكور او اناث والتخصص العلمي او الانساني .

تتفق الباحثة في تفسيرها الشخصي مع التفسير النظري أعلاه بان الوعي الفائق من شأنه ان يعزز من معرفة الطلبة وادراكهم للأثار الناتجة عن حالات الرسوب الدراسي ومساوئه النفسية والاجتماعية والاسرية وغيرها مما يجعل وعي الطلبة الفائق يساهم وبشكل فعال في خوف الطلبة من الرسوب والاحتفاظ بانماط سلوكية تحقق النجاح والانجاز الدراسي سواء كان ذلك عند الذكور او الاناث او عند طلبة التخصص العلمي او التخصص الانساني

الهدف السادس : التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الوعي الفائق و توجه اهداف أداء/الاقدام تبعاً لمتغيرات الجنس و التخصص :

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين و بلغت القيمة (٠.269) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و تشير النتيجة الى وجود علاقة

ارتباطية بين المتغيرين ، و لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص استخرجت الباحثة القيم الزائية الفشرية ، والجداول (٢٣,٢٤) توضح ذلك .

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	172	٠.١٦٠	0.162	0.490	١.٩٦	غير دال
اناث	٢٢٨	٠.١١١	0.112			

من الجدول أعلاه نجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (0.160) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.162) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط للاناث (0.111) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.112) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.490) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس و لصالح الذكور .

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
الانساني	368	٠.١٢٨	0.130	-0.239	١.٩٦	غير دال
العلمي	32	0.173	0.175			

اما متغير التخصص نجد ان قيمة معامل الارتباط الانساني (0.128) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.130) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط العلمي (0.173) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (0.175) ، و بأستخراج

القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (0.239-) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص .

وتشير هذه النتيجة الى ان علاقة الوعي الفائق بتوجه اهداف الأداء/الأقدام تبعاً للجنس والتخصص هي بالمستوى نفسه كون قدرات التعلم والتفكير التي تعبر عن الوعي الفائق تعزز من وعي الطلبة ومعرفتهم من الاحتفاظ بالأعتبارات الاجتماعية من خلال الحصول على استحسان الاخرين المقبولية الاجتماعية والتقييم الإيجابي بناء على ما يقدمونه من انجاز في مهامهم الأكاديمية ولذلك فهي حاجة اجتماعية يسعى اليها الطلبة ككل وبغض النظر عن طبيعة الجنس البشري او التخصص الدراسي مما جعل من هذه النتيجة تنسجم مع الأطر النظرية التي تبنتها الباحثة والتي لم تشر الى تأثر أي من المتغيرات أعلاه بطبيعة الجنس كذكور او اناث والتخصص العلمي او الانساني .

وتتفق الباحثة مع التفسير العلمي أعلاه .

ثانياً : الأستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي الذي توصلت اليها الباحثة يمكن أستنتاج مايلي :

١-يهتم طلبة المرحلة الإعدادية بالجوانب المعنوية المتسامية للذات وللعالم الطبيعي والمواقف التي تواجههم .

٢-ارتفاع مخاوف الطلبة من الفشل الدراسي وهذا يعد مؤشر مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي .

٣- تعد متغيرات الوعي الفائق وتوجهات اهداف الإنجاز (أهداف الأتقان / الأقدام، أهداف الأتقان / الأحجام ، أهداف الأداء / الأقدام) مكونات معرفية إيجابية يكمل بعضهما البعض في بلورة أنماط سلوكية إيجابية جيدة في انجاز وتحقيق الأهداف الدراسية .

٤-ان البيئات التعليمية تعزز من الوعي الفائق و والتوجهات نحو تحقيق الأهداف .

ثالثاً - التوصيات :

على وفق النتائج التي توصلت اليها الباحثه . توصي الباحثه في الأتي :

١-الأستفاده من أداتا البحث في الدراسات القادمه التي تكون مشابهه لمفاهيم البحث .

٢-اهتمام وزارة التربية باعداد ندوات ودروس علمية من قبل مدرسي المرحلة المتوسطه توضح أهمية الوعي الفائق ودوره في تحديد الأهداف السامية والاهتمام بالجوانب المعنوية في الحياة لطلبة المرحلة المتوسطة

٣-ضرورة اعداد برنامج تدريبي ينمي توجه (الاتقان - الاقدام) لطلبة المرحلة الإعدادية من اجل الاتقان والتمكن من المواد الدراسية من قبل المسؤولين في وزارة التربية .

٤-القيام بتقديم برامج أرشاديه حول تنمية مهارات الوعي الفائق والتوجه نحو الهدف ، من اجل التطبيق العملي والنظري من قبل المعلمين والمدرسين في معاهد الاعداد والتدريب .

رابعاً - المقترحات :

تقدم الباحثة في ضوء نتائج البحث واستكمالاً للبحث الحالي المقترحات الاتية :

١- إجراء دراسات مماثلة لشرائح أخرى من المجتمع (طلبة المتوسطة ، طلبة الجامعة).

٢- إجراء دراسة مقارنة حول الوعي الفائق لدى (الطلبة ، غير الطلبة) في المرحلة العمرية نفسها لمعرفة تأثير التعلم على الوعي الفائق.

٣- إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين الوعي الفائق و متغيرات اخرى مثل (الشخصية الاصيلة ، الرفاهية الروحية) .

٤- إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين توجه اهداف الانجاز و متغيرات أخرى مثل (الاندماج الاكاديمي، الرفاهية الاكاديمية) .

المصادر والمراجع العربية :

القران الكريم .

- ✓ أبو جادو، محمود، (2006) **أثر برنامج مستند الى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والابداعية لدى الطلبة المتفوقين عقليا**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.
- ✓ أبو حمدان، علي،(2008)، **أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ✓ أبو هاشم , السيد محمد (2010) . **المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية – الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة** , كلية التربية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية .
- ✓ انستازي , انا ، يورين ، سوزان .(2015). **القياس النفسي** ، ترجمة صلاح الدين محمود علام , دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .
- ✓ جروان، فتحي، (1998)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط1، الأمارات، دار الكتاب الجامعي.
- ✓ الحدابي , الهام (2016) . **أنواع الوعي بين الفردي و المجتمعي** , مقال انترنت , www.ida2at.com/author/elhidabi/ .
- ✓ الحربي , نوار محمد سعد (2017) . **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بأساليب التعلم المفضله في ضوء متغيري التخصص الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية** , مجلة العلوم التربويه والنفسيه , جامعة القصيم المجلد 11 العدد 1 , 1439 هـ, كلية التربيه جامعة ام القرى , المملكة العربية السعودية .

- ✓ الخفاف , ايمان , وناصر, اشواق (2015) . **الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة ,** مجلة كلبة التربية الأساسية , العدد(75)ص377-455 .
- ✓ خليل , هيام السيد (2002) . **دراسة طوليه للعلاقة بين توجهات الاهداف والطموح المهني لدي عينه من طلاب الجامعة** , رسالة ماجستير غير منشوره , جامعة الإسكندرية , مصر .
- ✓ راشد , محمد يوسف (2011) . **التوافق الدراسي و الشخصي و الاجتماعي بعد توحيد المسارات في دولة البحرين** , أطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية , جامعة دمشق .
- ✓ راضي , عبود جواد (2015) . **بناء و تطبيق مقياس توجهات اهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي** , مجلة لارك للفلسفة و اللسانيات و العلوم الاجتماعية , العد السابع عشر .
- ✓ رشوان , ربيع عبده (2005) . **توجهات أهداف الأنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما بأستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيآ لدى طلاب الجامعه** ". أطروحة دكتوراه غير منشوره .
- ✓ رولو , ماي , (2016) . **البحث عن الذات** , دار العلم للطباعة و التوزيع , لبنان .
- ✓ رينولدز ، جيزل ، و ليفنجستون ، رونالد . (2013) . **أتقان القياس النفسي الحديث – النظريات و الطرق** ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، دار الفكر , عمان , الأردن.
- ✓ الزغول , رافع (2006) . **أنماط الهدف لدى طلبة جامعة مؤتة و علاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها** , المجلة الأردنية في العلوم التربوية .
- ✓ الزغول، رافع، والزغول،عماد (2003): **علم النفس المعرفي**، دار الرشوق و النشر والتوزيع، عمان , الأردن .

- ✓ سليمون , ريم (2014) . **الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة و علاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي** , جامعة تشرين , دمشق .
- ✓ الطواب , محمود السيد (1986) . **اثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الاعدادية.** التربية المعاصرة، ع 4 ، 299 – 326.
- ✓ عبد الحميد , حسن عزت (1999) . **بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحو البحث لدى طلاب الدراسات العليا** , رابطة الاخصائيين المصريين .
- ✓ العتابي , عماد عبد الحمزة (2019) . **العلاقة بين الشعور بالاغتراب الوظيفي و دافعية انجاز الهدف لدى المرشدين النفسيين** , مجلة كلية التربية الأساسية , الجامعة المستنصرية , مجلد 2 , عدد 2 , 1– 17 .
- ✓ العتوم , عدنان العتوم وآخرون (2005) **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى . دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ✓ العراقي , رانيا محفوظ , عبد العاطي , صلاح الدين , عباس ,هناء عبده , النشاوي , كمال احمد (2010) . **فاعلية برنامج الكتروني مقترح قائم على تعليم التفكير وأثره على التحصيل الدراسي واكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة لدي شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي** , مجلة بحوث التربية النوعية , جامعة المنصورة , مصر .
- ✓ عناقرة , حازم (2015). **عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعدده لدى طلاب السنه التحضيريه بجامعة طيبه** , رسال ماجستير غير منشورة , المملكة العربية السعودية .
- ✓ فرج ، صفوت .(1980) . **القياس النفسي**، دار النهضة العربية، القاهرة ، مصر.
- ✓ القرةغولي، حسن احمد سهيل والعكيلي، جبار وادي باهض (2012). **الانسان ومقاومة الاغراء و الاستهواء** . ط1 ،دار الكتب والوثائق – بغداد.
- ✓ القره غولي , حسن احمد (2011) . **الوعي الذاتي و علاقته بالمواجهة الاجتماعية و مقاومة الاغراء لدى طلبة الجامعة** , طروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية ابن الهيثم.

- ✓ الكبيسي، كامل ثامر . (2010) . **العلاقة بين التحليل المنطقي و التحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية**، *مجلة الاستاذ* ، كلية التربية–ابن رشد , جامعة بغداد، العدد(25) .
- ✓ ماهر , احمد (2014) . **السلوك التنظيمي مدخل الى بناء المهارات** .
- ✓ المحمودي ، محمد سرحان . (2019) . **مناهج البحث العلمي** ، دار الكتب للنشر ، صنعاء ، اليمن .
- ✓ المصري , محمد (2009) . **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة** , رسالة ماجستير غير منشورة , مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية , دمشق .
- ✓ منصور , طلعت , قشاش , إبراهيم (1979) . **دافعية الإنجاز و قياسها** , مكتبة الانجلو المصرية , مصر .
- ✓ المنصوري , احمد عثمان (2008) . **المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعا وبعض السمات الشخصية لدى عينة من طلبة كلية المعلمين** بجامعة الطائف , كلية التربية , جامعة الطائف , المملكة العربية السعودية .
- ✓ نوفل , محمد بكر , أبو عواد , فريال محمد (2011) . **التفكير و البحث العلمي** , دار المسيرة للطباعة و التوزيع , الأردن .
- ✓ وقاد، الهام إبراهيم (2008). **أساليب التفكير وعلاقاها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.

المصادر والمراجع الأجنبية :

- ✓ Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). **Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy**. *Personality and individual differences*, *42*(7), 1301-1310.
- ✓ Allen, M. J., & Yen, W. M. (2001). **Introduction to measurement theory**. Waveland Press .
- ✓ Ames, C., & Archer, J. (1987). **Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning**. *Journal of educational psychology*, *79*(4), 409.
- ✓ Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). **Psychological testing**. Prentice Hall/Pearson Education.
- ✓ Armbruster, J. W. (1998). **Modifications of the digestive tract for holding air in loricariid and scoloplacid catfishes**. *Copeia*, 663-675.
- ✓ Ashman, A., & Conway, R. (2002). **An introduction to cognitive education: Theory and applications.** Routledge.
- ✓ Atkinson, W. W. (1956). **The Subconscious and the Superconscious Planes of Mind**. Fowler.
- ✓ Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). **Goal constructs in psychology: Structure, process, and content**. *Psychological bulletin*, *120*(3), 338.
- ✓ Bar-On, R. (2004). **The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties**.
- ✓ Braten, I., & Olaussen, B. S. (1998). **The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian**

college students. *Contemporary Educational Psychology*, *23*(2), 182-194.

- ✓ Brown, K. W., & Cordon, S. (2009). **Toward a phenomenology of mindfulness: Subjective experience and emotional correlates**. In *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 59-81). Springer, New York, NY.
- ✓ Bruch, C. B (1988) **metacreativity: Awareness of thoughts and feeling during creative experiences**. Journal of Creative Behavior,Vol. 22. No.2,pp.112-152 .
- ✓ Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). **Achievement motivation.** In Motivation and action (pp. 221-304). Springer, Cham.
- ✓ *Buhler, P. (1988)* **SuperVision: Motivation: What Is Behind The Motivation Of Employees**. *, June 1, pp. 18.*
- ✓ Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). **Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale**. *The Journal of social psychology*, *149*(2), 195-212.
- ✓ Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). **Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance.** *The Journal of social psychology*, *145*(3), 245-264.
- ✓ Dienes, Z., & Perner, J. (2009). **Unifying consciousness with explicit knowledge.** The unity of consciousness: Binding, integration, and dissociation, 214-232.
- ✓ Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (2009). **Essentials of educational measurement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ✓ Eison, J. A. (1981). **A new instrument for assessing students' orientations towards grades and learning**. Psychological Reports, 48(3), 919-924.

- ✓ Emmons, R. A. (2000). **Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern**. *The International Journal for the psychology of Religion*, *10*(1), 3-26.
- ✓ Feldhusen, J. F. (1986). **A conception of giftedness. *Identifying and nurturing the gifted***. *An international perspective*, 33-39.
- ✓ Flavell, J. (1979). **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry**. American psychologist, 34(10), 906.
- ✓ **————**, J. (1981). **Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction.** Developmental psychology, *17*(1), 99.
- ✓ Frith, C. D., Perry, R., & Lumer, E. (1999). **The neural correlates of conscious experience : An experimental framework**. Trends in Cognitive Sciences, 3, 105-114.
- ✓ Gardner, H. (1995). **Reflections on multiple intelligences: Myths and messages.** *Phi Delta Kappan*, *77*, 200-200.
- ✓ Gardner, H., & Hatch, T. (1989). **Educational implications of the theory of multiple intelligences.** *Educational researcher*, *18*(8), 4-10.
- ✓ Harris, R. J. (2003). **Traditional nomothetic approaches.** *Handbook of research methods in experimental psychology*, 41-65.
- ✓ Hasker, S. M. (2010). **Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance.** Indiana University of Pennsylvania.
- ✓ Jackendoff, R. (1987). **Consciousness and the computational mind**. Cambridge, MA: MIT Press .
- ✓ Jayne, K. Rochat, P., Broesch, T., & (2012). **Social awareness and early self-recognition**. Consciousness and cognition, *21*(3), 1491-1497.

- ✓ Jinbo, L., & Baihua, X. (2007). **Relationship Among Achievement Goal Orientation, Learning Strategies and the Academic Achievement of Junior High School Students.** *Studies of Psychology and Behavior*, *5*(3), 199.
- ✓ Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2016). **Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents**. *Behaviour research and therapy*, *81*, 1-11.
- ✓ Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2013). **Psychological assessment and theory: Creating and using psychological tests**. Wadsworth Cengage Learning.
- ✓ Keller, F. S. (1981). Charles Bohris Ferster (1922-1981): **An appreciation.** Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 36(3), 299.
- ✓ Koch, C. (2004). **The quest for consciousness. A neurobiological approach.** Englewood, CO: Roberts & Company Publishers .
- ✓ Kurzweil, R. (1990). **The age of intelligent machines** (Vol. 580). Cambridge: MIT press.
- ✓ Langer, E. (2000). **Mindfulness research and the future**. Journal of social issues, 56(1), 129-139.
- ✓ Lee, P., Peng, H., Gelbart, T., Wang, L., & Beutler, E. (2005). **Regulation of hepcidin transcription by interleukin-1 and interleukin-6.** *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *102*(6), 1906-1910.
- ✓ Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). **New directions in goal-setting theory.** *Current directions in psychological science*, *15*(5), 265-268.
- ✓ Maddi, S. R. (2007). **Relevance of hardiness assessment and training to the military context**. *Military psychology*, *19*(1), 61 70.

- ✓ McClelland, D. C., & Mac Clelland, D. C. (1961). **Achieving society** (Vol. 92051). Simon and Schuster.
- ✓ McCoog, I. J. (2010). **The existential learner**. *The Clearing House*, *83*(4), 126-128.
- ✓ McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). **Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies**. *Contemporary educational psychology*, *26*(3), 311-329.
- ✓ McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). **Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies**. *Contemporary educational psychology*, *26*(3), 311-329.
- ✓ Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). **Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement**. *Annual review of psychology*, *57*, 487.
- ✓ Meyer, K. A. (2003). **Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking**. *Journal of asynchronous learning networks*, *7*(3), 55-65.
- ✓ Moss, P. A. (1994). **Can there be validity without reliability?.** *Educational researcher*, 23(2).
- ✓ Oppenheim, B. (1982). **An exercise in attitude measurement**. In Social psychology (pp. 38-56). Palgrave, London.
- ✓ Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). **Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science**. *Contemporary educational psychology*, *25*(4), 406-422.
- ✓ Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). **The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning**. *Learning and Individual differences*, *11*(2), 153-171.
- ✓ Peterson, E. R., Rayner, S. G., & Armstrong, S. J. (2009). **Researching the psychology of cognitive style and learning**

style: Is there really a future?. *Learning and individual differences*, *19*(4), 518-523.

- ✓ Pintrich, P. R. (1999). **The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.** International journal of educational research, 31(6), 459-470.
- ✓ **———————**, P. R. (2006). **Achievement Motivation**.
- ✓ Pintrich . P . (2010) . **Positive Educational Evalution of Model Goals orientation** . Mahwah . N . J . prentice Hall .
- ✓ **———————**. P . and mesta . F . (2010) . **The Evaluation in Goal orientation** N . J – u.s.A .
- ✓ **———————**. P . and schunk . D . (2010) . **Motivation in Education . Theory : Research and Applications** . Engliwood cliffs . New . Jersey . prentice Hall .
- ✓ **———————**. P . and Lindsey . N . (2011) . **Goal orientation Theory** . N . J *The Journal of social psychology*, *145*(3), 102-119 .
- ✓ **———————**. P . and Urdan . K . (2011) . **Academic Achievement and Goal orientation** . The Journal of psychology . Vol (137) No (6) . U . S . A .
- ✓ **———————**. P . (2011) . **Model Goals orientation** . The Journal of social psychology, 149(2), 96-112 .
- ✓ Reynolds, C. R (2010). **Measurement and assessment in education. Upper Saddle River**: *Pearson Education International.*
- ✓ Roedel, T. D., Schraw, G., & Plake, B. S. (1994). **Validation of a measure of learning and performance goal orientations**. *Educational and Psychological Measurement*, *54*(4), 1013-1021.
- ✓ Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). **Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction**. *Journal of personality and social psychology*, *82*(4), 582.

- ✓ Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). **Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement**. *Journal of educational psychology*, *77*(3), 313.
- ✓ Shaw, M. (1967) . **Scales for the Measurement of Atitude** , New York, McGraw – Hall .
- ✓ Sternberg, R. J. (1997). **The triarchic theory of intelligence**.
- ✓ ———, R. (2002). **Intelligence is not just inside the head: The theory of successful intelligence**. In J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement. (pp. 227–244). San Diego, CA: Academic Press.
- ✓ ———, R. (2004). **The Theory of Successful Intelligence.** Interamerican Journal of Psychology, 39(2), 189-202.
- ✓ ———, R. J. (2010). **Teaching for creativity**.
- ✓ steven K .thompson . (2012) **sampling** , third Edition .
- ✓ Stuessy, T. F., & Spooner, D. M. (1988). **The adaptive and phylogenetic significance of receptacular bracts in the Compositae.** *Taxon*, *37*(1), 114-126.
- ✓ Tenenbaum, G., Spence, R., & Christensen, S. (1999). **The effect of goal difficulty and goal orientation on running performance in young female athletes**. *Australian Journal of Psychology*, *51*(1), 6-11.
- ✓ Urbina, S. (2014). **Essentials of psychological testing**. John Wiley & Son .
- ✓ Weissbecker, I (2002). **Mindfulness-based stress reduction and sense of coherence among women with fibromyalgia**. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 9(4), 297-307.
- ✓ Wentzel, K. R. (1999). **Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school**. Journal of educational psychology, 91(1), 76.

- ✓ Wentzel, K. R. (1999). **Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school.** *Journal of educational psychology*, *91*(1), 76.
- ✓ Wigglesworth, C., & Change, D. (2004). **Spiritual intelligence and why it matters.** *Kosmos Journal, spring/summer, available at: www. kosmosjournal. org*.
- ✓ Wolters, C. A. (2004). **Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement**. *Journal of educational psychology*, *96*(2), 236.
- ✓ Wong, M. H., & Wong, J. W. C. (1986). **Effects of fly ash on soil microbial activity.** *Environmental Pollution Series A, Ecological and Biological*, *40*(2), 127-144.
- ✓ Zollars.R, Agarwal, P., Hundhausen, C., & Carter, A. (2011). **The Design and Experimental Evaluation of a Scaffolded Software Environment to Improve Engineering Students' Disciplinary Problem-Solving Skills.** *Journal of Engineering Education*, *100*(3), 574-603.

ملحق(1)

أسماء السادة المحكمين على مقاييس البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
1.	أ.د	كريم فخري هلال	أداره تربويه	جامعة بابل – كلية التربيه
2.	أ.د	حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربيه
3.	أ.م.د	صادق الشمري	القياس والتقويم	جامعة بابل – كلية التربيه
4.	أ.د	علي حسين مظلوم	علم النفس المعرفي	جامعة بابل – كلية التربيه
5.	أ.د	علي محمود الجبوري	علم نفس الشخصيه	جامعة بابل –كلية التربيه
6.	أ.د	عقيل حسين ناصر	علم النفس التربوي	جامعة بابل- التربيه الأساسيه
7.	أ.د	عماد حسين المرشدي	علم النفس التربوي	جامعة بابل – التربيه الأساسيه
8.	أ.د	عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	جامعة بابل – التربيه الأساسيه
9.	أ.م.د	حوراء عباس كرماش	علم النفس التربوي	جامعة بابل – التربية الساسيه
10	أ.م.د	نغم عبد الرضا	علم النفس التربوي	جامعة بابل – التربيه الأساسيه
11	أ.م.د	حيدر طارق البزوني	علم النفس التلربوي	جامعة بابل – التربيه الأساسيه

12	أ.د	علي عودة محمد	علم النفس الأجتماعي	وزارة التعليم العالي/مركز البحوث النفسيه
13	أ.م.د	جميله رحيم عبد الوائلي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – تربيه بنات
14	أ.م.د	خالد ابو جاسم	علم نفس الشخصيه	جامعة القادسيه – كلية التربيه
15	أ.م.د	كاظم محسن كويطع	علم النفس التربوي	المستنصريه – كلية الأداب
16	أ.د	سوسن عبد علي السلطاني	علم النفس العام	جامعة بغداد – كلية الأداب
17	أ.م.د	نغم هادي حسين	علم نفس الشخصيه	جامعة القادسيه – كلية الأداب
18	أ.م.د	كهرمان هادي عوده	علم النفس التربوي	جامعة القادسيه – تربيه بنات
19	أ.د	أحمد عبد الحسين عطيه	شخصيه وصحه نفسيه	جامعة كربلاء – كلية التربيه
20	أ.د	حيدر حسن اليعقوبي	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء – كلية التربيه
21	أ.د	علي صكر الخزاعي	علم النفس التربوي	جامعة القادسية – كلية التربيه
22	أ.د	كاظم جبر الجبوري	علم النفس التربوي	جامعة القادسيه – كلية التربيه
23	أ.د	رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء – كلية التربيه
24	أ.م.د	كاظم عبد نور	أبداع وتفكير	جامعة بابل – كلية التربيه

25	أ.م.د	علي تركي فاضل	شخصيه وصحه نفسيه	جامعة بغداد – كلية الأداب
26	أ.م.د	مصطفى نعيم الياسري	علم نفس النمو	جامعة القادسيه – كلية التربيه
27	أ.د	علي حسين عايد	علم نفس الشخصيه	جامعة القادسيه – كلية التربيه
28	أ.د	أحسان عليوي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربيه
29	أ.د	نهله نجم الدين المختار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربيه
30	أ.د	أحمد عبد الكاظم جوني	علم النفس التربوي	جامعة القادسيه – كلية الأداب

ملحق(2)

مقياس الوعي الفائق بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

إستبانة آراء المحكمين حول صلاحية مقياس الوعي الفائق

الأستاذ الدكتور.....المحترم

تروم الباحثه إجراء بحثها الموسوم (**الوعي الفائق وعلاقته بتوجه الهدف لدى المرحلة الإعدادية)** ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس معتمده على نظرية (ستيرنبرغ 1997) والذي عرف الوعي الفائق على أنه (و هو الأمكانيه على تمييز الأبعاد الواقعه ما وراء المعرفه من النفس والعالم الطبيعي وهو قدرات فائقه تجاوزت القدرات البشريهة العادية والمادية (1997 sternberg) . علمآ إن المقياس تكون من مجموعه من الفقرات تمت صياغتها على شكل مواقف يوميه واجتماعية وقد اعطي لكل فقره (٣) بدائل وهي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي احيانا ،لاتنطبق علي) ونظرآ لما تتمتعون به من خبره علميه في هذا المجال تامل الباحثه بالأطلاع على مجالات المقياس وفقراته للحكم على صلاحيتها لقياس ما وضعت لاجله وأقتراح التعديلات المناسبة لاي فقره تحتاج إلى تعديل . مع فائق الشكر والاحترام

اسم المحكم ومكان العمل واللقب العلمي و التخصص :

المشرف : الباحثة

أ.م.د. مدين نوري الشمري دنيا حسن جبار

	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٠١	اتحكم بمشاعري عندما أتحدث مع الأخرين			
٠٢	احافظ على توازني عندما تتعقد الأمور			
٠٣	اتخذ أحلامي نبراساً مرشدا لحياتي			
٠٤	ادراكي بان الحياه لاتسير على وتيره واحده يجعلني قادرا على مواجهة المشكلات اليوميه			
٠٥	الوعي العميق الصادق يسمح لعقلي ان يصل للحقيقه دون عناء			
٠٦	أميل لتوجيه الاسئله ألجوهريه عند الحديث عن المواضيع المهمه			
٠٧	احافظ على توازني وسلامي الداخلي عندما تتعقد الامور او تحيط بي الشدائد			
٠٨	أضع الأشياء التي تمر بي في إطار أوسع كي أدرك أهميتها			
٠٩	استرشد بألهامي وحدسي عند اتخاذي للقرارات المهمه			
٠١٠	اشعر بالحريه حتى لو اتيحت لي خيارات قليله			

١١.	انا متيقظ تماما لحواسي الخمس اثناء قيامي بواجباتي اليومية			
١٢.	اعيش واعمل وانا واعيا بحقيقة الفناء			
١٣.	احاول اكتشاف نقاط القوه والضعف التي بداخلي			
١٤.	اعمل جاهدا لتوسيع الدرامي ومدارك الاخرين ووجهات نظرهم			
١٥.	اعيش في انسجام مع الكون والطبيعية مما يدفعني الى التصرف بدقه			
١٦.	اهدافي وطموحاتي تتجاوز حدود العالم المادي			
١٧.	استعد نفسيآ للذهاب الى المدرسة في نهاية عطلة الاسبوع			
١٨.	افكر في حل المسائل الرياضية قبل ان يصل الي المدرس			
١٩.	اقدم مقترحات متعدده لحل المشاكل التي تواجهني			
٢٠.	استطيع الحصول على المكافئات المعنوية بسهوله من ألمدرسين			
٢١.	احب الخروج عن المالوف في معالجه المواقف اليومية			
٢٢.	احافظ على العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع اقراني			

٢٣.	اتعامل بدقه مع وقت الامتحان ووقتي الخاص			
٢٤.	اعبر عن نفسي بشكل مبدع			
٢٥.	اشعر ان ما افعله يفيد حياتي اليوميه			
٢٦.	اسعى الى التعرف على كل ماهو جديد من حولي			
٢٧.	أميل الى تنظيم الوقت كي انجز مهامي			
٢٨.	أعي المظاهر المعنوية من الحياة			
٢٩.	لدي نظره شموليه تساعدني في بلورة أفكار ي بوضوح			

ملحق (3)

مقياس الوعي الفائق بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

الطالب/الطالبة المحترمون

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية , يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (⁄) تحت البديل الذي تراه مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص : علمي ☐ أنساني : ☐

الجنس : ذكر ☐ أنثى : ☐

مثال توضيحي

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق على احيانا	لا تنطبق على ابدا
1	اتخذ أحلامي نبراساً مرشدا لحياتي			
2	اتحكم بمشاعري عندما أتحدث مع الأخرين			

الباحثة

زينب حسن جبار

	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق على احيانا	لا تنطبق على ابدا
٠١	اتحكم بمشاعري عندما أتحدث مع الأخرين			
٠٢	احافظ على توازني عندما تتعقد الأمور			
٠٣	اتخذ أحلامي نبراساً مرشدا لحياتي			
٠٤	ادراكي بان الحياه لاتسير على وتيره واحده يجعلني قادرا على مواجهة المشكلات اليوميه			
٠٥	الوعي العميق الصادق يسمح لعقلي ان يصل للحقيقه دون عناء			
٠٦	أميل لتوجيه الاسئله ألجوهريه عند الحديث عن المواضيع المهمه			
٠٧	احافظ على توازني وسلامي الداخلي عندما تتعقد الامور او تحيط بي الشدائد			
٠٨	أضع الأشياء التي تمر بي في إطار أوسع كي أدرك أهميتها			
٠٩	استرشد بألهامي وحدسي عند اتخاذي للقرارات المهمه			

١٠.	اشعر بالحريه حتى لو اتيحت لي خيارات قليله			
١١.	انا متيقظ تماما لحواسي الخمس اثناء قيامي بواجباتي اليومية			
١٢.	اعيش واعمل وانا واعيا بحقيقة الفناء			
١٣.	احاول اكتشاف نقاط القوه والضعف التي بداخلي			
١٤.	اعمل جاهدا لتوسيع الدرامي ومدارك الاخرين ووجهات نظرهم			
١٥.	اعيش في انسجام مع الكون والطبيعية مما يدفعني الى التصرف بدقه			
١٦.	اهدافي وطموحاتي تتجاوز حدود العالم المادي			
١٧.	استعد نفسياً للذهاب الى المدرسة في نهاية عطلة الاسبوع			
١٨.	افكر في حل المسائل الرياضية قبل ان يصل الي المدرس			
١٩.	اقدم مقترحات متعدده لحل المشاكل التي تواجهني			
٢٠.	استطيع الحصول على المكافئات المعنوية بسهوله من ألمدرسين			
٢١.	احب الخروج عن المالوف في معالجه المواقف اليومية			

٢٢.	احافظ على العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع اقراني			
٢٣.	اتعامل بدقه مع وقت الامتحان ووقتي الخاص			
٢٤.	اعبر عن نفسي بشكل مبدع			
٢٥.	اشعر ان ما افعله يفيد حياتي اليوميه			
٢٦.	اسعى الى التعرف على كل ماهو جديد من حولي			
٢٧.	أميل الى تنظيم الوقت كي انجز مهامي			
٢٨.	أعي المظاهر المعنوية من الحياة			
٢٩.	لدي نظره شموليه تساعدني في بلورة أفكار ي بوضوح			

ملحق(4)

مقياس توجه الهدف بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

إستبانة آراء المحكمين حول صلاحية مقياس توجه الهدف

الأستاذ الدكتور.....المحترم

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم (**الوعي الفائق وعلاقته بتوجه الهدف لدى المرحلة الإعدادية**) ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس(راضـــي 2015) والمبني على أســـاس نظرية بنترتش لتوجه الهدف (pintrich 2010) والذي عرفه بانه (مفهوم يوضـح كيفية تفسير أداء الافراد في عملية التعلم واستجاباتهم لمواقف ألانجاز الأكاديمي في ضوء الغايات الأساسية الذاتية للفرد المتعلم والتي تحدد معتقداته السببية عن تعلمه وصولآ إلى تحقيق التمكن والإتقان في أداء المهمات المختلفة (pintrich،2010 : 70) والذي يتكون من اربعة ابعاد (١_اهداف الأتقان / الأقدام. ٢_ أهداف الاتقان / ألأحجام . 3_ أهداف ألأداء/ الأقدام . ٤_اهداف الاداء / الأحجام)، ونظرا لما تتمتعون بـه من خبره ودرايـة علميـة في هذا المجـال ، تـأمل البـاحثـة تفضـلكم بالاطلاع على فقرات المقياس ، والحكم على صـلاحيتها لقياس ما وضـعت من اجله ، واقتراح التعديلات المناسبة لأية فقره تحتاج إلى تعديل ، علما انه بدائل الاستجابة نحو مضمون كل فقره من فقرات المقياس هي على التوالي (تنطبق علي دائما , تنطبق على أحيانا , لا تنطبق علي ابدآ). مع فائق الشكر والاحترام

اسم المحكم ومكان العمل واللقب العلمي و التخصص :

المشرف : الباحثة

أ.م.د. مدين نوري الشمري دنيا حسن جبار

أ- **توجه الاتقان / الاقدام** : و هي اهداف يضعها المتعلمين الذي يعدون المدرسة فرصة للتنافس و تحدي قدراتهم فيركزون على ادق التفاصيل و يمتازون بالمثابرة المستمرة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١.	اشعر بالمتعه والسعاده الكبيره حينما اكتسب معلومه جديده وافهمها واتقنها			
٢.	احتفظ بكل جديه واهتمام بكتب ومصادر دراستي للسنوات السابقه كي استفيد منها حينما ارجع اليها حين الطلب والحاجه			
٣.	اعتقد ان السبب الاساس وراء قيامي باي عمل او نشاط صفي او استذكار موضوع ما هو محبتي الكبيره لطلب العلم والمعرفه والتزود بهما			
٤.	افضل قراءة ومذاكرة الموضوعات الدراسية التي تستثير اهتمامي وتفكيري			
٥.	اهتم باكتساب ومعرفة المعلومات والبيانات الجديده مهما كانت نوعيتها وقيمتها كي اطور من كفاءتي العلميه			

٦.	اهتم بمناقشة مدرس الماده وزملائي بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لا استطيع فهمها واتقانها جيدا			
٧.	اهتم بدراسة المعلومات التي اتعلم منها شيئا جديدا حتى لو لم اتوقع الحصول على درجات عاليه فيها			
٨.	ابذل جهود كبيره حينما اواجه موضوعات صعبه كي افهمها واتقنها			
٩.	اهتم بقرائة ومذاكرة الموضوعات المقرره بدقه وحرص كبير كي اعرف وافهم واتقن كل تفاصيلها			
١٠.	اشعر بتمكني واتقاني للموضوعات التي درستها في ادائي اثناء الامتحان			

ب- **توجه الاتقان / الاحجام** : و يشير الى تجنب عد الفهم او نسيان فكرة او موضوع سبق وان تعلمه الفرد من اجل تحقيق التعلم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١١.	اشعر بالقلق والخوف من ضعف فهمي لما يتم شرحه في اثناء الدروس			

١٢.	اخشى من ضعف في قدراتي وتمكني من حل المشكلات التي قد تواجهني في اثناء مذاكرتي لموادي الدراسية			
١٣.	اشعر بالخوف والقلق من ضعف اكتسابي وفهمي للمواد الدراسية التي تحتاج الى تفكير ومذاكره جديه			
١٤.	اشعر بالقلق والخوف من ضعف فهمي واتقاني للموضوعات الدراسية المقرره حينما استعد للأمتحانات			
١٥.	اجد صعوبه كبيره في تحقيق النجاح في دراستي كما ينبغي في هذا العام لضعف قدراتي الذهنيه			
١٦.	اشعر بالخوف من قلة تحقيقي لأمالي واهدافي الدراسية المطلوبه حينما اقوم بتنفيذها لضعف قدراتي وامكانياتي			
١٧.	اشعر بالخوف من ضعف قدراتي ومعرفتي وألمامي لموضوع ما في مقرر دراسي معين حينما يطلب مني مدرس الماده شرحه امام الطلبه			
١٨.	اشعر بالشرود الذهني في اثناء المذاكره استعدادا للأمتحانات لضعف ألمامي ومعرفتي بكل تفاصيل المعلومات المتضمنه في الماده الدراسية			

١٩.	اشعر بالقلق والتوتر من ضعف استثماري للوقت اللازم لفهم مضمون الاسئله الأمتحانيه المخصصه لماده دراسيه ما			
٢٠.	اخشى من وجود ضعف في قدراتي ومعرفتي وفهمي حينما ابدأ في قراءة ومذاكرة موضوع دراسي معين كما ينبغي			
٢١.	اشعر بالقلق والتوتر والخوف حينما ابدأ استعداداتي للأمتحانات المدرسيه			

ت- **توجه الاداء / الاقدام** : و يركز الفرد من خلاله على المعايير الخارجية للكفاءة و خاصة من خلال المقارنة بالاخرين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٢٢.	اسعى لأظهار قدراتي لتحقيق التفوق على زملائي في الصف			
٢٣.	اشعر بسعاده كبيره حينما يطلب مني احد زملائي شرح موضوع معين لأعتقاده باني افضل من باقي الزملاء			
٢٤.	اسعى للمذاكره جيدا كي احقق النجاح المطلوب وأحصل على درجات جيده مقارنه بزملائي في الصف			

٢٥	اتمنى ان اقوم بأي نشاط او عمل مفيد في الصف افضل من زملائي كي اشعر بالتفوق عليهم			
٢٦	احاول استثمار قدراتي للحصول على درجات جيده كي اشعر بالفخر والأستحسان الأجتماعي أمام الاخرين			
٢٧	اشعر باني اكثر قدره وكفائه من زملائي الأخرين في الصف حينما اقوم بالأعمال والنشاطات الدراسية الصعبة التي يعجزون القيام بها			

ث- **توجه الاداء / الاحجام** : و يتم من خلالها تجنب الاحكام السالبة عن الكفاءة للحصول على احكام إيجابية في ادئهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٢٨	احاول جاهداً أنجاز النشاطات والأعمال الصفية التي يكلفني بها مدرس المادة كي لا اشعر بالحرج والخجل أمام زملائي الأخرين			
٢٩	اشعر بالشرود الذهني وقلة تركيز الأنتباه في اثناء اداء الأمتحانات لضعف مستوى قدراتي مقارنه بزملائي في الصف			
٣٠	احاول جاهدا ان أتفادى رسوبي في هذا العام كي لا يعتقد الأخرون ان استعداداتي ضعيفه وقدراتي منخفضه			

٣١	اشعر بالخجل والحرج حينما يقول الأخرين عني بأني طالب راسب وفاشل في الدراسه			
٣٢	افكر جيدا فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على درجات ضعيفه			

ملحق (5)

مقياس توجه الهدف بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

الطالب/الطالبة المحترمون

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية , يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (⁄) تحت البديل الذي تراه مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص : علمي ☐ أنساني : ☐

الجنس : ذكر ☐ أنثى : ☐

مثال توضيحي

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق على احيانا	لا تنطبق على ابدا
1	اشعر بالمتعة والسعادة الكبيرة			
2	اسعى الى مقاطعة حديث من يخالفني في الرأي			

الباحثة زينب حسن جبار

	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق على احيانا	لا تنطبق على ابدا
٠١	اشعر بالمتعة والسعادة الكبيرة حينما اكتسب معلومة جديده وافهمها واتقنها			
٠٢	احتفظ بكل جديه واهتمام بكتب ومصادر دراستي للسنوات السابقة كي استفيد منها حينما ارجع اليها حين الطلب والحاجه			
٠٣	اعتقد ان السبب الاساس وراء قيامي باي عمل او نشاط صفي او استذكار موضوع ما هو محبتي الكبيرة لطلب العلم والمعرفة والتزود بهما			
٠٤	افضل قراءة ومذاكرة الموضوعات الدراسية التي تستثير اهتمامي وتفكيري			
٠٥	اهتم باكتساب ومعرفة المعلومات والبيانات الجديده مهما كانت نوعيتها وقيمتها كي اطور من كفاءتي العلميه			
٠٦	اهتم بمناقشة مدرس الماده وزملائي بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لا استطيع فهمها واتقانها جيدا			
٠٧	اهتم بدراسة المعلومات التي اتعلم منها شيئا جديدا حتى لو لم اتوقع الحصول على درجات عاليه فيها			

٨.	ابذل جهود كبيره حينما اواجه موضوعات صعبه كي افهمها واتقنها			
٩.	اهتم بقرائة ومذاكرة الموضوعات المقرره بدقه وحرص كبير كي اعرف وافهم واتقن كل تفاصيلها			
١٠.	اشعر بتمكني واتقاني للموضوعات التي درستها في ادائي اثناء الامتحان			
١١.	اشعر بالقلق والخوف من ضعف فهمي لما يتم شرحه في اثناء الدروس			
١٢.	اخشى من ضعف في قدراتي وتمكني من حل المشكلات التي قد تواجهني في اثناء مذاكرتي لموادي الدراسية			
١٣.	اشعر بالخوف والقلق من ضعف اكتسابي وفهمي للمواد الدراسية التي تحتاج الى تفكير ومذاكره جديه			
١٤.	اشعر بالقلق والخوف من ضعف فهمي واتقاني للموضوعات الدراسية المقرره حينما استعد للأمتحانات			
١٥.	اجد صعوبه كبيره في تحقيق النجاح في دراستي كما ينبغي في هذا العام لضعف قدراتي الذهنيه			
١٦.	اشعر بالخوف من قلة تحقيقي لأمالي واهدافي الدراسية المطلوبه حينما اقوم بتنفيذها لضعف قدراتي وامكانياتي			

١٧.	اشعر بالخوف من ضعف قدراتي ومعرفتي وألمامي لموضوع ما في مقرر دراسي معين حينما يطلب مني مدرس الماده شرحه امام الطلبه			
١٨.	اشعر بالشرود الذهني في اثناء المذاكره استعدادا للأمتحانات لضعف ألمامي ومعرفتي بكل تفاصيل المعلومات المتضمنه في الماده الدراسية			
١٩.	اشعر بالقلق والتوتر من ضعف استثماري للوقت اللازم لفهم مضمون الاسئله الأمتحانيه المخصصه لماده دراسيه ما			
٢٠.	اخشى من وجود ضعف في قدراتي ومعرفتي وفهمي حينما ابدأ في قراءة ومذاكرة موضوع دراسي معين كما ينبغي			
٢١.	اشعر بالقلق والتوتر والخوف حينما ابدأ استعداداتي للأمتحانات المدرسيه			
٢٢.	اسعى لأظهار قدراتي لتحقيق التفوق على زملائي في الصف			
٢٣.	اشعر بسعاده كبيره حينما يطلب مني احد زملائي شرح موضوع معين لأعتقاده باني افضل من باقي الزملاء			

٢٤.	اسعى للمذاكره جيدا كي احقق النجاح المطلوب وأحصل على درجات جيده مقارنه بزملائي في الصف			
٢٥.	اتمنى ان اقوم بأي نشاط او عمل مفيد في الصف افضل من زملائي كي اشعر بالتفوق عليهم			
٢٦.	احاول استثمار قدراتي للحصول على درجات جيده كي اشعر بالفخر والأستحسان الأجتماعي أمام الاخرين			
٢٧.	اشعر باني اكثر قدره وكفائه من زملائي الأخرين في الصف حينما اقوم بالأعمال والنشاطات الدراسية الصعبة التي يعجزون القيام بها			
٢٨.	احاول جاهدآ أنجاز النشاطات والأعمال الصفية التي يكلفني بها مدرس الماده كي لا اشعر بالحرج والخجل أمام زملائي الأخرين			
٢٩.	اشعر بالشرود الذهني وقلة تركيز الأنتباه في اثناء اداء الأمتحانات لضعف مستوى قدراتي مقارنه بزملائي في الصف			
٣٠.	احاول جاهدا ان أتفادى رسوبي في هذا العام كي لا يعتقد الأخرون ان استعداداتي ضعيفة وقدراتي منخفضه			

٣١.	اشعر بالخجل والحرج حينما يقول الأخرين عني بأني طالب راسب وفاشل في الدراسة			
٣٢.	افكر جيدا فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على درجات ضعيفة			

Abstract

The present study aims at identifying the following:

1- super awareness for the students of the preparatory stage .

2- The orientation of the goal among the students of the preparatory stage .

3-The correlation relationship between super awareness and goal orientation among the students of the preparatory stage .

4- The differences in the correlation relationship between super awareness and the goal orientation among the students of the preparatory stage according to their specialization (scientific-literary) and to their gender (Male - Female) .

The population of the research consists of the students of the preparatory stage (Morning Study) including both genders (males and females) that majoring (Scientific and Humanities) studies for the school year 2021-2022.

The research sample consists of 400 students , and it is chosen according to the random class style which has proportioned distribution. To achieve the aims of the study , the researcher has constructed the super awareness Measurement according the theory of (Sternberg 2008) . It has sent to a group of juries to decide the validity of its items, then eliciting its psychometric features by applying it to the research sample which is 400 students. The Coefficient Constancy of the measurement are (0.86) according to Alfa Cronbach Method; and (0.82) according to test-retest method. After getting the final form of the measurement with (29) items, the researcher has applied it to the sample of the study which consists of 400 students.

Also, the researcher has constructed the Measurement The orientation of the goal depending on the theory of Pintrich (2010). It has also sent to a group of juries to decide the validity of its items, then eliciting its psychometric features. The Coefficient Constancy of the measurement After getting the measurement's

validity , it has been applied to the sample of the study with its final form of (32) items.

After the end of the application, the researcher has used suitable statistical methods, in order to analyze the data , via the use of SPSS. The results of the study have showed the following:

1- the students of the preparatory stage have super awareness .
2- the students of the preparatory stage have The orientation of the goal.
3- There is a correlation between the super awareness and The orientation of the goal .
4- There is no correlation between super awareness and The orientation of the goal orientation performance /Avoidance .
5- There are no statistical differences in the correlation between super awareness and The orientation of the goal according to the variables of gender and majoring.

According to the results of the study, the researcher has presented some recommendations and suggestions which are explained in the forth chapter.

Republic of Iraq
Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
University of Babylon
College of Education
for Human Sciences
Department of Educational and
Psychological Sciences

super awareness and relationship Of The orientation of the goal of the preparatory stage

Dissertation Submitted to
The Council of The College of Education for Human Sciences
at University of Babylon in partial Fulfillment for the Degree of
Master of Philosophy in Education (Educational Psychology).

BY
Dania Hassen Jabar

SUPERVISED BY
Prof Assistant Dr

Maden Nory Al-shamrry

2022 A.D. 1444 A.H.