برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية لتطوير الطموح الأكاديمي وأثره في التمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال

اعداد: لمياء فتحي علي حسين ، دعاء فؤاد صديق جاد

المستخلص:

استهدف البحث الحالي اختبار إمكانية تطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة من خلال برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية، وأثر تطوير الطموح الأكاديمي على درجة الطالبة المعلمة على مقياس التمكين النفسي، وتكونت عينة البحث الاستطلاعية من (100) طالبة، بينما تكونت العينة الأساسية من(80) طالبة معلمة من طالبات قسم رياض الأطفال كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف– جامعة الأزهر, تم تقسيمهم إلى مجموعتين(40) مجموعة تجريبية,(40) مجموعة ضابطة، وقد استعانت الباحثتان بالمنهج التجريبي واشتملت أدوات البحث على: برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية لتطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال: إعداد الباحثتان– مقياس الطموح الأكاديمي للطالبة المعلمة : إعداد الباحثتان – مقياس التمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة: إعداد الباحثتان، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في كلٍّ من القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال، أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية و الطالبات المعلمات فى المجموعة الضابطة في الطموح الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كذلك توصل البحث الحالي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الطموح الأكاديمى بعد تعرضهم لبرنامج الطموح الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسى في كلٍّ من القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال، أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية و الطالبة المعلمة فى المجموعة الضابطة في التمكين النفسى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأخيراً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية من الطالبة المعلمة برياض أطفال في التمكين النفسي في القياسي البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: التلمذة المعرفية – الطموح الأكاديمي– التمكين النفسي– الطالبة المعلمة– النظرية البنائية.

Abstract:

The current research aimed at testing the ability to develop the academic ambition of the student teacher through the cognitive apprenticeship model and measuring the relationship between the academic ambition and psychological empowerment parameter for the experimental sample respondents of the research. The research sample consists of **(**80**)** as an experimental sample of students of department of kindergartens, Faculty of Human Studies, Tafahna Al Ashraf, Al - Azhar University.

The research tools included a cognitive apprenticeship model- based program to develop the academic ambition of the student teacher at the kindergarten department (the 3 tools are prepared by the 2 researchers). The research results showed statistically significant differences between the average score of the experimental group at the academic ambition scale in both pre and post measuring in favour for the post one of the student teachers at the kindergarten department. There were also statistically significant differences between the average score of the student teachers in the experimental group and the student teachers in the control group at the academic ambition after the application of the program in favour for the experimental group.

The current research has come up with the fact that there are no significant differences in the average score of the student teacher at the experimental group in both post and sequential measuring at the academic ambition scale after being subjected to the academic ambition program. There were also statistically significant differences between the average score of the student teacher in the experimental group at the psychological empowerment scale in both pre and post measuring in favour for the post one for the student teacher at the kindergarten department.

There were statistically significant differences between the average score of the student teacher at the experimental group and the student teacher at the control group in psychological empowerment after the application of the program in favour for the experimental group.

Finally, there were no statistically significant differences between the average score of the student teacher at the experimental group and the student teacher at kindergarten department in psychological empowerment both in post and sequential measuring.

Key words:

cognitive apprenticeship **-** academic ambition - psychological empowerment - constructivism theory.

مقدمة:

ينعكس على طفل الروضة_ككائن اجتماعي في طور النمو الأول_ كل ما يحيط به من عناصر بشرية ومادية، إنعكاس تأثُر، ومن أهم العناصر البشرية المحيطة بطفل الروضة بعد أسرته مباشرة هي معلمة الروضة، فيؤثر في الطفل أساليب تفكير معلمته وسماتها النفسية وكافة جوانب شخصيتها، من هنا حظيت "معلمة الروضة" منذ بداية إعدادها كطالبة معلمة في أقسام وكليات رياض الأطفال بالاهتمام في العديد من الأبحاث في مجال الطفولة المبكرة، عنيت تلك الأبحاث بشخصية المعلمة من كافة جوانبها النفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية، من تلك الأبحاث بحثنا الحالي والذي تنشُد فيه الباحثتان تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة وذلك من خلال إحدى مساهمات "النظرية البنائية" وهو أسلوب "التلمذة المعرفية".

لقد استند نموذج التلمذة المعرفية **Cognitive Apprenticeship** في التعليم والتدريب إلى مجموعة من النظريات الكبرى في علم النفس كنظرية التعلم الاجتماعي لـ "ألبرت باندورا **Albert Bandura**" والنظرية الاجتماعية التاريخية لـ **"ليف فيجوتسكي** Lev Vygotsky "(البلوي، الصمادي، 2017: 363).

حيث أكدت نظرية التعلم الاجتماعي على أهمية دور التعلم بالقدوة أو التعلم من خلال "ملاحظة النماذج" في عملية التعلم (الجبالي، 2010: 25), كما رأت النظرية الاجتماعية التاريخية لـ "**فيجوتسكي**" أن النمو والتعلم يحدثان نتيجة مواجهة الأفراد لخبرات جديدة، وقيامهم بالعمل الجماعي لحل مشكلة ما، وربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة لديهم؛ في محاولة لتحقيق الفهم، فالتعلم من وجهة نظر المدرسة الاجتماعية التاريخية يحدث في السياق الاجتماعي الثقافي؛ فهو لا يعتمد على العمليات العقلية والبناء الشخصي للمعرفة فحسب ولكن يعتمد على البناء الشخصي والاجتماعي للتعلم (خيري،**2018**:61), كما يرى "فيجوتسكي" أن عمليات التعليم والتدريب والنمو الإنساني إنما تنشأ من خلال تفاعله اجتماعيًا وثقافيًا داخل ما يسميه "منطقة النمو التقريبي **Zone of Proximal Development**" ولذا ميز بين النمو الفعلي وبين النمو التقريبي المحتمل، فالنمو الفعلي للفرد يُحدد من خلال ما يكون قادرا على أدائه حقيقة دون مساعدة أو توجيه من المعلم أو الخبير، أما النمو التقريبي فهو جوهر عملية التلمذة المعرفية، وهو الذي يحدد ما يمكن للفرد أن يتعلمه من خلال وساطة الخبير مع الحفاظ على نشاطه في الموقف التعليمي وقدرته على المشاركة بفاعلية في بناء ما يتعلمه (عباس، 2014: 144).

إن هذه الوساطة هي صميم "التلمذة المعرفية" والتي ظهرت أول ما ظهرت في المجال الصناعي، فقد حدث التعلم من خلال التلمذة الصناعية عبر تاريخ البشرية، تعلم الشباب الحرف إلى جانب خبير متمرس، وانخرطوا في سنوات من التجارب تضمنت الملاحظة والممارسة والتغذية الراجعة والتفكير، إن

الهدف من التلمذة المعرفية هو جعل العمليات الضمنية مثل التفكير النقدي والتفكير المنطقي "مرئية" للمتعلمين وذلك من خلال النمذجة والعرض التوضيحي المصحوب بالتدريب وفصل المهارات المعقدة إلى أجزاء أصغر قابلة للفهم(Fisher&Frey,2021:22). أما نماذج التلمذة المعرفية المعاصرة فإنها تعتمد أساساً على تعلم أداء المهام وتحديد مجموعة من المشكلات والعمل على حلها وتحقيق الأهداف وبناء المعرفة والخبرة داخل بيئة النشاط والاستفادة من التشجيع والقدوة وحتى تعزيز العلاقات الإنسانية عالية الجودة.(Irby,Boswell,Searby,Kochan&Garza, 2020:245).

إن من السمات المميزة للبرامج التدريبية أو التعليمية الناجحة هي أن تتضمن فكرة التعلم من خلال المشاركة والتفكير التعاوني، وهما الأساسان اللذان بني عليهما نموذج التلمذة المعرفية، ففي نموذج التلمذة المعرفية تكون البداية بأن يراقب المتعلم الخبراء مراقبة مكثفة ويبذل بنفسه المزيد من الجهد للتعلم من الخبير، وبمرور الوقت يُسحب دعم الخبير ببطء، لكي يُمنح المتعلم السيطرة على تعلمه، ويساعده على الانخراط في التحليل النقدي، حيث يبدأ الخبير بنمذجة الاستراتيجيات الفعالة، أو توضيح معرفته الضمنية، وقد أطلق "فيجوتسكي" على هذه المساعدة مصطلح "السقالات" **scaffolding** أي "الدواعم" تمكن المتعلم من الانخراط في النشاط بثقة وطموح أكبر.
(Fox−Turnbull, Reinsfield& Forret,2021:115)

وفي السياق ذاته يرى(هيلات,2017: 254) أن مستوى الطموح الأكاديمى له دور مهم فى حياة الطالبة المعلمة بوصفه سمة للشخصية. وبذلك فإن أهداف الطالبة المعلمة وطموحاتها تمثل عنصراً أساسياً مهماً فى تقدير ذاتها ويكون نجاحها إو إخفاقها فى تحديد طموحاتها أثر فى صحتها النفسية.

ويعد الطموح الأكاديمى طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه ولتحقيق هذا الهدف لابد أن تكون الطالبة المعلمة واثقة من نفسها وقدراتها, فيتأثر الطموح بعوامل خاصة بالطالبة ذاتها, وعوامل خاصة بالبيئة المحيطة بها فإذا توافرت جميع هذه العوامل اصبح تحقيق الطموح ممكناً.

لقد أشار أدلر من خلال نظريته أن المناخ التى تنشأ فيه الطالبة والسياق الإجتماعى التى تعيش فيه يؤثران فى مستوى الطموح, كما ركز على عدد من المفاهيم التى تؤثر فى الطالبة فى السياق السوى تشمل ذات الطالبة المحفزة للإبتكار, وأسلوب حياتها, ونظرة الطالبة للحياة من حيث التفاؤل والسعادة أو التشاؤم, والنظرة إلى تحقيق اهدافها ومدى إمكانية تحقيقيها.

ليس هذا فحسب بل إن بإمكان الطموح أن يعطي معنى للمستقبل فهو بمثابة الأساس للعمل ويتم التعبير عنها فى صورة (الحاجة) تشعر بها الطالبة, ويشكل التفاعل بين الحاجة والفعل أساس الطموح, فالطموح هو علاقة متبادلة بين إشباع معين متوقع للحاجات للتطوير فى المستقبل؛ ومن ثم فإن الطموح يحافظ على الأمل الذى يعمل على إحياء مستمر للحاجات كحاجة الطالبة للتميز فى دراستها والطموح يعمل على استعداد أو توجيه الطالبة نحو العمل, كما تلعب العديد من العوامل دوراً هاماً فى

تشكيل أو تطوير الطموح كحالة الإجتماعية والإقتصادية, والأداء الأكاديمى, وتأثير البيئة المحيطة, والتفاعل مع الاخرين –الذي هو جوهر نموذج التلمذة المعرفية. Marcoux–Moisan,2010:1– (2).

لقد أوضحت العديد من الدراسات والبحوث أنه من الممكن فهم الطموح الأكاديمى على أنه تعبير عن الرغبة والدافعية للإنجاز والتحصيل, كما يمكن فهم الطموح الأكاديمى بإعتباره رغبة الطالبة فى تحديد الأهداف ووضع الأهداف للمستقبل, والعمل فى الوقت الحاضر نحو تحقيق الأهداف المرجوة (Ali,2018: 34)

ويعد التمكين النفسى من العمليات التى ترتقى بالطالبة فى الأنظمة التعليمية المعاصرة إلى مستويات راقية من التعاون والمشاركة, والثقة بالنفس والإبداع والتفكير المستقبلى وروح المبادرة والحرية فى أداء العمل وتحمل المسئولية (الشريدة, عبد اللطيف,2018:299).

مشكلة البحث وتساؤلاته:

لقد دفعت مناقشات الباحثتان مع الطالبات وملاحظتهم أن ثمة أفكار سلبية تواكلية مضادة للطموح إلى التفكير في استخدام التلمذة المعرفية التي سبق الحديث عنها لأجل تطوير الطموح الأكاديمي والبحث عن علاقة الطموح بالتمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة، إنطلاقاً من كون الطموح الأكاديمى من السمات الضرورية على المستوى النفسي والاجتماعي والعقلي للطالبة المعلمة, فبقدر ما تكون الطالبة عالية الطموح والدافعية بقدر ما تكون شخصيتها متميزة وناجحة فى المجتمع التى تعيش فيه مما يزيد قدرتها على النجاح والإنجاز، وهو ما يؤثر بدوره على تكامل شخصيتها، الأمر الذي يؤثر بدوره على طفل الروضة.

ومن خلال ملاحظة الباحثتان التي توصلتا إليها من خلال المناقشات المكثفة التي أجريت مع الطالبات قبل بدء برنامج البحث الحالي على العينة، ومن خلال ملاحظات الباحثتان العامة وخبرتهما في التدريس الجامعي والتدريب للطالبات، لاحظت الباحثتان أنه وبرغم انتشار علوم التنمية الحياتية الـ " **Live Coaching** " إلا أن هناك العديد من الافكار السلبية والتواكلية المضادة للطموح التي لا تزال تقبع في فكر الطالبات الجامعيات، فالمعرفة لا تعني التطبيق، لقد أصبحنا نعرف الكثير ونطبق من معارفنا القليل، ويعود ذلك من وجهة نظر الباحثتان إلى صرف الكثير من جيل الشباب الحالي أوقاتهم على وسائل التواصل الاجتماعي– كما تشير إلى ذلك نتائج بحوث ودراسات علمية– فأصبح الوقت يتسع للتعلم ويضيق عن التطبيق.

وفي هذا الصدد يشير(**الجمري,2010: 26**)أن المعارف الإنسانية في المجالات الشخصية المتنوعة: النفسية الاجتماعية العقلية هي خبرات متجمعة داخل العقول البشرية، وإن الأسلوب الأنجح لتبادل تلك المعارف الإنسانية هو التعامل مع الآخر_والذي ترى الباحثتان أنه جوهر عملية التلمذة

المعرفية_ فقد مضى ذلك الوقت الذي يعتمد فيه التدريب والتعلم على نمط (المعلم – المتعلم) فقد كان ذلك مرتبطاً بقلة وسائل الحصول على المعلومات وندرتها، أما الآن فإن المجتمع الناجح هو الذي يفخر بأنه طالب للمعرفة ولا يشبع من الازدياد العلمي.

إن التدريب باستخدام نموذج التلمذة المعرفية يركز على تطوير النماذج العقلية والمهارات المعرفية وما وراء المعرفية التي يحتاجها المتعلمون لأداء المهام بشكل أكثر خبرة وذلك من خلال النشاط والتفاعل الاجتماعي، كما تركز الطبيعة المعرفية للنموذج على تدريب المتعلمين على تعلم طرق مختلفة للتفكير في كل ما يتعلمونه حيث أنهم هم البناة الرئيسيون لكل ما يتعلمونه.(Shara & Lisa,2020:223)

إن بإمكاننا أن نعد الطموح سمة من سمات شخصية الطالبة التى تؤثر بشكل مباشر على قدرتها فى إتخاذ القرارات التى يمكن أن تؤثر فى مستقبلها, وتكسبها القدرة على تحديد أهداف حياتها, والقدرة على التغلب على ما قد يقابلها من عوائق والطاقة التي تمكنها من مواجهة الفشل وتحويلها لنقاط قوة وتعلم, وبذلك تشعر بقيمة الحياة وجودتها, لذا فإن هناك تقارب بين مستوى طموح الطالبة المعلمة ومستوى كفاءتها وقدراتها.

ولقد اهتمت بعض النظريات التي سيأتي بيانها في الجزء النظري من البحث الحالي بتقديم تفسيرات لمستوى الطموح كنظرية: أدلر– كيرت ليفين– اسكالونا. وبحسب تفسير نظرية كيرت ليفين للطموح, فإن عوامل متعددة تدفع الطموح وتؤثر فيه ويمكن تصنيفها إلى قسمين أولها : عوامل تتعلق بالطالبة المعلمة(كالنضج, والقدرة العقلية, ونظرة الطالبة للمستقبل, والتنافسية بين الأقران), وثانيها: عوامل تتعلق بالبيئة المحيطة: وتتمثل فى طبيعة علاقة الطالبة بزملائها, والمناخ التى تنشأ فيه الطالبة والتفاعل مع الاخرين(خالد,2018: 31– 32).

هذه السمات السالفة الذكر والتي لاحظت الباحثتان وجود مساحات مشتركة بينها وبين متغير "التمكين النفسي" ذلك الموضوع الذي يعد من الموضوعات الحديثة نسبياً فى العلوم الإنسانية, وتبين مظاهره فى الكفاءة الذاتية, والقدرة على أداء المهمات, والتغلب على العوائق، فالتمكين ليس مجرد مفهوم محدد, بل عملية متعددة الأوجه تنطلق من عملية تحفيز الطالبة وزيادة إنتاجاتها من خلال مجموعة من السمات المعرفية, وتدريبها على إدارة شؤنها الخاصة, والمشاركة فى إتخاذ القرارات والسيطرة على عملها, والقدرة على تحمل المسؤلية للعمل والنشاط التى تقوم بها. والتمكين يعتمد على تفاعل المتغيرات البيئية الشخصية والإحتياجات الإجتماعية ومهارات التعامل مع الآخرين, أما الإستجابات العاطفية والمعرفية فقد عرفت باسم التمكين النفسى الذى يعنى مجموعة من السمات النفسية المهمة للطالبات حتى يشعروا بمقدرتهم على السيطرة على أعمالهم وتعزيز الكفاءة الذاتية لديهم ومواجهة العوائق التى تغلب عليهم.

تأسيساً على ما سبق، ومن خلال إطلاع الباحثتان على مجموعة من الأبحاث السابقة كـ: (Gautier&Solomon,2005) (Edmondson,2007)،(أمـــــين,2014) (Khattab,2015) (مصطفى, وطه,2015) (Almomani,Theeb,2016) (Nishimura& Suzuk,2016) (البلوي والصـــمادي، 2017) (شـــاهين,2017) (راشـــد, عرفـــه, وأحمـــد, 2018) (التخاينـــة,2018) (حســن,2018) (عبــد الفتــاح, 2019) (البيطــار2020)(محمــد,2019)(كُــلاب,2019) Al– Darsana Changkakoti & Baishya,2020) (Faridawia,2020) (خليل, محمد , والسيد,2020) (محمد, ومحمود ,2020)(البيومي، 2020)(العطار, محمد, وإبراهيم,2021) (عليوه, محمد,2021) (العنزى,2021) (العايدى,2021) (Arabiyat & AlRemawi, 2022)

لذا كان اختيار برنامج البحث الحالي قائماً على أسلوب معرفي تطبيقي يتابع الطالبة خطوة بخطوة لأجل الوصول إلى تطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة عينة البحث، ويرجع سبب التوجه إلى البحث حول الطالبة المعلمة من وجهة نظر الباحثتان، إلى أن طفل الروضة يتأثر بها تأثراً بالغاً ويتعامل معها تعاملاً مباشراً أثناء التدريب الميداني، وبعد تخرجها وعملها برياض الأطفال، والتي هي المؤسسة الاجتماعية الأولى بعد الأسرة التي تحتضن الطفل وتعمل على تربيته وتنشئته ورعايته.

أسئلة البحث:

ومن خلال ما سبق عرضه في مقدمة البحث ومشكلته، تبلورت مشكلة البحث الحالى من خلال الإجابة على السؤال الرئيسى التالى وهو: **ما مدى فاعلية برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية لتطوير الطموح الأكاديمى وأثره في التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال؟** وينبثق من هذا السؤال أسئلة البحث والتي نحددها فى النقاط التالية وهى:

1. **ما محاور الطموح الأكاديمي المناسبة للطالبة المعلمة بقسم رياض الاطفال؟**
2. **ما محاور التمكين النفسي المناسبة للطالبة المعلمة بقسم رياض الاطفال؟**
3. **ما مكونات البرنامج القائم على نموذج التلمذه المعرفية لتطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الاطفال؟**
4. **ما فاعلية البرنامج القائم على نموذج التلمذه المعرفية في تطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الاطفال؟**
5. **ما أثر تطوير الطموح الأكاديمي على التمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الاطفال؟**

أهداف البحث:

- تصميم برنامج يهدف إلى تطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال.
- الكشف عن أثر تطور الطموح الأكاديمى على التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال.
- التحقق من مدى استمرارية فاعلية برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية لتطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يساهم البحث الحالي في إلقاء الضوء على أسلوب التلمذة المعرفية كأحد الأساليب التعليمية التدريبية المعتمدة على مخرجات المدرسة البنائية.
- التأصيل النظري لمفهوم التلمذة المعرفية ومزاياها والمراحل الرئيسية للعملية التعليمية في ضوء التلمذة المعرفية، والفرق بين التلمذة التقليدية والمعرفية، وكذلك التأصيل النظري لمفهوم الطموح الأكاديمي، وسمات الشخص الطموح، والأسس النظرية المفسرة لمستوى الطموح، وأهمية تطوير الطموح الأكاديمي، ومفهوم التمكين النفسي وخصائصه وأبعاده.

الأهمية التطبيقية:

- قد تثري أدوات البحث الحالي المكتبة النفسية بمقاييس وبرنامج جديد يساعد الباحثين على فهم وقياس وتطوير الطموح الأكاديمي، وفهم وقياس التمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة.
- قد يساهم برنامج البحث الحالي في تطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال.
- إذا ما حقق البحث الحالي أهدافه في تطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة فإنه سيكون قد حقق إسهاماً هاماً في جانب تربية طفل الروضة من خلال الإسهام في تكوين سمة نفسية هامة من سمات شخصية معلمته.

حدود البحث:

1- حدود منهجية:

يقوم البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، حيث يعتمد على اختبار فاعلية برنامج قائم على التلمذة المعرفية على تطوير الطموح الأكاديمي وأثره على التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال، لذا كان استخدام المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لطبيعة البحث الحالي.

2- حدود زمنية:

وهي الفترة التي تم فيها تطبيق اجراءات الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعي 2021- 2022م لمدة 3 أشهر و3 أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً.

3- حدود بشرية:

(100) طالبة معلمة للعينة الاستطلاعية للبحث بالإضافة لـ (80) من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال, تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية, وأخرى ضابطة.

4- حدود مكانية:

تم تطبيق عينة البحث الحالى فى محافظة الدقهلية بقسم رياض الأطفال- كلية الدراسات الإنسانية- بتفهنا الأشراف, جامعة الأزهر.

5- حدود أداتية:

أ- مقياس الطموح الأكاديمي للطالبة المعلمة(إعداد الباحثتان).

ب-مقياس التمكين النفسي لدى للطالبة المعلمة(إعداد الباحثتان).

جـ - برنامج قائم على التلمذة المعرفية تطوير الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة (إعداد الباحثتان).

مصطلحات البحث (الإجرائية):

الطالبة المعلمة The student teacher: يقصد بها إجرائيا في البحث الحالي طالبات الفرق الثالثة والرابعة بقسم رياض الأطفال بكلية الدراسات الإنسانية – بتفهنا الأشراف العام الجامعي 2021- 2022م.

التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship: نموذج تعليمي قائم على السياق الاجتماعي يهدف إلى إكساب الطالبات المعلمات سمة "الطموح الأكاديمي"، معتمداً على مراحل ستة تشمل: "التعلم بالنمذجة" ثم "التدريب" ثم الدعم "السقالات" ثم "التعبير" فـ "التفكير" فـ "الاكتشاف الحر"، مما يؤهل الطالبة المعلمة إلى التدرب على السمة في إطار اجتماعي تشاركي.

الطموح الأكاديمي Academic Ambition : وتعرف الباحثتان الطموح الأكاديمى إجرائيا بأنها مفهوم يعبر عن الاتجاه الإيجابي للطالبة نحو التعلم والنمو الأكاديمي والذي يظهر في قدرتها على التخطيط للأهداف الجامعية والمثابرة لتحقيقها والاتجاهات الإيجابية نحو التفوق والنجاح والنظرة الإيجابية للحياة الجامعية مع تحمل المسئولية والاعتماد على النفس.

التمكين النفسيPsychological Empowerment : ويعرف إجرائيا بأنه إعتقاد الطالبة المعلمة في قوة تأثيرها على حياتها الشخصية, وقوة تأثيرها في الآخرين, وفى قدرتها على أداء العمل المتوقع منها بمهارة وإتقان, وممارستها لمهامها بحرية وإستقلال.

الإطار النظري والأبحاث السابقة:

أولاً: التلمذة المعرفية

تعرف الأدبيات التربوية والنفسية التلمذة المعرفية بأنها واحدة من مداخل التعلم البنائي التي تجعل من المتعلم عنصراً نشطاً في بناء وتكوين المعرفة، واكتساب مهارات معالجة الأفكار والمعلومات من خلال تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، حيث تعتمد على قيام شخص خبير بمساعدة الأفراد الأقل خبرة بتبني عدة أساليب لتقديم وعرض وتمثيل واكتشاف المعرفة مع المشاركة وتقديم الدعم والتوجيه اللازم لبناء التعلم الفعال، مركزاً الاهتمام على مراحل الخبرة وليس المنتج النهائي فحسب(عبد العزيز ،2015: 180).

ويذكر (راشد,2018: 230) أن التلمذة المعرفية هي نظرية تعليمية تعلمية تقوم على إيجابية المتعلمين ونشاطهم في أداء مهام معرفية أو ما وراء المعرفية، وذلك بهدف جعل التفكير مرئياً، للارتقاء بمستوى المتعلم من خلال إيجاد بيئة عمل تهتم بخطوات عملية التعلم المبنية على التوجيه والخبرة والمشاركة للوصول إلى مستوى الإتقان.

مزايا "التلمذه المعرفية": يذكر (علي راشد، 2016 : 67) أن أسلوب التلمذة المعرفية يقدم التعلم ويوجهه باستخدام مشكلات معقده تسمح للمتعلمين بأن يتعلموا كيف يفكرون كالخبراء في الميدان، حيث يتم تعلم المحتوي من خلال أنشطه تساعد علي حل المشكلات وليس من خلال حفظ كم هائل من المعلومات. فيتغير دور المعلم إلي النموذج والمدرب والسقالة المعرفية للمتعلمين في أثناء تشكيلهم للمعرفه وحل المشكلات السياقية، وتعد البيئة التعليمية في أسلوب التلمذة المعرفية بيئة داعمة تدعم الانخراط النشط للمتعلم.

مزايا "التلمذة المعرفية" كنموذج تعليمي:

لقد ذكر (عبد العزيز 2015: 181) أن التلمذة المعرفية كنموذج بنائي لتصميم التعلم تتميز بأنه:

1) نموذج تعليمي يبسط مهام التعلم ومشكلاته.
2) يساعد المتعلم أن يظل نشطاً خلال الموقف التعليمي حيث لا يتوقف دوره خلال مراحل عملية التعلم أبداً.
3) يساعد على ضبط الإيقاع المعرفي والانتقال من التبعية في التعلم إلى الاستقلال وتكوين نمط شخصي للتعلم.
4) يعزز دافعية المتعلم وتسهم في إبقاء أثر التعلم، حيث أن المتعلم قد شارك بفاعلية في تكوين التعليم الخاص به.
5) يساعد المتعلم على التمكن من التعلم مدى الحياة، وذلك من خلال تعزيز ثقته بقدرته على بناء معرفته الشخصية بنفسه.

ويتكون نموذج التلمذة المعرفة من ستة مراحل رئيسية لعملية التعلم:

النمذجة– التدريب– السقالات– التعبير– التفكير– الاكتشاف(Attri, 2019: 80).

1–النمذجة: وهي الطريقة التي تمكن المتعلمين من مراقبة أداء المدربين (الخبراء)، فيعطي المدرب الطلاب نموذجاً مفاهيمياً لما يراد تعلمه بطريقة تفاعلية ونشطة (Fitzgerald, Laurian–Fitzgerald, & Popa, 2018:466).

2– التدريب: ينتقل المتعلم من مرحلة النمذجة إلى مراقبة المتعلمين وتزويدهم بالمحفزات والتغذية الراجعة وطرح الأسئلة عليهم وتوجيههم بغرض التطوير من أدائهم في الموضوع المتعلم، وهي ما تعرف بمرحلة التدريب(Attri,2019:81).

3– التسقيل (السقالات التعليمية): وهي مرحلة تقديم المساعدة للمتعلم من قبل معلم أو زميل، ومن شأنه مساعدة المتعلم على إجراء وتنفيذ مهمة التعلم بشكل تدريجي، بما يؤهله من مواصلة تعلم بقية المهام بشكل فردي كما تعرف السقالات التعليمية بأنها تقديم العون الوقتي (المتزامن) الذي يقدمه المعلم ويحتاجه المتعلم لكي يكتسب بعض المعارف والمهارات، وتمكنه من مواصلة التعلم بالاعتماد على نفسه(عبد العزيز، الهندال، 2015: 138)

4– التعبير: تشمل هذه المرحلة تشجيع الطالبات على التعبير بوضوح عن نتائج تعلمهم بأية وسيلة كانت، فيفكرون في مشكلة التعلم المطروحة ومن ثم يعطون الأسباب المقنعة وراء قراراتهم واستراتيجياتهم ونتائج تعلمهم، وتشتمل عملية التعبير على المناقشة، والتوضيح، والعرض، وتبادل الأفكار وغيرها، مما يساعد في تحقق المهمات وحل المشكلات.(Muldoon& Kofoed,**2009**:301)

5– التفكير/ التأمل: التأمل كمرحلة من مراحل أسلوب التلمذة المعرفية يشير إلى القدرة على رؤية الممارسات الجيدة، وعزلها عن الممارسات غير الصحيحة، سواء أكانت ممارسات عقلية كالتفكير، أوممارسات عملية مثل حل المشكلة وإنتاج المشاريع. ويعد التأمل أحد الأساليب الداعمة للنمو المعرفي اللازم لبناء المعاني. والتأمل هو حوار ذاتي يقوم به المتعلم أويشارك فيه أثناء إنجاز مهمة معينة. وهو عبارة عن اكتشاف الذات، ويؤثر في المستوى الوجداني والمعرفي والمعتقدات لدى المتعلم. وقد يكون المعلم حاضراً أو غير حاضر للحدث أو قد يكون مشاركاً فيه. ويستند الحوار التأملي إلى خمس عمليات رئيسية يتوسط فيها المعلم بأن يجعل المتعلم يتأمل فيها وهي:

أ) تلخيص الانطباعات واسترجاع المعلومات الداعمة.

ب) تحليل العوامل السببية؛ والمقارنة بين علاقات السبب والنتيجة.

ج) تبني تعلماً وتطبيقات جديدة.

د) التنويع في التطبيقات.

هـ) التأمل في عملية التدريب وتقصى التحسينات(عبد العزيز، الهندال، 2015: 185).

6– **الإكتشاف** Exploration: تتضمن هذه المرحلة تشجيع المتعلمين على القيام بعمليات البحث حول الموضوع المتعلم، فمن الضروري تدريب المتعلمين على صياغة المشكلات وإيجاد حلول لها وتجريب

استراتيجيات وأهداف مختلفة وفي هذه المرحلة يكتشف المتعلم موضوع التعلم بنفسه، ويكون المتحكم الأول في عملية حل المشكلات(الحنان،2021: 169).

الفرق بين التلمذة التقليدية والمعرفية:

يوضح الجدول التالي(1) الفروق بين التلمذة التقليدية والتمذة المعرفية:

التلمذة التقليدية	التلمذة المعرفية
تكون المهام المتعلمة بسيطة	تكون المهام المتعلمة معقدة
في الغالب تكون المهارات المتعلمة مهارات يدوية	في الغالب تكون مهارات أوعمليات وجدانية أو عمليات معرفية وما وراء المعرفية
التعلم يكون من شخص إلى شخص	التعلم يكون من معلم خبير إلى مجموعة من المتعلمين
المتعلم متلقي للمعرفة من المعلم	المتعلم مشارك في صنع تجربة التعلم

(راشد، 2016: 66)

ثانياً: الطموح الأكاديمي Academic Ambition:

لقد ظهر مصطلح مستوى الطموح فى الدراسات النفسية فى عام 1930م, حيث يعتبر هوب hoppeأول من تناوله بالدراسة والتحليل على نحو مباشر, وذلك فى بحثه علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح, حيث عرفه بأنه أهداف الفرد أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به فى مهمة معينة(أحمد,2009: 29؛ وفيصل,2013: 183).

وتعرف (عبد الفتاح,2007: 15) مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة نسبياً, تفرق بين الطلبة فى الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسى للطالبة وإطارها المرجعى وتتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التى مرت بها.

ويضيف **جاياراتنى**(Jayaratne,2010:221) أن مستوى الطموح الأكاديمى يعبر عن مدى قدرة الطالبة على التفوق والتميز, وعن رغبتها فى التغيير للأفضل, ويتضح من خلال سلوكها, وممارساتها التى تؤديها بوعى كامل من أجل الوصول إلى مكانة أعلى مما هى عليها.

ويذكر الطموح الأكاديمى بأنه تلك الأهداف التى تضعها الطالبة لذاتها فى مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية وتحاول تحقيقها وتتأثر شخصية الطالبة أو القوى البيئية المحيطة بها, وإذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الطالبة وقدراتها الحقيقية كانت سوية وإذا لم تتناسب معها ظهر الإضطراب ودائما تحاول تخطى الصعوبات التى تقف عائق أمام تحقيق أهدافها(باظة, 2012: 100).

ويعرف **كومارى** مستوى الطموح هو مفهوم كمى بمعنى آخر هو الهدف التى تضعه الطالبة لنفسها فى مهمة معينة, والتى لها أهمية كبيرة بالنسبة لها ويكون منخرطاً فيها(kumara,2015:75).

ويعد مستوى الطموح نسبياً لدى االطالبات من حيث الأهداف التى تطمح الطالبة فى تحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب لها شخصياً, ومحاولة تحدى العقبات, والضغوط والوصول إلى مستوى واقعى يتناسب مع إمكانيات الطالبة والجوانب الإيجابية فى شخصيتها(خالد,2018: 16).

وقد فرقت نظرية تحديد الذاتtheorySelf-determination بين نوعين من الطموح وهما الطموح الداخلىIntrinsic aspiration والطموح الخارجى extrinsic aspiration حيث يشير الطموح الداخلى إلى تقبل الذات والشعور بالإنتماء للجماعة, والرغبة فى إقامة علاقات دائمة وقوية مع الأخر, وتنمية الذات. بينما يشير الطموح الخارجى إلى الرغبة فى الثراء المادى, وجذب إنتباه الآخرين, والتطلع إلى جمال الشكل الخارجى. وأثبتت العديد من البحوث أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين الطموح الداخلى والرفاهة النفسية وأن الطموح الداخلى يقود إلى مستويات أعلى من الرفاهة النفسية, بينما يكون الإرتباط بين الطموح الظاهرى والرفاهة النفسية سلبياً.

(Hope, Koestner, Holding& Harvey.,2016: 702).

فى ضوء ما سبق ترى الباحثتان أن الطموح الأكاديمى سمة ثابتة نسبياً قابلة للتطوير تختلف من طالبة لآخرى وفقاً لمدى وعى الطالبة بذاتها وقدراتها وإمكاناتها الأكاديمية, وخبرات النجاح والفشل التى مرت بها عبر مراحل نموها المختلفة, وفى ضوء ذلك تحدد الأهداف المستقبلية القريبة والبعيدة التى تسعى للوصول إليها. وتعرف الباحثتان الطموح الأكاديمى بأنه قدرة الطالبات المعلمات إلى تحقيق الأهداف التى تضعها لذاتها فى المجالات التعليمية والتى تتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصيتها كمعرفتها بقدراتها واستعداداتها وإمكانياتها وإستفادتها من خبراتها السابقة وبالقوى البيئية المحيطة بها, مما يتطلب منها النظر بإيجابية نحو المستقبل والإعتماد على النفس وتحمل المسئولية والمثابرة فى مقاومة الإحباط والفشل وتجاوز العقبات.

سمات الشخص الطموح:

يتصف الفرد ذو مستوى الطموح العالى بالقدرة على المنافسة, والاقدام على المخاطرة, والتحدى, والقدرة على الضبط الداخلى للسلوك, ويعد مستوى الطموح عامل واقعى للأداء والتفوق كما يعتبر من خصائص الشخصية الصلبة التى تتحمل الضغوط(باظة,2012: 97).

واتفق كل من(باظة,2012: 100؛ الفقى,2013: 21؛ فيصل,2013: 185؛ خالد,2018: 5) على عدد من الخصائص المميزة للشخص الطموح وهى:

1- لا يقنع بالقليل, ولا يرضى بمستواه الحالى وإنما يحاول أن يصل إلى مستوى أبعد من وضعه الحالى.

2- لا يؤمن بالحظ, ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره, ولا يترك الأمور للظروف.

3- لا يخشى المغامرة, أو المنافسة, أو المسئولية, أو الفشل.

4- لا ينتظر حتى تأتيه الفرصة,فأمل الشخص الطموح فى تزايد, والنجاح فى تحقيق مستوى الطموح يدفعه إلى بذل جهد أكبر حتى يحقق أهدافاً أعلى.

5- لا يغضب من تأخر نتائج أعماله فهو متأكد بأن الصعاب يمكن تذليلها بالجهد والمثابرة, فدافع الإنجاز لدى الشخص الطموح دائماً مرتفع.

6- يتحمل الصعاب فى سبيل الوصول إلى أهدافه, ولا يعينه الفشل؛ لأنه لا يشعر باليأس؛ فخبراته تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتوافق مع قدراته الواقعية.

7- متفائل, وواقعى, وللحياة عنده معنى, وميوله ومفهومه لذاته له ارتباط موجب مع مستوى طموحه.

8- الشخص الطموح هو إنسان موضوعى فى تفكيره, ومتكيف إجتماعياً, ويحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.

فى ضوء ما سبق يرتبط مستوى الطموح الأكاديمى بالعديد من العوامل, حيث يتأثر إيجابياً بالعوامل المحفزة, ويتأثر سلبياً بالعوامل المثبطة, فقد توصل بحث**(الزهرانى ,2014)** إلى وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات الطموح الأكاديمى وتقدير الذات. وأسفر بحث **(منصور,2017)** إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وإتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.وأشار بحث**(Gupta& Bashir,2017)** إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين كل من تشجيع الوالدين والبيئة المدرسية وبين مستوى الطموح الأكاديمى للطلاب. وتوصل بحث**(Ali,2018)** إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الطموح الأكاديمى والتحصيل الأكاديمى للطلاب. وأشار نتائج بحث **(كُلاب,2019)** بأن مستوى كل من فاعلية الذات الأكاديمية, والطموح, والتوافق جاء مرتفعاً, واتضح أيضاً وجود علاقة معنوية بين درجات مجالات كل من مقياس فاعلية الذات الأكاديمية, والطموح, والتوافق, ودرجات مقياس كل من الطموح, والتوافق, ودرجات مقياس كل من الطموح, والتوافق لدى أفراد العينة, وأظهرت النتائج وجود أثر غير مباشر من مجالات فاعلية الذات الأكاديمية على مستوى التوافق من خلال مستوى الطموح, فى حين أن هناك أثراً مباشراً لجميع مجالات فاعلية الذات الأكاديمية على مجالات الطموح: وهى الطموح المهنى, والطموح الأكاديمى, والطموح الشخصى الإجتماعى) على التوافق. واتضح عدم وجود فروق فى مقياس الطموح تعزى لمتغيرات الجنس والتقدير الجامعى والجامعة. وتوصل بحث **(الشمرانى,2019)** أن هناك ارتباطاً بين مستوى الطموح والنمو العقلى والإجتماعى والعاطفى, وتوافر الظروف المناسبة والمشجعة. وتوصل نتائج بحث كل من **(خليل, محمد, السيد,2021)** إلى أنه يمكن التبؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمى من خلال تقدير الذات لدى طلاب الجامعة، ويمكن التنبؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمى من خلال الطموح لدى طلاب الجامعة.

وفى هذا الصدد يتبين أن الطالبة ذات مستوى طموح مرتفع تتسم بالقدرة على التخطيط والتنظيم ورسم صورة واضحة لمستقبلها تسعى جاهدة نحو تحقيقها, وتسعى دائما إلى النجاح والتفوق لتخطى العقبات وذلك لتحقيق مستوى عالى من الطموح لديها.

الأسس النظرية المفسرة لمستوى الطموح:

1- نظرية أدلر Adler Theory(1870-1937):

تتميز وجهة نظر أدلر **(Adler)** بإهتمامه الجوانب الإجتماعية, فهو يرى أن الإنسان كائن إجتماعى لا يستطيع أن يعيش منعزلاً عن الآخرين تدفعه إلى ذلك حوافز إجتماعية, وهو يربط نفسه بالآخرين ويعمل بطريقة تعاونية ذات طابع إجتماعى, فهو دافع فطرى لدى الإنسان يدفعه إلى إكتساب المعايير الإجتماعية فى مجتمعه والتى من خلالها يستطيع التوافق مع المجتمع(بكر,2013: 75).

واستخدم أدلر لتوضيح (نظرية علم النفس الفردى) التى وضعها مجموعة من المفاهيم وهى:

1- الأهداف النهائية الوهمية: وهى القيم والمثل العليا والطموح, وهى تجعل توقعات المستقبل تحرك الإنسان أكثر من خبرات الماضى.
2- الكفاح فى سبيل التفوق: وهو الغاية النهائية.
3- مشاعر النقص وتعويضها.
4- الإهتمام الإجتماعى.
5- أسلوب الحياة.
6- الذات الخلاقة.

ويشير أدلر **(Adler)** أنه لا يعنى بالتفوق التمايز الإجتماعى Social distinction, أو القيادة أو المنزلة المرموقة فى المجتمع إنما يعنى تحقيق الذات Self-actualization, وأنه عمل من أجل بلوغ الكمال التام, أى مبدأ دينامى فعال, فكل دافع يستمد قوته من الكفاح من أجل الكمال, وأن لكل شخص أسلوبه العيانى الخاص به لبلوغ الكمال أو محاولة بلوغه(الحسينى,2012: 120).

2- نظرية المجال(كيرت ليفين Kurt Levine, 1935):

اعتمدت نظرية ليفين **(Levine)** على مستوى الطموح وعلاقته بتحديد الهدف والوصول إليه, ويرى ليفين **(Levine)** أن هناك قوى دافعة تؤثر فى مستوى الطموح ومن هذه العوامل:

1- تحديد الخبرة السابقة المستوى المتوقع الوصول إليها أم لا, إذا لم تكن هناك معرفة سابقة, فلم يتم تحديد الإحتمالات.
2- الهدف من النشاط: إذا تم تحديد النشاط بمستوى مرتفع, فمن غير المتوقع أن تصل الطالبة إلى مستوى أعلى من الأداء, ولكن يحدث العكس إذا لم يتم تحديد الهدف مسبقاً.

3- الواقعية: إذا كانت الطالبة واقعية, فإن توقعاتها تتوافق مع أدائها المستقبلى.
4- مقارنة مستوى الطالبة بمستوى زملاتها: يتأثر مستوى طموح الطالبة بمستوى المجموعة, ويتوافق طموح الطالبات غالباً مع طموح المجموعة(Almomani&Theeb,2016: 685-686).
5- عامل النضج: ويرى أنه كلما كانت الطالبة أكثر نضجاً كانت أقدر على تحقيق طموحاتها. ويقصد بالنضج إكتمال القدرة, وقدرة الطالبة على توظيفها التوظيف الأمثل.
6- القدرة العقلية: إى إمتلاك الطالبة للقدرات العقلية, والإستعدادات, والميول التى تؤهلها للنجاح فى الطموح التى تختارها.
7- نظرة الطالبة إلى المستقبل: وهو ما تتوقعه الطالبة فى المستقبل ينعكس بلا شك فى اختيارها للمهنة, أو حتى نوع الدراسة التى تريد الإلتحاق بها(خالد,2018: 31- 32).

3- نظرية القيمة الذاتية للهدف(إسكولونا Ascalona,1940):

قدمت إسكولونا **(Ascalona)** نظرية القيمة الذاتية للهدف, وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف ومدى مرغوبية, وجاذبية هذا الهدف يتقرر الإختيار, وأن الفرد السوى هو الذى يضع فى إعتباره إمكانية النجاح, أو الفشل وذلك بعد إختياره لمستوى طموح محدد, وتعد هذه التوقعات مهمة جداً فى سواء الفرد حتى لا يصاب بالصدمة إذا حدث فشل, إضافة إلى إنها تجعل الفرد متحفزاً لإختيار بدائل آخرى لتحقيق الهدف(خالد,2018: 30-31).

وان هذه النظرية التى قدمتها اسكالونا **(Ascalona)** تقوم على ثلاثة أسس وهى :

1- هناك لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
2- لديهم ميل لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينة.
3- الميل لوضع مستوى الطموح بعيداً عن المنطقة الصعبة جداَ أو السهلة جداً.

وأشارت إلى أن هناك عوامل تقرر الإحتمالات الذاتية للنجاح والفشل فى المستقبل أهمها: الخبرة السابقة ورغبة الفرد وخوفه وتوقعاته والواقعية والاستعداد للمخاطرة وردود فعل الأفراد إزاء تحصيل مستوى الطموح أو عدم تحصيله. (عبد الفتاح,2007: 59- 64).

فى ضوء ما سبق يتضح أن كل نظرية من النظريات السابقة فسرت مستوى الطموح, فنجد نظرية أدرلر ركزت على الإنسان كائن إجتماعى, هذه العوامل الإجتماعية لها دور كبير فى تحفيز الطالبات لتحقيق طموحاتها, بينما بجد نظرية المجال لكيرت ليفين ربطت بين تحقيق الطموح والرضا عن الذات, ونجد فى نظرية القيمة الذاتية للهدف لسكالونا تعد نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح والطالبة تضع توقعاتها فى حدود قدراتها وإمكاناتها.

أهمية تطوير الطموح الأكاديمى لدى الطالبات:

ترى الباحثتان أهمية الطموح الأكاديمى لدى الطالبات وطرق تنميته وهى :

1- تطوير الطموح الاكاديمي للطالبة يؤثر على ما تتعلمه الطالبة وكيف تتعلمه وعلى الاستفادة مما تتعلمه وهو ما يؤثر على طريقة فهمها لطفل الروضة تعاملها معه.

2- الطموح سمة نفسية يؤثر توافرها لدى الطالبة المعلمة على الطفل نفسه.

3- الطموح الأكاديمى لدى الطالبات يؤثر فى المجتمع كله من حيث تقدمه فكلما كان المجتمع أكثر طموحا كلما كان أكثر تقدماً.

4- دراسة الطموح يعد عامل مهما للشخصية الإنسانية وذلك يساعد على تنمية الشخصية وزيادة توافقها مع المجتمع.

5- دراسة مستوى الطموح يساعد الطالبات على السعى دائما للنجاح والتفوق وتحدى العقبات.

6- يساهم الطموح الأكاديمى للطالبات فى تطوير العملية التعليمية.

ثالثاً: التمكين النفسى Psychological Empowerment:

تمت ملاحظة مصطلح" التمكين" لأول مرة فى أدبيات اللغة الإنجليزية الحديثة فى عام 1976 م وعرف بأنه توفير سلطة صنع القرار لشخص ما وغالباً ما يرتبط بإعادة توزيع المسؤولية من المدراء إلى مرؤوسيهم. وقد تم تناوله من منظورين أحدهما يتعلق بالمؤسسة ويسمى بالتمكين المؤسسىStructural Employment والذى يتعلق بمجموعة الممارسات التى تتيح الوصول إلى المعلومات والموارد وفرص الدعم للتنمية والنمو, والآخر تم تناوله من منظور نفسى وعرف بالتمكين النفسىPsychological Employment والذى يركز على الدوافع الذاتية بدلاً من التركيز على الممارسات الإدارية المستخدمة لزيادة مستويات سلطة الموظفين(Saif&Saleh,2013:251).

ويتضمن التمكين النفسى المكون الشخصى البينى, والذى يتعلق بكيفية تفكير الطالبة حول ارتباطاتها واتصالاتها بالمحيطين بها, كما يتضمن التعاملات بين الطالبة والبيئات التى تمكنها من التعامل بنجاح مع الأنظمة الإجتماعية, وما يتضمنه ذلك من مهارات نقدية ومهارات حل المشكلات ومهارات صنع القرار, هذا بالإضافة إلى قياس المكون السلوكى الذى يعد على قدر كبير من الأهمية فى التمكين النفسى, والذى يختص بالأعمال التى تقوم بها الطالبة لممارسة التأثير على بيئتها الإجتماعية والسياسية من خلال الأنشطة الإجتماعية(سالم, وكفافى,2008: 849).

ويعرف **اولاديبو**(Oladipo,2009:121)التمكين النفسى بأنه مصدر قوة وطاقة تعمل على تحرير الطالبة من قيود الآخرين وعدم خضوعها لتحكمهم, وتستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التى انصبوا إليها , والقدرة على التعايش مع متطلبات الموقف والكفاءة التى تمكنها من

زيادة الشعور بالكفاءة والإحساس بالقيمة, فالطلبة التى يشعرون بالتمكين النفسى لديهم القدرة على العمل أكثر, والتعاون مع الأشخاص المحيطين, ويكونون أكثر قدرة على توفير إحتياجاتهم, وتحويل أفكارهم إلى أفعال.

ويذكر بيري أن التمكين النفسى هو إدراك الطالبة بأنها تمتلك المعرفة والقدرة والكفاءة لتكون عضوة فعالة فى حياتها والمجتمع (perry,2013:21)

والتمكين النفسى يستند على الإدراكات والتصورات وليس على السياسات والممارسات التنظيمية, وبذلك فإن التمكين النفسى يعنى فهم وإدراك الطالبات وإستكشاف مدى رغبيتهم فى التمكين(جلاب, الحسينى,2014: 38).

ويضيف **ويتاكير, ويزرمان** التمكين النفسى هى تلك العملية التى تعطى للطالبة الفرصة للسيطرة على مصيرها واتخاذ القرارات التى تؤثر فى حياتها, ويمر الطالبات بسلسلة من الخبرات والتجارب حتى يدركوا العلاقة بين أهدافهم وسيطرتهم على كيفية تحقيق هذه الأهداف مما يشعرهم بالتحكم أكثر فى حياتهم, ويمثل الدعم المتبادل وتوفير المعارف المتعلقة بجودة الحياة والتأثير فى الأحداث ومهارات حل المشكلات أهم هذه العمليات.

.(Whitaker& Weserman,2014:33)

وعرف التمكين النفسى بأنه حالة معرفية تصف شعور الطالبة بالقدرة على التحكم, والكفاءة والإستيعاب الداخلى للهدف(خليفة, وشهاب,2015: 419).

فالتمكين النفسى يعزز وعى الطالبة, والإيمان بالكفاءة الذاتية, والوعى والمعرفة بالمشاكل والحلول, وكيف يمكن للطالبات معالجة المشاكل التى تضر بجودة حياتهم, وتهدف إلى خلق الثقة بالنفس وإعطاء الطالبات المهارات اللازمة لإكتساب المعرفة Edralin,Tibon& .(Tugas,2015:113)

ويعرف **بوركو** التمكين النفسى بأنه مفهوم تحفيزى للكفاءة الذاتية يتجلى فى أربع مدركات هى: المعنى, والكفاءة, وتقدير الذات, والتأثير, وتعكس هذه المدركات التوجه النشط نحو بيئة العمل بدلاً من التوجه السلبى إلى أماكن العمل(Burcu,2016:74).

خصائص التمكين النفسى:

للتمكين عدة خصائص نوجزها فى التالى:

- التمكين هو علاقة عقدية بين الرئيس والمرؤوسين.
- التمكين النفسى ليس بناء عالمى يمكن تطبيقه فى كل الأوضاع والظروف ولكنه يتطلب ظروف وأوضاع خاصة للتطبيق.

- التمكين متغير مستمر ومتواصل الحركة بمعنى أن الطالبات لديهم شعور مختلف قوى أو ضعيف نحو التمكين وليس أنه موجود أو غير موجود لديهم Aydin & (Ceylan,2009:186).

أبعاد التمكين النفسى:

إن التمكين النفسى مفهوم متعدد الأبعاد فقد اتفق العديد من الباحثين على وجود أربعة أبعاد له وهى في ذاتها تكون في الجانبين(الشخصي- البينشخصي) وهذه الأبعاد هي:

- **أهمية العملImportance of working** : وتعنى شعور الطالبة بقيمة وأهداف وأهمية العمل, من خلال توافق أهداف ومعتقدات وقيم الطالبة من جهة, مع متطلبات العمل من جهة أخرى, وهذا التوافق يساهم فى إعتقاد الطالبة بأن العمل الذى تقوم به ذو جدوى حقيقية, وغاية فى حد ذاته بالنسبة للطالبة, مما يدفعها إلى توظيف طاقاتها لتحقيق الأهداف التى تسعى إليها, مع بذل أقصى ما لديها من طاقة, من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية والشخصية (Mazur& Kuzma,2015:4885).
- **الكفاءة الذاتيةSelf-Competence:** وتعنى اعتقاد الطالبة المعلمة, بأن لديها المهارة اللازمة لأداء واستكمال وإنجاز العمل الموكل إليها بكفاءة وإتقان وفاعلية عالية(Özaralli,2015:369).

الإستقلاليةAutonomy: وتعنى شعور الطالبة بالإستقلال الذاتى فى إتخاذ قرارات بشأن عملها ومن خلال هذه الحرية والإستقلالية تشعر بمسئوليتها عن نتائج عملها(Özaralli, 2015:369).

- **التأثيرImpact:** تعنى إدراك الطالبة بأن لها تأثير على نشاطات عملها, وأنه يؤثر وتساهم فى سياسات وقرارات المنظمة المتعلقة بعملها(خليفة, وشهاب,2015: 429).

فى ضوء ما سبق ترى الباحثتان أن التمكين النفسى متعدد الأبعاد يلعب دوراً هاما فى تعزيز الدوافع النفسية للطالبات, ويسهم فى تعزيز السلوكيات الإيجابية التى تمكنهم من إنجاز المهام التى يقومون بتأديتها دون الإرهاق النفسى فتزداد كفاءتهم الذاتية ويتحملون مسؤلية إتخاذ القرارات الخاصة بتلك المهام التى تؤثر فى الآخرين وفى المهام التى يقومون بها، وهو ما دفع الباحثتان إلى البحث عن علاقته بالطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة.

فروض البحث:

فى ضوء ما تم عرضه من إطار نظرى وبحوث سابقة, تستخلص الباحثتان الفروض التالية كإجابة محتملة على تساؤلات البحث وهى:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في كلٍّ من القياسين القبلى والبعدي على مقياس الطموح الأكاديمي لصالح القياس البعدي.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية والضابطة في الطموح الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الطموح الأكاديمى بعد تعرضهم لبرنامج التلمذة المعرفية.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسى في كلٍّ من القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال.
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية و الطالبة المعلمة فى المجموعة الضابطة في التمكين النفسى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية من الطالبة المعلمة في التمكين النفسي في القياسي البعدي والتتبعي.

خطوات البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

استعانت الباحثتان بالمنهج الشبه تجريبي معتمداً على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة, وذلك لمناسبته لطبيعة البحث الحالي والتي تعتمد على تجريب فاعلية برنامج لتطوير سمة ما على عينة ما.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في طالبات كليات وأقسام رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية في العام الجامعي 2021- 2022م، وقد وقع اختيار الباحثتين على قسم رياض الأطفال بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر- تفهنا الأشراف وتم اختيار طالبات الفرقة الثالثة والرابعة، وذلك حيث ان الباحثتان كانتا منتدبتين إلى هناك لتدريس بعض المقررات الدراسية لطالبات الفرق المذكورة، مما سهل على الباحثتين مهمة إجراء بحثهما في ظل تعاون من إدارة الكلية والطالبات.وقد تم تطبيق البحث على عينة من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة من(80) طالبة معلمة, تم تقسيمهم إلى مجموعتين(40) مجموعة تجريبية,(40) مجموعة ضابطة، أما عينة الدراسة الاستطلاعية فقد تألفت من (100) طالبة معلمة.

- **شروط اختيار عينة البحث (الأساسية والاستطلاعية):**

1- أن تكون طالبة معلمة بقسم رياض الأطفال مواظبة على الحضور.

2- لا تعاني الطالبة من أي إعاقة جسدية أو ذهنية.

وقد قامت الباحثتان بحساب التكافؤ بين متوسط درجات الطالبة المعلمة رياض الأطفال علي النحو الآتي:

- **من حيث الطموح الاكاديمي والتمكين النفسي:**

قامت الباحثتان بإيجاد التكافؤ بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية والضابطة من حيث الطموح الاكاديمي والتمكين النفسي باستخدام اختبار "ت" **T –test** كما يتضح في جدول (2)

جدول (2)

دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية من حيث الطموح الاكاديمي والتمكين النفسي باستخدام اختبار "ت" T– test(ن=40) لكل منهما

الأبعاد	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	التجريبية	**11.15**	**1.477**	**0.518**	**0.606**
	الضابطة	**10.98**	**1.544**		
المثابرة	التجريبية	10.70	1.713	1.461	0.148
	الضابطة	11.20	1.324		
الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	التجريبية	9.10	0.928	0.351	0.727
	الضابطة	9.18	0.984		
النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	التجريبية	9.30	1.137	1.131	0.261
	الضابطة	9.58	1.035		
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	التجريبية	7.18	1.615	1.721	0.089
	الضابطة	6.58	1.500		
الدرجة الكلية للطموح الاكاديمي	التجريبية	47.43	3.658	0.104	0.917
	الضابطة	47.50	2.727		
التمكين الشخصي	التجريبية	17.25	1.750	0.352	0.726
	الضابطة	17.38	1.409		
التمكين البين – شخصي	التجريبية	13.90	1.932	0.148	0.883
	الضابطة	13.83	2.561		
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	التجريبية	31.15	2.370	0.095	0.925
	الضابطة	31.20	2.356		

يتضح من جدول (2) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات التالية(الطموح الاكاديمي والتمكين النفسي)، لعدم وصول قيمة (ت) لحد الدلالة المقبولة إحصائياً، وبالتالي فإن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئين.

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدمت الباحثتان الأدوات التالية:

1- مقياس الطموح الأكاديمى للطالبة المعلمة رياض الأطفال(إعداد: الباحثتان)

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال.

ب-خطوات بناء المقياس:

تم اتخاذ الإجراءات التالية فى سبيل إعداد هذا المقياس وإشتقاق أبعاده وعباراته وذلك من خلال المصادر التالية:

- اطلعت الباحثتان على مجموعة الكتابات والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت الطموح الأكاديمى.
- اطلعت الباحثتان على مجموعة الإختبارات والمقاييس العربية والأجنبية المعدة لقياس الطموح الأكاديمي مثل: مقياس الطموح الأكاديمى إعداد/ صلاح أبو ناهية,1986; مقياس الطموح الأكاديمى إعداد/ آمال عبد السميع باظه,2004; مقياس الطموح الأكاديمى إعداد/ على مظلوم حسين,2010;مقياسالطموح الأكاديمى إعداد/ **Mantak &Sander,**2012 ;مقياس الطموح الأكاديمى إعداد/ محمد الجبورى,2013;مقياس الطموح الأكاديمى إعداد/ عفاف عبد اللاه عثمان,2020.
- تم تجميع هذه المقاييس وتفريغ المحاور الرئيسة لها وبنود هذه المحاور ومفتاح تصحيحها للإستفادة منها فى تصميم البحث الحالى, وقد أستفادت الباحثتان من هذه المقاييس فى صياغة عبارات البحث الحالى.
- تم إعداد مقياس الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال وعرضها على السادة المحكمين المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس ورياض الأطفال للاستفادة من ارائهم فى مدى مناسبة أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال, وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل أية مقترحات يرونها مناسبة.
- فى ضوء الخطوات السابقة إنتهت الباحثتان إلى تحديد وصياغة عبارات مقياس الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال فى صورته الأولية, وقد تضمن المقياس(32)عبارة, وأمام كل بعد ثلاثة اختيارات(تنطبق على تماما- تنطبق على أحيانا- لا تنطبق على أبداً) ودرجاتها على التوالى (3-2-1) وذلك في حالة كون العبارة إيجابية، أما إن كانت سلبية فتكون درجاتها على التوالي (1- 2- 3).
- كما تم إجراء تطبيق إستطلاعى للمقياس على عينة قوامها(100) من الطالبات المعلمات رياض الأطفال بهدف تحديد(الزمن المستغرق, ثبات المقياس, صدق المقياس).

ج- وصف المقياس:

بعد الإطلاع على البحوث والمقاييس السابقة, قامت الباحثتان بتحديد أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال, يتكون المقياس فى صورته النهائية من(32) عبارة موزعة على خمسة أبعاد للطموح الأكاديمى(صناعة الهدف والتخطيط لتحقيقه"6 عبارات"، المثابرة "7 عبارات"، الاتجاهات الإيجابية نحو التفوق والنجاح "7 عبارات"، النظرة الإيجابية للحياة الجامعية "6 عبارات"، تحمل المسئولية والاعتماد على النفس "6 عبارات").

د- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

❖ **الاتساق الداخلي:**

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة . والجدول التالي (3) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه :

جدول(3)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الطموح الأكاديمي

التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها		المثابرة		الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح		النظرة الإيجابية للحياة الجامعية		تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	**.763	8	**.529	23	**.627	14	**.529	11	**.709
3	**.725	1	**.629	24	**.616	15	**.632	12	**.581
4	**.680	16	**.625	25	**.708	22	**.667	13	**.835
5	**.763	17	**.723	28	**.728	27	**.526	21	**.809
6	**.571	18	**.728	29	**.597	30	**.564	26	**.607
7	**.750	19	**.659	32	**.570	31	**.622		
9	**.672	20	**.621						
10	**.723								

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين(0.337 , 0.721) وجميع هذه القيم مقبولة إحصائياً (دالة عند 0,01) مما يشير إلى اتساق المقياس, كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع

الدرجة الكلية، والجدول التالي (4) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(4)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي

الأبعاد	التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	المثابرة	الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	الدرجة الكلية
التركيزعلى الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	—					
المثابرة	**.524**	—				
الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	**.457**	**.450**	—			
النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	**.487**	**.541**	**.509**	—		
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	**.470**	**.434**	**.423**	**.407**	—	
الدرجة الكلية	**.815**	**.783**	**.734**	**.760**	**.693**	—

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.407 و 0.815) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً. وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

❖ **الصدق:** اعتمدت الباحثتان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

- **صدق المحكمين:** قامت الباحثتان بإستطلاع رأى عدد(**10**) من أساتذة الجامعة فى تخصصات علم النفس والصحة النفسية والتربية, وذلك للحكم على مهمات المقياس من حيث مدى مناسبة العبارات فى قياس ما صمم المقياس من أجله, مدى إرتباط العبارة بالبعد من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى, و إضافة إى عبارة يراها المحكم لها إرتباط بالبعد ولم يرد ذكرها فى العبارات, وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح المقياس صالحا للتطبيق الميدانى.

والجدول التالي (5) يوضح النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات مقياس الطموح الاكاديمي (ن = 10)

جدول (5)

النسب المئوية للتحكيم على مقياس الطموح الأكاديمي

رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق
1	**10**	**-**	**%100**	**16**	**9**	**1**	**%90**
2	**10**	**-**	**%100**	**17**	**10**	**-**	**%100**
3	**10**	**-**	**%100**	**18**	**8**	**2**	**%80**
4	**8**	**2**	**%80**	**19**	**10**	**-**	**%100**
5	**10**	**-**	**%100**	**20**	**10**	**-**	**%100**
6	**10**	**-**	**%100**	**21**	**9**	**1**	**%90**
7	**10**	**-**	**%100**	**22**	**10**	**-**	**%100**
8	**10**	**-**	**%100**	**23**	**9**	**1**	**%90**
9	**9**	**1**	**%90**	**24**	**10**	**-**	**%100**
10	**10**	**-**	**%100**	**25**	**10**	**-**	**%100**
11	**9**	**1**	**%90**	**26**	**10**	**-**	**%100**

رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق
12	8	2	%80	27	9	1	%90
13	10	-	%100	28	10	-	%100
14	10	-	%100	29	10	-	%100
15	10	-	%100	30	9	1	%90
31	10	-	%100	32	10	-	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق تراوحت ما بين (80% – 100%)، واعتمدت الباحثتان في صدق المحكمين على الحد الأدنى لنسب اتفاق المحللين ب(80%)، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي عبارة وبالتالي أصبح المقياس بعد إجراء صدق المحكمين يتكون من (32) عبارة.

❖ **الصدق العاملي الاستكشافي:** تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بإتباع الخطوات الآتية :

- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن= 100) . ومن خلال هذه المصفوفة تأكدت الباحثتان أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – 1) ، أو تساوي صفر ، أو أقل من 0.25 أو أكبر من 0.90 ، وبالتالي فإنه ليس هناك حاجة إلى حذف أي عبارة من هذه العبارات .
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار **KMO Test** حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية **Reliability** للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار **(Kaiser,1974)** في (أسامة ربيع، 2008، 187)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو 0.50 حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت قيمة إحصائي اختبار**KMO** في تحليل هذا المقياس (0,596) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه **Kaiser** وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل**Kaiser**، واتبعت الباحثتان محك **Kaiser** لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى0.30 أو أكثر تشبعات دالة.
- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين كما هو موضح بالجدول

يوضح الجدول (6) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول(6)

العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الطموح الأكاديمي

م	صناعة الهدف والتخطيط لتحقيقه	المثابرة	الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس
1					0.510
2	0.730				
3	0.751				
4	0.497				
5	0.721				
6	0.416				
7	0.716				
8		0.361			
9	0.546				
10	0.734				
11		0.510			
12					0.449
13					0.865
14				0.435	
15				0.626	
16		0.723			
17		0.586			
18		0.697			
19		0.417			
20		0.521			
21					0.860
22				0.482	
23			0.431		
24			0.465		
25			0.608		
26					0.428
27				0.312	
28			0.750		
29			0.565		
30				0.358	
31				0.514	
32			0.529		
الجذرالكامن	4,606	3,026	2,904	2,702	2,682
التباين	14,395	9,457	9,076	8,443	8,381

- تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل : بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير(6) يتضح ما يلي :

- أن العامل الأول قد تشبع عليه(8) عبارات، وهي(2-3-4-5-6-7-9-10)، وكان الجذر الكامن(4.606) بنسبة تباين(14.395%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن مكون مضمونه قدرة الطالبة المعلمة على تحديد أهدافها الحياتية وكذا ما تمتلكه من قدرة على التخطيط الجيد لحياتها الجامعية والعامةوغيرها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل **(التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها)**.
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه(7) عبارات وهي(8-11-16-17-18-19-20)، وكان الجذر الكامن(3.026) بنسبة تباين(9.457%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن مكون مضمونه

قدرة الطالبة المعلمة على الإصرار في السعي وراء الهدف وعدم الاستسلام والتسويف وغيرها من آفات النجاحوبالتالي يمكن تسمية هذا العامل**(المثابرة)**.

- أن العامل الثالث قد تشبع عليه(6) عبارات وهي(23-24-25-28-29-32)، وكان الجذر الكامن(2.904) بنسبة تباين(9.076%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن مكون مضمونه الاتجاه الإيجابي من الطالبة المعلمة نحو التفوق في الحياة الجامعية،والرؤية المتفائلة للنجاح، والثقة بالقدرة على تحقيقه، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل**(الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح)**.
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه(6) عبارات وهي(14-15-22-27-30-31)، وكان الجذر الكامن(2.702) بنسبة تباين(8.443%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الطالبة الإيجابي تجاه جامعتها وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل**(النظرة الإيجابية للحياةالجامعية)**.
- أن العامل الخامس قد تشبع عليه(5) عبارات وهي(1-12-13-21-26)، وكان الجذر الكامن(2.682) بنسبة تباين(8.381%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن قدرة الطالبة على أداء المهام الموكلة إليها بحيث لا تفوض مهامها الشخصية التي لا يمكن أن يقوم بها الآخرون لغيرها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل(تحمل المسئولية والاعتماد على النفس).

ويوضح الجدول التالي (7) الصورة النهائية للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول (7)

الصورة النهائية لمقياس الطموح الأكاديمي بعد التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	صناعة الهدف والتخطيط لتحقيقه	8	10-9-7-6-5-4-3-2
2	المثابرة	7	20-19-18-17-16-11-8
3	الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	6	32-29-28-25-24-23
4	النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	6	31-30-27-22-15-14
5	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	5	26-21-13-12-1

❖ الثبات

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة إعادة التطبيق والفا كرونباخ:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الطموح الأكاديمي من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات الطالبة المعلمة العينة باستخدام معامل بيرسون **(Pearson)**، تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا لكرونباخ، وبيان ذلك فى الجدول (8)

جدول (8)

نتائج ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة إعادة التطبيق والفا كرونباخ

الأبعاد	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	**0.744**	**0.857**
المثابرة	**0.654**	**0.764**
الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	**0.721**	**0.714**
النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	**0.787**	**0.629**
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	**0.668**	**0.752**
الدرجة الكلية	**0.875**	**0.904**

** دالة عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من خلال جدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية، كما أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة

بكل بعد من أبعاده بطريقة الفا كرونباخ تعد قيم مرتفعة مما يدل على أنالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للطموح الأكاديمي, مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الطموح الأكاديمي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

- **الصورة النهائية للمقياس**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (32) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي(9) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول(9)

الصور النهائية لمقياس الطموح الأكاديمي

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
1	التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	8-7-6-5-4-3-2-1	8
2	المثابرة	15-14-13-12-11-10-9	7
3	الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	21-20-19-18-17-16	6
4	النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	27-26-25-24-23-22	6
5	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	32-31-30-29-28	5
الدرجة الكلية			32

- **تصحيح المقياس**

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب علي (3) إذا وضع علامة تحت دائماً و(2) إذا وضع علامة تحت أحيانا و(1) إذا وضع علامة تحت نادرا ، وذلك بالنسبة لجميع العبارات، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (32 إلى 96)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي ، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي .

2- مقياس التمكين النفسى للطالبة المعلمة رياض الأطفال(إعداد: الباحثتان)

أ - الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال.

ب - خطوات بناء المقياس:

تم اتخاذ الإجراءات التالية فى سبيل إعداد هذا المقياس واشتقاق أبعاده وعباراته وذلك من خلال المصادر التالية:

- تم الاطلاع على مجموعة الكتابات والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت التمكين النفسى.

- قامت الباحثتان بالاطلاع على مجموعة الإختبارات والمقاييس من البحوث العربية والأجنبية مثل مقياس(Alagmi,2017)(Eeturk,2012) (Batool, 2017) (Allan, 2011) ,(شاهين، 2017) (الخفاف، 2018) (خشبة والبدوي، 2018) (الشريدة وعبد اللطيف، 2018) لقد تم تجميع هذه المقاييس وتفريغ المحاور الرئيسة لها وبنود هذه المحاور ومفتاح تصحيحها للاستفادة منها فى تصميم البحث الحالى, وقد استفادت الباحثتان من هذه المقاييس فى صياغة عبارات البحث الحالى.
- تم إعداد مقياس التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال وعرضها على السادة المحكمين المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس ورياض الأطفال لإبداء الرأى فى مدى مناسبة أبعاد مقياس التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال, وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل أية مقترحات يرونها مناسبة.
- فى ضوء الخطوات السابقة إنتهت الباحثة إلى تحديد وصياغة عبارات مقياس التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال فى صورته الأولية, وقد تضمن المقياس(30)عبارة, وأمام كل بعد ثلاثة اختيارات(تنطبق على تماما- تنطبق على أحيانا- لا تنطبق على أبداً) ودرجاتها على التوالى (3-2-1) وذلك في حالة كون العبارات إيجابية، أما العبارات السلبية فدرجاتها على التوالي (1- 2- 3).

ج - وصف المقياس:

بعد الإطلاع على البحوث والمقاييس السابقة, قاما الباحثتان بتحديد أبعاد مقياس التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة رياض الأطفال, يتكون المقياس فى صورته النهائية من (30)عبارة موزعة على بعدين، التمكين الشخصى "15 عبارة" ويعرف إجرائياً بأنه: إعتقاد الطالبة المعلمة في قوة تأثيرها على حياتها الشخصية، وفى قدرتها على أداء العمل المتوقع منها بمهارة وإتقان, وممارستها لمهامها بحرية وإستقلال، والتمكين بين شخصى "15 عبارة" : ويعرف إجرائياً بأنه: إعتقاد الطالبة المعلمة في قوة تأثيرها في الآخرين, وفى قدرتها على أداء العمل المتوقع منها تجاههم بمهارة وإتقان, وممارستها لمهامها بحرية وإستقلال،

د - الكفاءة السيكومترية للمقياس:

- **الاتساق الداخلي:** وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة . والجدول التالي(10) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه :

جدول(10)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التمكين النفسي (ن =100)

التمكين الشخصي				التمكين البين– شخصي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**.488	9	**.409	15	**.473	24	**.413
2	**.501	10	**.400	17	**.513	25	**.610
3	**.654	11	**.388	18	**.431		
4	**.531	12	**.441	19	**.545		
5	**.509	13	**.379	20	**.422		
6	**.536	16	**.481	21	**.504		
7	**.628	28	**.341	22	**.657		
8	**.557			23	**.408		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.341 و 0.657) وجميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ، مما يشير إلى اتساق المقياس .

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية ، والجدول التالي(11) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(11)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

الأبعاد	التمكين الشخصي	التمكين البين– شخصي	الدرجة الكلية
التمكين الشخصي	—		
التمكين البين- شخصي	.177	—	
الدرجة الكلية	**.851	**.668	-

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين(0.668 و 0.851) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً. وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

❖ **الصدق**

اعتمدت الباحثتان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

- **صدق المحكمين:** قامت الباحثتان بإستطلاع رأى عدد(**10**) من أساتذة الجامعة فى تخصصات علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة, وذلك للحكم على مهمات المقياس من حيث مدى مناسبة العبارات فى قياس ما صمم المقياس من أجله, مدى إرتباط العبارة بالبعد من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى, و إضافة إى عبارة يراها المحكم لها إرتباط بالبعد ولم يرد ذكرها فى العبارات, وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح المقياس صالحا للتطبيق الميدانى.

والجدول التالي(12) يوضح النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات مقياس التمكين النفسى (ن= 10)

جدول (12)

النسب المئوية للتحكيم على مقياس التمكين النفسى

رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق
1	9	1	%90	16	9	1	%90
2	8	2	%80	17	10	-	%100
3	10	-	%100	18	8	2	%80
4	8	2	%80	19	10	-	%100
5	10	-	%100	20	8	2	%80
6	8	2	%80	21	8	2	%80
7	8	2	%80	22	10	-	%100
8	10	-	%100	23	9	1	%90
9	9	1	%90	24	9	1	%90
10	10	-	%100	25	10	-	%100
11	9	1	%90	26	10	-	%100
12	8	2	%80	27	9	1	%90
13	9	1	%90	28	10	-	%100
14	9	1	%90	29	9	1	%90
15	10	-	%100	30	10	-	%100

يتضح من الجدول السابق يتضح من الجدول السابق (12) أن نسب الاتفاق تراوحت ما بين (80% – 100%)، واعتمدت الباحثة في صدق المحكمين على الحد الأدنى لنسب اتفاق المحللين ب (80%)، وبناءً على ذلكلم يتم حذف اى عبارة وبالتالي أصبح المقياس بعد إجراء صدق التحليل العاملى تكون المقياس من(25)عبارة, وتم حذف (5) عبارات

- **الصدق العاملي الاستكشافي:**

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بإتباع الخطوات الآتية :

- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين(ن= 100). ومن خلال هذه المصفوفة تأكدت الباحثتان أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته(+ أو – 1) ، أو تساوي صفر ، أو أقل من 0.25 أو أكبر من 0.90 ، وبالتالي فإنه ليس هناك حاجة إلى حذف أي عبارة من هذه العبارات .
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار **KMO Test** حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية **Reliability** للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار **(Kaiser, 1974)** في (أسامة ربيع، 2008، 187)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو 0.50 حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت قيمة

إحصائي اختبار **KMO** في تحليل هذا المقياس (0,539) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه **Kaiser** وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل **Kaiser**، واتبعت الباحثتان محك **Kaiser** لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى 0.30 أو أكثر تشبعات دالة.

- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين كما هو موضح بالجدول التالي ويوضح الجدول العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير

جدول (13)

العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التمكين النفسي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
1	0.484		16	0.430	
2	0.532		17		0.553
3	0.698		18		0.347
4	0.553		19		0.532
5	0.541		20		0.407
6	0.535		21		0.551
7	0.663		22		0.642
8	0.551		23		0.333

9	0.353		24		0.337
10	0.352		25		0.632
11	0.336		26		
12	0.375		27		
13	0.354		28	0.331	
14			29		
15		0.426	30		
الجذر الكامن	4,027	2,785			
التباين	13,424	9,284			

- تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل : بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير(13) يتضح ما يلي :

أن العامل الأول قد تشبع عليه (15) عبارة، وهي (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-16-28)، وكان الجذر الكامن (4.027) بنسبة تباين (13.424%) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عنإعتقاد الطالبة المعلمة في قوة تأثيرها على حياتها الشخصية، وفى قدرتها على أداء العمل المتوقع منها بمهارة وإتقان, وممارستها لمهامها بحرية وإستقلالوغيرها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل(التمكين الشخصي).

أن العامل الثاني قد تشبع عليه (10) عبارات وهي (15-17-18-19-20-21-22-23-24-25)، وكان الجذر الكامن (2.785) بنسبة تباين (9.284%) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عنإعتقاد الطالبة المعلمة في قوة تأثيرها في الآخرين, وفى قدرتها على أداء العمل المتوقع منها بمهارة وإتقان, وممارستها لمهامها بحرية وإستقلال، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل **(التمكين بين شخصي)** ولم تتشبع عبارة كل من (14- 26-27-29-30) على أى عامل من العوامل السابقة وبالتالي سيتم حذفها من المقياس ليصبح المقياس بعد التحليل العاملى (25) عبارة.

ويوضح الجدول التالي (14) الصورة النهائية للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول (14)

الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي بعد التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	التمكين الشخصي	15	28-16-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
2	التمكين البين – شخصي	10	25-24-23-22-21-20-19-18-17-15

❖ **الثبات**

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة إعادة التطبيق والفا كرونباخ:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التمكين النفسي من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة باستخدام معامل بيرسون **(Pearson)**، تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا لكرونباخ، ، وبيان ذلك فى الجدول (15):

جدول (14)نتائج ثبات مقياس التمكين النفسي بطريقة إعادة التطبيق والفا كرونباخ

الأبعاد	اعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التمكين الشخصي	**0.701	0.765
التمكين البين- شخصي	**0.640	0.665
الدرجة الكلية	**0.791	0.752

**** دالة عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من خلال جدول (15) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس التمكين النفسي ، والدرجة الكلية، كما أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة الفا كرونباخ تعد قيم مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للطموح الأكاديمي, مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التمكين النفسي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

- **الصورة النهائية للمقياس**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (25) عبارة موزعة على بعدين، والجدول التالي (16) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (16)

الصور النهائية لمقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
1	التمكين الشخصي	15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	15
2	التمكين البين – شخصي	25-24-23-22-21-20-19-18-17-16	10
3	الدرجة الكلية		25

❖ **تصحيح المقياس**

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب علي (3) إذا وضع علامة تحت دائماً و(2) إذا وضع علامة تحت أحيانا و (1) إذا وضع علامة تحت نادرا ، وذلك بالنسبة لجميع العبارات، وبالتالي

تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (25 إلى 75)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى التمكين النفسي ، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التمكين النفسي .

3- برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية لتطوير الطموح الأكاديمى وأثره فى التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال(إعداد الباحثتان).

البرنامج:

وتعرف الباحثتان البرنامج بأنه هو مجموعة من الأهداف والخبرات التعليمية والأنشطة ووسائل التقويم القائمة على التلمذة المعرفية التى طبقت على الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بهدف إكسابهم سمة" الطموح الأكاديمى", معتمداً على مراحل ستة تشمل: التعلم بالنمذجة ثم التدريب ثم الدعم "السقالات" ثم "التعبير" فـ "التفكير" فـ "الاكتشاف الحر"، مما يؤهل الطالبة المعلمة إلى التدرب على السمة في إطار اجتماعي تشاركي.

فلسفة البرنامج:

تستند فلسفة بناء البرنامج المقترح فى تنمية الطموح الأكاديمى القائم على نظرية التلمذة المعرفية, حيث أن هذه النظرية التربوية انبثقت من خلال النظرية الإجتماعية والمعرفية البنائية وهى تتناول لب التعلم الحقيقى حيث تركز على بناء المعرفة من خلال الخبرة والسياق والطرق الإجتماعية وذلك ضمن بيئات واقعية بهدف تطوير العمليات الذهنية للطالبة المعلمة ومساعدتها على كيفية أداء المهمة أثناء مشاركتها الإجتماعية المدعمة والقابلة للتطبيق فى حل مشكلات حقيقية فى صورة أنشطة تعليمية متنوعة والتى تعمل على تنمية الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال مما ينعكس بشكل إيجابى على بعض أبعاد التمكين النفسى كبعد الكفاءة والتأثير, فبعدى الكفاءة والتأثير ممتد لمستوى الطموح الأكاديمى ثقتهم بقدراتهم وإمكانياتهم, فالكفاءة تعمل على تحسين الطالبة المعلمة على مواجهة الضغوط, والقيام بمتطلباتها على أن الشعور بالتأثير يعزز الثقة بالنفس ويزيد من دافعيتهم, هذا الأمر ينعكس على شعورها بالرضا عن عملها.

الهدف العام للبرنامج:

حيث يهدف البرنامج لتطوير الطموح الأكاديمى وأثره على التمكين النفسى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال من خلال برنامج التلمذة المعرفية معتمداً على مراحل ستة تشمل: التعلم بالنمذجة ثم التدريب ثم الدعم "السقالات" ثم "التعبير" فـ "التفكير" فـ "الاكتشاف الحر".

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- التعارف وإذابة الجليد وتهيئة الطالبات للبرنامج في جلساته التالية.
- تنمية مهارة تحديد الأهداف الأكاديمية والحياتية لدى الطالبة المعلمة.
- تنمية مهارة التخطيط الشامل لدى الطالبة المعلمة.

- تـدريب الطالبـة علـى عمـل خطـة تكميليـة للتـوازن فـي مجـالات الحيـاة (العقليـة والاجتماعية والنفسية والجسمية).
- تدريب الطالبة على مهارة تحديد الأولويات الحياتية.
- مهارة المثابرة وتطبيقات عملية في حياة الطالبة اليومية.
- تنمية المهارات الناعمة (العلاقات الاجتماعية).
- تنمية المهارات الناعمة (الذكاء العاطفي).
- تنمية المهارات الناعمة (المرونة).
- إكتساب عادة المحاسبة اليومية والاستفادة من التغذية الراجعة.
- تدريب الطالبة على تحديد العادات التي تحتاجها والعمل على اكتسابها.
- تنمية مهارة إدارة الوقت لدى الطالبة.
- تنمية قدرة الطالبة على الراحة الموجهة والاسترخاء الضروريان للنجاح.
- تـدريب الطالبـة علـى تحديـد أنـواع الـذكاءات التـي تتمتـع بهـا وكيـف توجههـا للنجـاح والتميز.
- تنمية قدرة الطالبة على تجنب واحدة من أعداء النجاح (منطقة الراحة).
- تنمية قدرة الطالبة على تجنب واحدة من أعداء النجاح (التسويف).
- تنمية قدرة الطالبة على تجنب واحدة من أعداء النجاح (الأفكار السلبية).
- تنميـة قـدرة الطالبـة علـى تحديـد الموقـف المعـوق مـن حيـث كونـه قـابلا للمواجهـة أو التكيف
- تحديـد نقـاط القـوة والضـعف لـدى الطالبـة مـن خـلال تحليـل سـوات SWAT (نقـاط القـوة والفرص).
- تحديـد نقـاط القـوة والضـعف لـدى الطالبـة مـن خـلال تحليـل سـوات SWAT (نقـاط الضعف والتهديدات).
- تنمية فهم الطالبة المعلمة للعجز الوهمي في طريق النجاح.
- تتعلم الطالبة بعض طرق التحصيل الأكاديمي الفعالة وتتبادل الأفكار مع زميلاتها.
- مناقشـة مـا تعلمتـه الطالبـة المعلمـة خـلال جلسـات البرنـامج الإرشـادي، مـع قيامهـا برسـم صورة رمزية لنفسها قبل وبعد التعرض لجلسات البرنامج.

مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثتان فى إعداد البرنامج على عدة مصادر تتضمن:

1- القراءات النظرية المتعمقة حول أسلوب التلمذة المعرفية والأسس المبني عليها.

2- القراءات النظرية المتعمقة حول "الطموح الأكاديمي" أبعاده- العوامل المؤثرة فيه- نظرياته المتنوعة.
3- الاطلاع على دراسات وبحوث تجريبية تناولت الطموح الأكاديمي.
4- مراجعة أسس التدريب والتعليم للشباب في المرحلة الجامعية.
5- التعرف على خصائص الطالبات من خلال أسلوب "الملاحظة غير المباشرة" ومن خلال جلسات حوارية مفتوحة مع الطالبات.

الأسس التى يقوم عليها البرنامج:

يعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس التربوية والنفسية والإجتماعية التى من شأنها نجاح البرنامج, وتمثل هذه الأسس فيما يلى:-

- **الأسس التربوية:** إهتمت الأسس التربوية المعاصرة بالطالبات المعلمات وأهم الطرق الحديثة والمتطورة التى تدعم جوانب النضج العقلى والفكرى وتحدد أثر تعلم أفضل لدى الطالبات وتشمل المجالات الإجتماعية والخلقية والثقافية والنفسية والمعرفية والتى تمكن الطالبة من التفاعل الإيجابى فى المجتمع , وزيادة دافعيتهم للإنجاز ومثابرتهن للتقدم والرقى , ومساعدتهن على مواجهة العقبات.
- **الأسس النفسية:** تمثل مرحلة الجامعة مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية لمرحلة النضج الفكرى ومحاولة تميز الشخصية والتى تتطلب إشباعاً بوعى الطالبات وحسن التصرف والتعامل, حيث اهتمت الباحثتان بنشر جو الألفة بين الطالبات المعلمات مما أدى إلى مشاركة إيجابية وفعالة أثناء تنفيذ البرنامج, وكذلك مراعاة ميولهم عند تقديم أنشطة البرنامج, واستخدام معززات متنوعة لتشجيعهم وتدعيم ثقيتهم بأنفسهم عند أداء أنشطة البرنامج.
- **الأسس الإجتماعية:** تتضمن العلاقات الإنسانية التى تربط الطالبات بالمجتمع الذى يعيشون في بما يتضمن طبيعة البرنامج المقدم لهن ومحتواه وذلك من خلال تقديم أنشطة متنوعة تثير عملية الإستنتاج لديهن مما يساعدهن على التفكير.

الإستراتيجيات(الفنيات) المستخدمة فى البرنامج:

استخدمت الباحثتان الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة فى إطار البرنامج بإستخدام نظرية التلمذة المعرفية فى(الحوار والمناقشة- العصف الذهنى- حل المشكلات- التعلم الذاتى- طرح الأسئلة(التعبير)- التعلم التعاونى- النمذجة- التأمل – التدريب- الإكتشاف- السقالات- التعزيز- الواجبات المنزلية).

تحديد محتوى جلسات البرنامج:

جدول (17) يحدد محتوى جلسات البرنامج القائم على أسلوب التلمذة المعرفية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
الأولى	تعارف ومناقشات مفتوحة	التعارف وإذابة الجليد وتهيئة الطالبات للبرنامج في جلساته التالية.	الحوار والمناقشة, التعبير	90 دقيقة
الثانية	تحديد الأهداف الحياتية والأكاديمية	تنمية مهارة تحديد الأهداف الأكاديمية والحياتية لدى الطالبة المعلمة.	التعبير, التدريب, التعزيز, النمذجة.	90 دقيقة
الثالثة والرابعة	مهارات التخطيط الفعال للحياة	تنمية مهارة التخطيط الشامل لدى الطالبة المعلمة.	الإكتشاف, التأمل, التعبير, التدريب, النمذجة.	90 دقيقة
الخامسة والسادسة	الحياة المتوازنة	تدريب الطالبة على عمل خطة تكميلية للتوازن في مجالات الحياة (العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية)	التدريب, السقالات, التعبير, التعلم التعاونى, النمذجة, التعزيز.	90 دقيقة
السابعة	مهارات تحديد الأولويات	تدريب الطالبة على مهارة تحديد الأولويات الحياتية.	التعلم الذاتى, الحوار والمناقشة(التعبير), التدريب,التأمل, الإكتشاف.	90 دقيقة
الثامنة	المثابرة والإصرار	مهارة المثابرة وتطبيقات عملية في حياة الطالبة اليومية.	النمذجة, التعبير, السقالات,التأمل, الإكتشاف, العصف الذهنى.	90 دقيقة
التاسعة	مهارات النجاح الناعمة 1	تنمية المهارات الناعمة (العلاقات الاجتماعية)	الحوار والمناقشة, النمذجة, التدريب, السقالات, التعلم التعاونى, التعزيز.	90 دقيقة
العاشرة	مهارات النجاح الناعمة 2	تنمية المهارات الناعمة (الذكاء العاطفي)	الحوار والمناقشة, النمذجة, التدريب, السقالات, التعلم التعاونى, التعزيز.	90 دقيقة
الحادية عشر	مهارات النجاح الناعمة 3	تنمية المهارات الناعمة (المرونة)	التعبير, النمذجة, التدريب, السقالات, حل المشكلات, التعلم الذاتى, التعزيز.	90 دقيقة
الثانية عشر	المحاسبة اليومية	إكتساب عادة المحاسبة اليومية والاستفادة من التغذية الراجعة	النمذجة, التأمل , التعبير, السقالات, التعزيز	90 دقيقة
الثالثة عشر	عادات الناجحين	تدريب الطالبة على تحديد العادات التي تحتاجها والعمل على اكتسابها.	الحوار والمناقشة, النمذجة, التدريب, السقالات, التعلم الذاتى, التأمل, التعزيز.	90 دقيقة

الرابعة عشر والخامسة عشر والسادسة عشر	إدارة الوقت	تنمية مهارة إدارة الوقت لدى الطالبة	التعبير, النمذجة, التدريب, السقالات, حل المشكلات, التعلم الذاتى, التعزيز	90 دقيقة
السابعة عشر	الوقت الخاص me time	تنمية قدرة الطالبة على الراحة الموجهة والاسترخاء الضروريان للنجاح	التعبير, النمذجة, التدريب, السقالات, حل المشكلات, التعلم الذاتى, التعزيز	90 دقيقة
الثامنة عشر والتاسع عشر	الذكاءات المتعددة والتفوق	تدريب الطالبة على تحديد أنواع الذكاءات التي تتمتع بها وكيف توجهها للنجاح والتميز.	التعبير, النمذجة, التدريب, السقالات, الإكتشاف, التعزيز	90 دقيقة
العشرون	منطقة الراحة (أعداء النجاح)	تنمية قدرة الطالبة على تجنب واحدة من أعداء النجاح (منطقة الراحة)	التعبير, النمذجة, التدريب, السقالات, الإكتشاف, التعزيز	90 دقيقة
الواحدوعشرون والثانية عشرون	التسويف (أعداء النجاح)	تنمية قدرة الطالبة على تجنب واحدة من أعداء النجاح (التسويف)	التعبير, النمذجة, التدريب,التعلم الذاتى, حل المشكلات, السقالات, الإكتشاف, التعزيز	90 دقيقة
الثالثة وعشرون والرابعة وعشرون	الأفكار السلبية (أعداء النجاح)	تنمية قدرة الطالبة على تجنب واحدة من أعداء النجاح (الأفكار السلبية)	التعبير, النمذجة, التدريب,التعلم الذاتى, حل المشكلات, السقالات, الإكتشاف, التعزيز	90 دقيقة
الخامسة والعشرون	حل المشكلات أم التكيف معها	تنمية قدرة الطالبة على تحديد الموقف المعوق من حيث كونه قابلا للمواجهة أو التكيف	التعبير, النمذجة, التدريب,التعلم الذاتى, حل المشكلات, السقالات, الإكتشاف, التعزيز	90 دقيقة
السادسة والعشرون	نقاط القوة والضعف(1)	تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالبة من خلال تحليل سوات SWAT (نقاط القوة والفرص)	الحوار والمناقشة, النمذجة, التدريب, حل المشكلات, السقالات.	90 دقيقة
السابعة والعشرون	نقاط القوة والضعف (2)	تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالبة من خلال تحليل سوات SWAT (نقاط الضعف والتهديدات)	الحوار والمناقشة,النمذجة, التدريب, حل المشكلات, السقالات	90 دقيقة
الثامنة والعشرون	العجز المكتسب بالتعلم وكيف نتجاوزه (أعداء النجاح)	تنمية فهم الطالبة المعلمة للعجز الوهمي في طريق النجاح	التعبير, النمذجة, التدريب, حل المشكلات, السقالات,التعزيز	90 دقيقة

التاسعة والعشرون	طرق المذاكرة الفعالة	تتعلم الطالبة بعض طرق التحصيل الأكاديمي الفعالة وتتبادل الأفكار مع زميلاتها	التعبير, النمذجة, التدريب, التعلم الذاتى, التأمل, التعلم التعاونى.	90 دقيقة
الثلاثون	إرسمي نفسك الجديدة	مناقشة ما تعلمته الطالبة المعلمة خلال جلسات البرنامج الإرشادي، مع قيامها برسم صورة رمزية لنفسها قبل وبعد التعرض لجلسات البرنامج	التعبير, النمذجة, التدريب, التعلم الذاتى,التعزيز	90 دقيقة

الأدوات المستخدمة فى البرنامج: صور– عروض باوربوينت– فيديوهات– سبورة – خرائط توضحية– ملصقات.

تقويم البرنامج: يمثل الهدف من عملية التقويم تحديد ما اكتسبته الطالبات من نواتج التعلم ومعرفة مدى إستفادة الطالبات مما تعلموه وتتمثل فى:–

- **التقويم القبلى:** وتم فى هذا التقويم فى كل نشاط من أنشطة البرنامج قبل البدء فى تطبيق البرنامج وذلك لمعرفة البداية الصحيحة لتطبيق البرنامج ويتضمن مقياس الطموح الأكاديمى والتمكين النفسى قبل تطبيق البرنامج للتعرف على مدى نجاح البرنامج فى تنمية الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال.
- **التقويم الإستمرارى:** وتم إستخدام هذا التقويم أثناء كل جلسة للتعرف على مدى ملائمة هذه الجلسة للطالبة ونواحى القصور والعمل على تلافيها بالإضافة إلى التقويم فى نهاية كل جلسة.
- **التقويم النهائى:** ولما كان الهدف من البرنامج وهو تنمية الطموح الأكاديمى لدى الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال من خلال جلسات البرنامج القائمة على التلمذة المعرفية للحكم على مدى نجاح البرنامج.
- **التقويم التتبعى:** تم هذا التقويم من خلال المتابعة المستمرة للطالبات الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم أو الإستفادة من تطبيق البرنامج.

رابعاً: الإجراءات المنهجية للبحث:

اتبعت الباحثتان فى إجراء البحث الخطوات التالية:

– قامت الباحثتان بإجراء مسح للبحوث والأبحاث العربية والأجنبية والتي تناولتها في عرض الإطار النظرى والأبحاث السابقة كما قامت بوضع مجموعة من الفروض.

- قامت الباحثتان بإعداد مقياس الطموح الأكاديمى للطالبة المعلمة , وإعداد مقياس آخر التمكين النفسى للطالبة المعلمة وعرضهم على السادة المحكمين من أساتذة الجامعات والمتخصصين في مجال التربية الخاصة, وعلم النفس, والصحة النفسية, وقد تم إجراء التعديلات بناء على مقترحاتهم ومن ثم تطبيق البرنامج.
- قامت الباحثتان بإعداد برنامج قائم على التلمذة المعرفية وفاعليته في تطوير الطموح الأكاديمى وأثره على التمكين النفسى وذلك وفقا لأدوات البحث .
- قامت الباحثتان بتطبيق مقياسي الطموح الأكاديمى والتمكين النفسى للطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال قبل تطبيق البرنامج.
- قامت الباحثتان بتطبيق البرنامج على عينة البحث(الطالبة المعلمة), في مدة استغرقت شهرين.
- بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج، قامت الباحثة بتطبيق مقياسي الطموح الأكاديمى والتمكين النفسى للطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال ا، ثم المقارنة بين درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج بمدة(شهر) قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياسي مقياسي الطموح الأكاديمى والتمكين النفسى للطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال مرة آخرى لمعرفة مدى استمرار فاعليته.
- قامت الباحثتان بعمل معالجة البيانات إحصائيا لإستخلاص النتائج وتبين مدى فعالية البرنامج وذلك من خلال الفروق في الدرجات بين القياس القبلى والقياس البعدى وكانت النتيجة لصالح القياس البعدى.
- قامت الباحثتان بتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظرى والأبحاث السابقة.

خامساً:الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسب الالى، وذلك عن طريق برنامج المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

- معامل إرتباط بيرسون
- اختبار كا2
- اختبار T
- معامل ألفا– كرونباخ
- التحليل العاملى

سادساً:عرض نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشته نص الفرض الأول على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في كلٍ من القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس الطموح الاكاديمي, كما يتضح فى الجدول التالى:

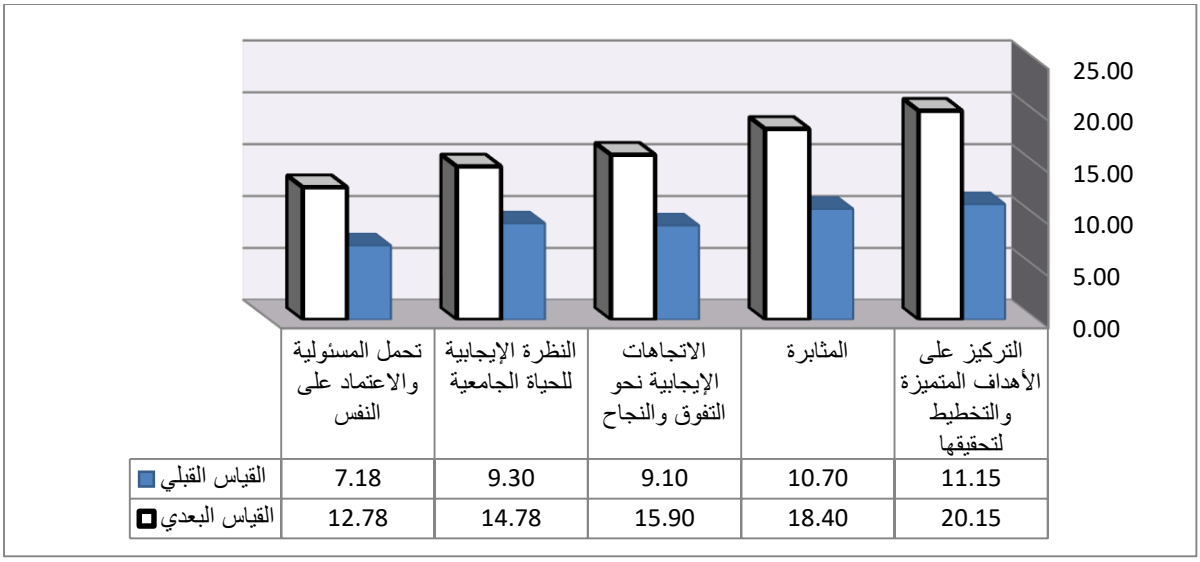
جدول(18)

" قيمة "ت" T –test ودلالتها الإحصائية للفروق في القياس القبلي والبعدي للطالبة المعلمة على مقياس الطموح الأكاديمى(ن=40)

الأبعاد	القياس القبلي/ البعدي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	قبلي	**11.15**	**1.477**	**29.005**	**0,01**
	بعدي	**20.15**	**1.292**		
المثابرة	قبلي	**10.70**	**1.713**	**22.064**	**0,01**
	بعدي	**18.40**	**1.392**		
الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	قبلي	**9.10**	**0.928**	**28.124**	**0,01**
	بعدي	**15.90**	**1.215**		
النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	قبلي	9.30	1.137	12.138	0,01
	بعدي	14.78	2.616		
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	قبلي	7.18	1.615	16.828	0,01
	بعدي	12.78	1.349		
الدرجة الكلية	**قبلي**	**47.43**	**3.658**	**42.848**	**0,01**
	بعدي	**82.00**	**3.559**		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية بلغت على التوالي (29.005 – 22.064 – 28.124 – 12.138 – 16.828– 42.848)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في أبعاد الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية والتي ترجع للقياس القبلي والبعدي هي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى تحسن درجات الطالبة المعلمة بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

ويوضح الشكل التالى الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة برياض الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي قبل وبعد تطبيق البرنامج .

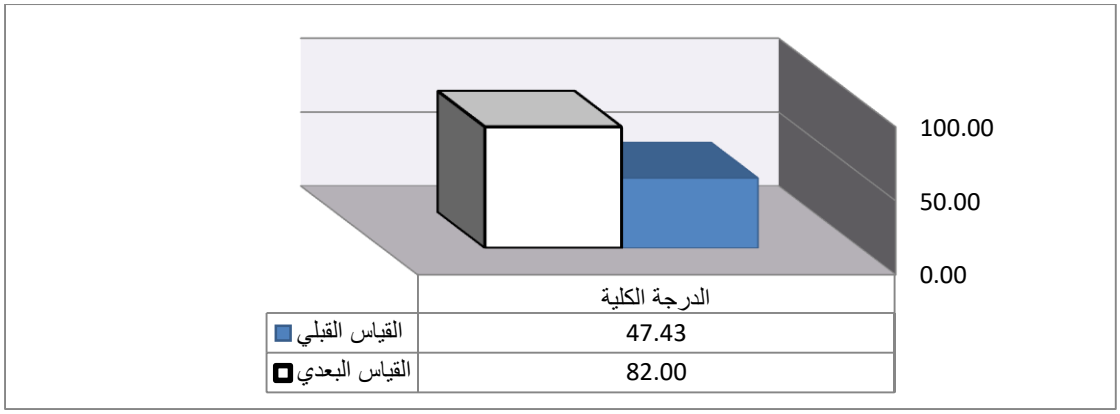


	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	الاتجاهات الإيجابية نحو التفوق والنجاح	المثابرة	التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها
القياس القبلي	7.18	9.30	9.10	10.70	11.15
القياس البعدي	12.78	14.78	15.90	18.40	20.15

شكل (1) يوضح الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة برياض الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الطموح الأكاديمي

يتضح من خلال شكل (1) تحسن مستوى الطموح الأكاديمي وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي، بقيم متوسطات القياسين(القبلي، والبعدي)لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية له ولصالح القياس البعدي، ويستدل من ذلك إلى وجود تقدم بعد تطبيق جلسات البرنامج، ظهر بشكل كبير على نحو فعال لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال، وهذه دلالة واضحة على فعالية البرنامج المقترح في تنمية الطموح الأكاديمي مما أدي إلى هذا التحسن الملحوظ.

ويوضح الشكل التالى بإيجاز ما توصل إليه الفرض الأول من نتائج حيث يعرض الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطالبة المعلمة برياض الأطفال في الدرجة الكلية على مقياس الطموح الأكاديمي:



شكل (2) يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطالبة المعلمة برياض الأطفال في الدرجة الكلية على مقياس الطموح الأكاديمي

يظهر الشكل البياني السابق وجود فروق بين القياسين القبلى والبعدى للطالبة المعلمة برياض الأطفال في الدرجة الكلية على مقياس الطموح الأكاديمي لصالح القياس البعدي، حيث كانت درجات الطالبة المعلمة فى القياس القبلى(47.43) فى حين بلغ فى القياس البعدى(82,00), وكانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وتفسر الباحثتان تلك النتائج في ضوء ما تعرضت له الطالبات المعلمات من أنشطة البرنامج المصمم لتنمية الطموح الأكاديمي، حيث تميز أسلوب التلمذة المعرفية بتحقيق الفهم العميق لموضوعات التعلم في كل موضوع تم تدريب الطالبات عليه بدءًا من صياغة الأهداف وتعلم مهارات التخطيط، والعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التفوق وتعزيز النظرة الإيجابية للحياة الجامعية، والتدرب على تحمل المسئوولية والاعتماد على النفس في المهام الجامعية البسيطة، من خلال إجراء الحوار والمناقشة وعرض النماذج المتنوعة التي يقوم عليها نموذج التلمذة المعرفية، والتدرب على موضوع التدريب، وجعل عمليات التفكير مرئية من خلال مراحل التدريب والتعبير أثناء كل نشاط على حدة.

إنه مما حفز الباحثتان أثناء فترة التطبيق العملي لبرنامج البحث الحالي ما كانتا تراه في أعين الطالبات من حماس وشغف بالتعلم والمعرفة، وكذلك كثرة الأسئلة والمشاركة وازدياد عدد المشاركين منذ تم الإعلان عن البرنامج، لقد أحبت الطالبات البرنامج وعشنه بفاعلية وتفانَيْنَ في ممارسته، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثتين إلى قدرة نموذج التلمذة المعرفية على احتضان عقل ووعي ووجدان الطالبة أثناء ممارسة النشاط، فهي لا تجلس جلسة تلقين فقط ولا جلسة نشاط فقط ولا جلسة تعلم تقليدية وإنما تتعرض لنموذج يحقق لها عملية الفهم، ثم تجري عملية التدرب على النموذج بمتابعة الباحثتان ثم يُسحب دعم الباحثتان تدريجياً، حت تصل لمرحلة التعبير عن نفسها بمفردها.

إن البيئة التعليمية التي وفرها نموذج التلمذة المعرفية والتي كان جوهرها التعلم والتدريب الجماعي التشاركي والحوار والمناقشة وعرض وتبادل الأفكار والدعم والإجابة على التساؤلات،

وعرض نماذج من الناجحين وذوي الطموح كان له –من وجهة نظر الباحثتان– أثر فعال في تحقق الفرض الأول للبحث الحالي.

ويتفق ما توصل إليه الفرض الأول من نتائج مع دراسات وبحوث كل من: **(العازمي، 2021) (زكريا، 2020),(البيطار، 2014) (جويتر وسولمن 2005)** والتي أشارت إلى فاعلية نموذج التلمذة المعرفية في تنمية السمات والمعارف والمهارات لدى الطلاب بفاعلية.

2- نتائج الفرض الثانى ومناقشته

نص الفرض الثانى:" على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية و الطالبة المعلمة فى المجموعة الضابطة في الطموح الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح الاكاديمي بعد تعرضهم لبرنامج نموذج التلمذة المعرفية , كما يتضح فى الجدول التالى:

جدول(19)

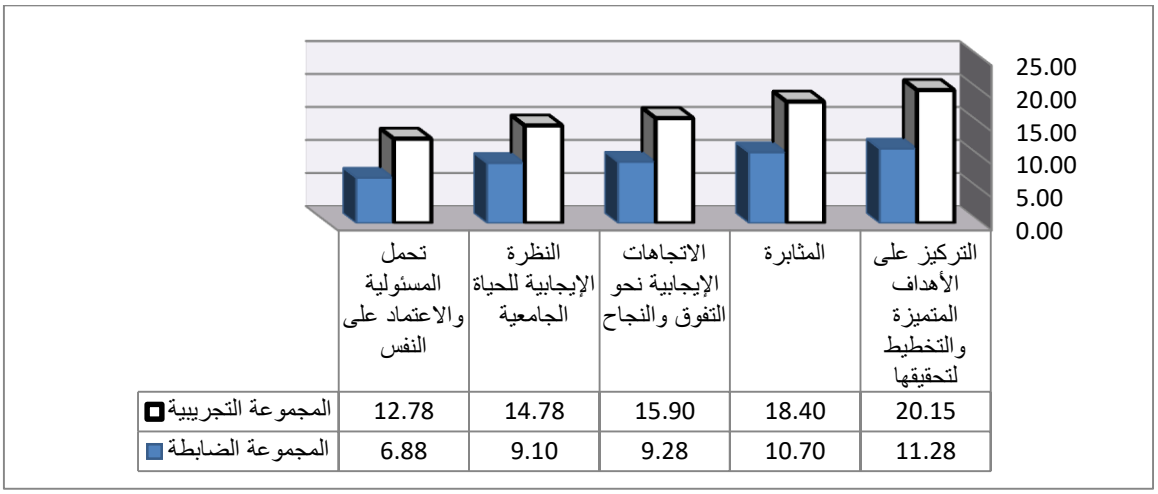
الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لبرنامج نموذج التلمذة المعرفية والطالبة المعلمة المجموعة الضابطة على مقياس الطموح الأكاديمى(ن=40) لكل منهما

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	التجريبية	20.15	1.292	28.149	0,01
	الضابطة	11.28	1.519		
المثابرة	التجريبية	18.40	1.392	23.325	0,01
	الضابطة	10.70	1.556		
الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	التجريبية	15.90	1.215	26.766	0,01
	الضابطة	9.28	0.987		
النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	التجريبية	14.78	2.616	12.365	0,01
	الضابطة	9.10	1.257		
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	**التجريبية**	**12.78**	**1.349**	**17.498**	**0,01**

		1.652	6.88	الضابطة	
0,01	47.590	3.559	82.00	التجريبية	الدرجة الكلية
		2.948	47.23	الضابطة	

يتضح من جدول (19) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية بلغت على التوالي (28.149 – 23.325 – 26.766 – 12.365 – 17.498– 47.590)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في أبعاد الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية والتي ترجع للقياس البعدي هي لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح شكل(3) الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لبرنامج نموذج التلمذة المعرفية والطالبة المعلمة المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى من خلال الشكل التالى:

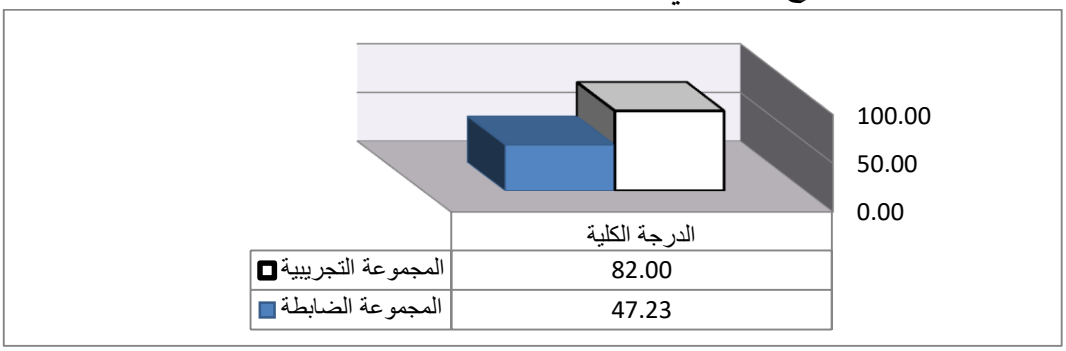


شكل (3)

الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لبرنامج نموذج التلمذة المعرفية والطالبة المعلمة المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى

يتضح من خلال شكل (3) وجود فروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لبرنامج نموذج التلمذة المعرفية والطالبة المعلمة المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى، ويبدو من الشكل السابق أن هناك تباينًا في متوسطي الدرجات عند المقارنة بين المجموعتين وذلك في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يدل إلى أن التقدم ظهر بشكل كبير على نحو فعال، وهذا مؤشر على فعالية برنامج نموذج التلمذة المعرفية في تنمية الطموح الأكاديمي .

ويوضح الشكل التالى الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس الطموح الأكاديمي



شكل (4)

الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على الدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمى

يتضح من خلال شكل (4) وجود فروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبة الممعلمة المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على الدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمى ولصالح الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على فعالية برنامج نموذج التلمذة المعرفية في تحقيق أهدافه.

ويمكن تفسير تقدم الطالبة المعلمة فى المجموعة التجريبية لما تعرضت له الطالبات في المجموعة التجريبية دون الضابطة من جلسات البرنامج القائم على التلمذة المعرفية, والذى وفر للطالبات المعلمات جواً من الألفة، وشجعهن على توجيه ومناقشة موضوعات التعلم, كما أتاح البرنامج للطالبات وقتاً كافياً للسير فى تحقيق الأهداف التعليمية, وكسر حاجز الخوف ، وهو ما يتفق مع ما توصل إليه (أمين، 2014) من أن تنظيم سياق الموقف التعليمي باستخدام التلمذة المعرفية ساعد على اختفاء المظاهر السلوكية النفسية التي قد تطرأ على سلوك بعض الطلاب نتيجة رهبة الموقف أو خوفا من عدم تحقق الحد الأدنى لمستوى الأداء للمهارة المستهدفة.

كما أن تنوع مراحل نموذج التلمذة المعرفية ساعد الطالبات على التفكير فى جو محفز لا يخلوا من التنوع في الأنشطة والذي شجعهم بدوره على توجيه وتنمية أفكارهم ومعلوماتهم مما ساهم فى تنمية الطموح الأكاديمى ورفع مستوى التمكين النفسى لديهم.

وترجع الباحثتان تحسن نتائج المجموعة التجريبية عن تلك التي لم تتعرض للتجريب (الضابطة) إلى تنوع أساليب التلمذة المعرفية بين الباحثتان والطالبات من خلال تقديم التغذية الراجعة بإستمرار والإجابة على أسئلة الطالبات فى بيئة التعلم وأيضا من خلال الواجبات المنزلية التى كلفوا بها, كما أن عملية التقويم من خلال نموذج التلمذة المعرفية ساهم فى تعديل إستجابات الطالبات في المحتوى المتعلم بالإضافة إلى عرض المشكلات وطرح الأسئلة واقتراح حلول جديدة أدى إلى رفع مستوى الطموح لدى الطالبات وساعدهم على التعلم باستخدام أسلوب جديد ركز على دور الطالبة وسعى إلى تقدمها فى التعلم.

ففى **مرحلة النمذجة** تقوم الباحثتان بتحفيز انتباه الطالبات, وإثارة دافعيتهم للتعلم وتعمل على تقريب الأفكار المجردة إلى أذهان, حيث تقوم الباحثتان بنمذجة المهارة, وتقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء هذه المهارة, ثم تطلب من الطالبات تقليد النموذج وتأديته كما شاهدته, وبهذه المرحلة تنمى لديها مهارة الملاحظة لدى الطالبات المعلمات.

وفى **مرحلة التدريب** تلاحظ الباحثتان أثناء محاولاتهم لإكمال المهمة ومساعدتهم عند الحاجة, كما تستخدم الباحثتان أسلوب حل المشكلات لتقييم الخبرات السابقة للطالبات وتدريبهم فى هذه المرحلة من خلال مهارة التحليل لديهم بقدرتهم على حل المشكلات وتحليلها ووضع الحلول المناسبة لهم.

وفى **مرحلة التسقيل** تستمر الباحثتان بتقديم المساعدة للطالبات المعلمات من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها, وكذلك توضح الباحثتان للطالبات مخرجات التعلم المنشودة, ورسم صورة متكاملة لمحتوى التعلم, وإعطاء الفرصة لهم لمواجهة مواقف الفشل ومثابرتهم لتحقيق هدفهم بشكل ممتع, وتشجعيهم على تنمية قدراتهم الذاتية على إنجاز الأهداف الأدائية ذاتيا , والتخفيف من حدة شعور الطالبات بالخوف والتوتر فيما يتعلق بمحتوى التعلم فى بيئة الموقف التعليمى وذلك بتعزيز نقاط القوة لديهم, مع تقديم التغذية الراجعة المستمرة لمن لم تحقق الهدف المطلوب منها, وتصحيح الأخطاء وتعديلها.

وفى **مرحلة التعبير** تعطى الباحثتان الفرصة للطالبة المعلمة للتعبير عن أرائهم وتوضيح طريقة تفكيرهم بشكل شفهى أو تحريرى, ومناقشتها فى جلسة الموقف التعليمى لتوضيح أرائهم عن خبراتهم السابقة المعرفية لديهم.

وفى مرحلة التأمل وذلك من خلال عرض الباحثتان الأنشطة التعليمية التى تتضمن القدرات التحليلية الإبداعية وعمليات التأمل والفهم الدقيق للخبرات المتعلمة, وتوظيف الأدوات السمعية والبصرية فى إطار مجموعة متنوعة من مواقف فى بيئة التعلم ومن خلال هذه المرحلة نمت مهارة التحليل والتقويم لدى الطالبات المعلمات.

وفى **مرحلة التفسير** قامت الباحثتان بتوجيه تفكير الطالبات المعلمات من خلال الموقف التعليمى لجلسة النشاط من خلال المعارف والمعلومات التى لديهم وتنظيمها عقلياً, وفى هذه المرحلة يؤدى بهم إلى تنمية مهارات التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم لديهم.

وفى **مرحلة الإستكشاف** حيث تقوم الطالبة المعلمة بأنشطة استكشافية للحصول على المعرفة بأنفسهم ولا يعنى ذلك أن تقوم الطالبة المعلمة بفعل ما يريدونه فعله فهم يؤدون الأنشطة التى اقتراحها الباحثتان بشكل فعال فالباحثتان تقومان بطرح مشكلات عامة ويسمح للطالبة المعلمة ببدء العمل فى المشكلات المحددة, ومن هنا تنمى لدى الطالبة المعلمة المعرفة الجديدة وتشجعهم على الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

3- نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

نص الفرض الثالث على أنه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الطموح الأكاديمى بعد تعرضهم لبرنامج التلمذة المعرفية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية لإيجاد الفروق بين متوسطى درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لبرنامج التلمذة المعرفية على مقياس الطموح الأكاديمى, ويتضح ذلك من خلال الجدول التالى:

جدول(20)

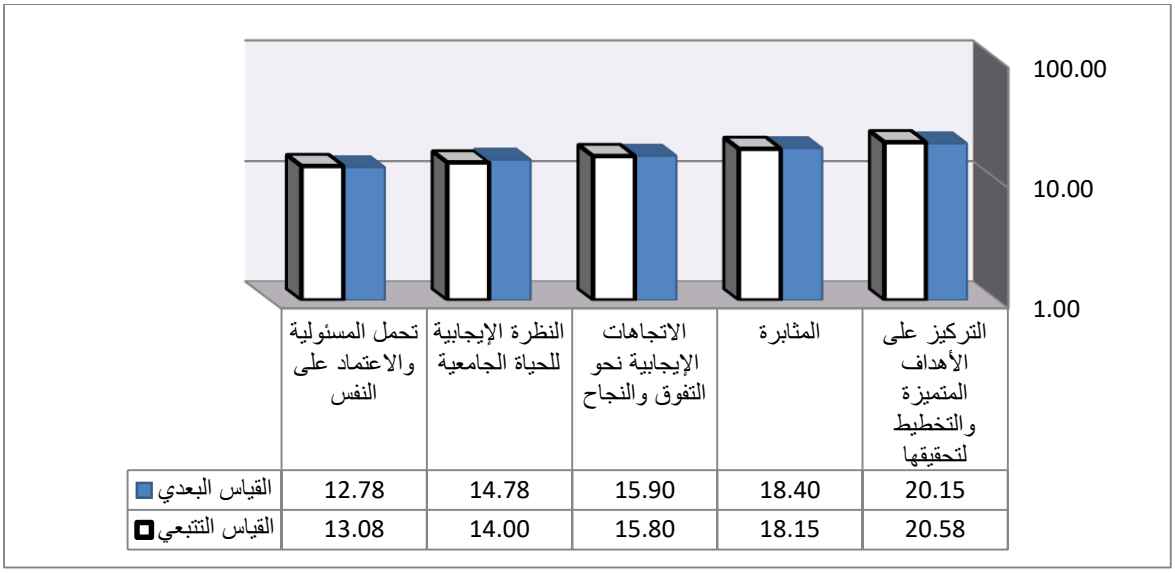
قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبرنامج التلمذة المعرفية على مقياس الطموح الأكاديمى(ن=40)

الأبعاد	القياس البعدى/ التتبعى	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها	البعدي	**20.15**	**1.292**	**1.445**	**غير دالة**
	التتبعي	**20.58**	**1.338**		
المثابرة	البعدي	**18.40**	**1.392**	**0.827**	**غير دالة**
	التتبعي	**18.15**	**1.312**		
الاتجاهات الايجابية نحو التفوق والنجاح	البعدي	**15.90**	**1.215**	**0.377**	**غير دالة**
	التتبعي	**15.80**	**1.159**		
النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	البعدي	**14.78**	**2.616**	**1.030**	**غير دالة**
	التتبعي	**14.00**	**3.974**		
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	البعدي	**12.78**	**1.349**	**1.002**	**غير دالة**
	التتبعي	**13.08**	**1.328**		
الدرجة الكلية	البعدي	**82.00**	**3.559**	**0.454**	**غير دالة**
	التتبعي	**81.60**	**4.284**		

يتضح من جدول (20) أن قيمة "ت" للفروق بين القياس البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية بلغت على التوالي (1.445 – 0.827 – 0.377 – 1.030 – 1.002– 0.454)، وهي قيم غير دالة إحصائيا ؛ وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الطموح الأكاديمي، وهذا يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج خاصة بعد إجراء وتنفيذ كافة الجلسات في تنمية الطموح الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية، بمعنى أن برنامج التلمذة المعرفية قد نجح في تحقيق أهدافه سواءً كانت العامة أو الإجرائية، وتعلل الباحثتان ذلك إلى مدى الجهد الذي بذل وساهم بشكل كبير مع مرور الوقت في تحسين الطموح الأكاديمي والتوصل لهذه النتائج.

مما يؤكد ذلك على استمرارية وتأثير البرنامج في أثناء فترة المتابعة لدى الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية الذين شاركوا في تطبيق البرنامج، والذين كان لهم دور فعال في التوصل لهذه النتائج.

ويوضح شكل(5) الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الطموح الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج.

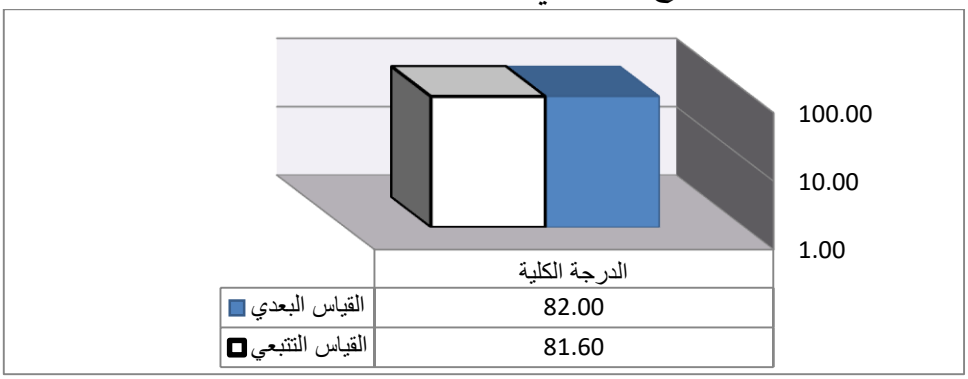


	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	النظرة الإيجابية للحياة الجامعية	الاتجاهات الإيجابية نحو التفوق والنجاح	المثابرة	التركيز على الأهداف المتميزة والتخطيط لتحقيقها
القياس البعدي	12.78	14.78	15.90	18.40	20.15
القياس التتبعي	13.08	14.00	15.80	18.15	20.58

شكل (5) الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الطموح الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج.

يتضح من خلال شكل (5) عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الطموح الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج ، مما يؤكد ذلك على استمرارية وتأثير البرنامج حتى بعد الانتهاء من تنفيذ الجلسات وفي أثناء فترة المتابعة لدى الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية الذين شاركوا في تنفيذ البرنامج.

ويوضح الشكل التالي الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس الطموح الأكاديمي .



	الدرجة الكلية
القياس البعدي	82.00
القياس التتبعي	81.60

شكل (6) يوضح الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي

يتضح من شكل (6) عدم وجود فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي مما يشير إلى أثر البرنامج في أثناء فترة المتابعة.

لقد لاحظت الباحثتان أن الطالبات لم تتلق البرنامج التدريبي بل عشنه فقد كن يسألن عن الموعد القادم بشغف، ويحضرن ومعهن أوراق وكراسات للأنشطة من غير أن يكلفن _في بعض

الأحيان_ من قبلنا بعملها، إن فاعلية أسلوب التلمذة المعرفية في دمج الطالبة داخل النشاط وكسر حاجز الخوف أدى إلى أن النتيجة في القياس التتبعي لم تنخفض إحصائيا إنخفاضاً دالاً، فقد دمجت موضوعات التعلم في شخصيتها وأصبحت جزءاً من سلوكها.

وتعلل الباحثتان تلك النتيجة إلى أن الطالبات المعلمات المجموعة التجريبية قد استفادوا بشكل إيجابي من جلسات البرنامج نموذج التلمذة المعرفية والذي ساعد بدوره على مراعاة الفروق الفردية بينهم وذلك لإعتماده على التعلم الذاتى للمتعلمين بالإضافة إلى التفاعل الإجتماعى فى بيئة التعلم, يتفق ذلك مع **نظرية "التعلم التوليدى"** والتى تؤكد على الجانب الإجتماعى للمتعلمين, لأن الحوار والنقاش فيما بينهم أصبح حواراً ذاتياً وداخلياً بالنسبة لكل متعلم, كما أصبح جزءاً من الخبرات الشخصية للمتعلم.

كما ترجع الباحثتان تحسن الطالبة المعلمة إلى أن بيئة التعلم وفرت التغذية الراجعة بصفة مستمرة فى المحتوى التعليمى, مما ساعد على تصحيح مسار التعلم أول بأول وتصحيح الأخطاء وتعديلها فساعد ذلك بشكل كبير على تعلمهم, ويتفق ذلك مع نظرية **"التعلم الإجتماعى"** لباندورا حيث أن تفاعل الطالبات مع بعضهم البعض فى المواقف التعليمية الإجتماعية أدى بهم إلى التعرف على المشكلات التى تواجههم وحلها وتحقيق الأهداف المرجوه من البرنامج، كما ساعد على إبقاء أثر التعلم.

4- نتائج الفرض الرابع ومناقشته

نص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسى في كلٍ من القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي, كما يتضح فى الجدول التالى:

جدول(21)

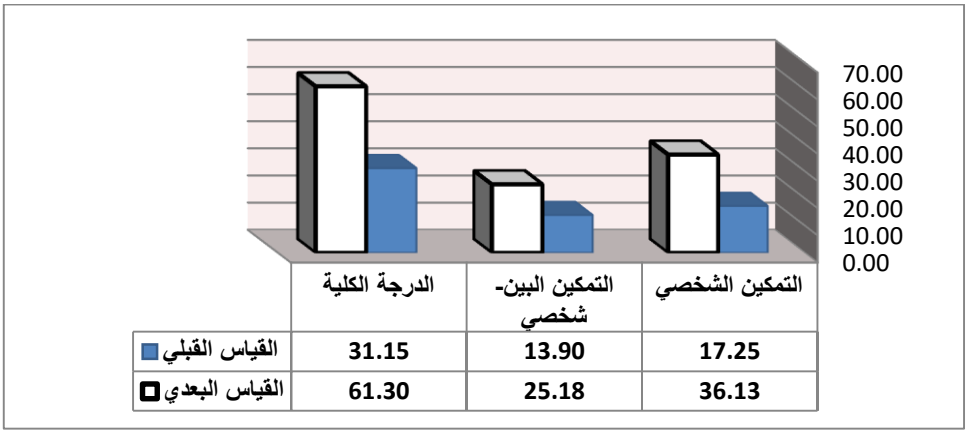
قيمة "ت" T –test ودلالتها الإحصائية للفروق في القياس القبلي والبعدي للطالبة المعلمة على مقياس التمكين النفسى(ن=40)

الأبعاد	القياس القبلى/ والبعدى	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت "	مستوى الدلالة
التمكين الشخصي	القبلى	**17.25**	**1.750**	**38.975**	**0,01**
	البعدي	**36.13**	**2.513**		
التمكين البين - شخصي	القبلى	**13.90**	**1.932**	**23.171**	**0,01**
	البعدي	**25.18**	**2.395**		

الدرجة الكلية	القبلي	31.15	2.370	46.441	0,01
	البعدي	61.30	3.353		

يتضح من جدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التمكين النفسي والدرجة الكلية بلغت على التوالي (46.441–23.171–38.975)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية والتي ترجع للقياس القبلي والبعدي هي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى تحسن درجات الطالبة المعلمة بعد تعرضهم لجلسات البرنامج، فقد ركز البرنامج نموذج التلمذة المعرفية على الطموح الأكاديمى والتمكين النفسى علي اكساب الطالبة المعلمة برياض الأطفال .

ويوضح الشكل التالى الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة برياض الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التمكين النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج .



	الدرجة الكلية	التمكين البين-شخصي	التمكين الشخصي
القياس القبلي	31.15	13.90	17.25
القياس البعدي	61.30	25.18	36.13

شكل (7) يوضح الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة برياض الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي

يتضح من خلال شكل (7) تحسن مستوى التمكين النفسي وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي، بقيم متوسطات القياسين(القبلي، والبعدي) لأبعاد مقياس التمكين النفسي والدرجة الكلية له ولصالح القياس البعدي، ويستدل من ذلك إلى وجود تقدم بعد تطبيق جلسات البرنامج، ظهر بشكل كبير على نحو فعال لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال، وهذه دلالة واضحة على فعالية البرنامج المقترح في تنمية التمكين النفسي مما أدي إلى هذا التحسن الملحوظ.

ويوضح الشكل البياني السابق وجود فروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة برياض الأطفال في الدرجة الكلية على مقياس التمكين النفسي لصالح القياس البعدي، وكانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يعني برنامج الطموح الأكاديمي قد نمى أبعاد التمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في ضوء ما توصل إليه **(البيومي، 2020)** من أن هناك علاقة طردية بين كل من الطموح الأكاديمي والتمكين النفسي، وهو ما أيدته نتائج بحثنا الحالى.

فبرنامج الطموح الأكاديمي بما تضمنه من موضوعات تدريبية غطت بكثافة _في ضوء الوقت المتاح للتطبيق (فصل دراسي) _ مهارات التخطيط لتحقيق الأهداف و تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والتفاؤل والإيجابية لدى الطالبة المعلمة، من شأنها أن تساهم بفاعلية _كما أشارت نتائج بحثنا هذا_ في تنمية إعتقادها في قوة تأثيرها على حياتها الشخصية, وقوة تأثيرها في الآخرين, وفى قدرتها على أداء العمل المتوقع منها بمهارة وإتقان, وممارستها لمهامها بحرية وإستقلال، وهو التمكين النفسي الذي تتبعه البحث الحالي.

5- نتائج الفرض الخامس ومناقشته:

نص الفرض الخامس على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية و الطالبة المعلمة فى المجموعة الضابطة في التمكين النفسى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التمكين النفسي في القياس البعدي, كما يتضح فى الجدول التالى:

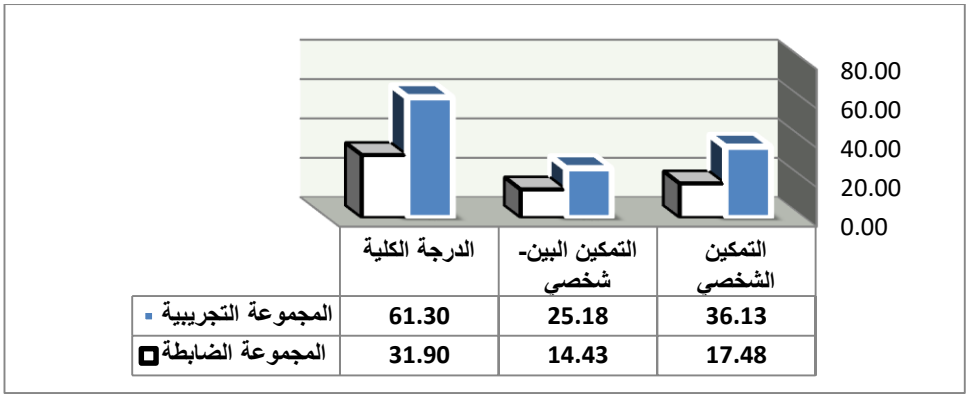
جدول(22)

الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التمكين النفسى(ن=40)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
التمكين الشخصى	التجريبية	36.13	2.513	39.811	0,01
	الضابطة	17.48	1.569		
التمكين البين - شخصى	التجريبية	25.18	2.395	19.269	0,01
	الضابطة	14.43	2.591		
الدرجة الكلية	التجريبية	61.30	3.353	44.079	0,01
	الضابطة	31.90	2.560		

يتضح من جدول (22) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس التمكين النفسي والدرجة الكلية بلغت على التوالي (39.811 – 19.269 – 44.079)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية والتي ترجع للقياس البعدي هي لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح شكل(8) الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس التمكين النفسي من خلال الشكل التالى:



	الدرجة الكلية	التمكين البين-شخصي	التمكين الشخصي
المجموعة التجريبية	61.30	25.18	36.13
المجموعة الضابطة	31.90	14.43	17.48

شكل (8) يوضح الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لبرنامج نموذج التلمذة المعرفية والطالبة المعلمة المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس التمكين النفسى.

يتضح من خلال شكل (8) وجود فروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة فى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس التمكين النفسي ولصالح الطالبة المعلمة فى المجموعة التجريبية، ويبدو من الشكل السابق أن هناك تباينًا في متوسطي الدرجات عند المقارنة بين المجموعتين وذلك في اتجاه الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية، وهذا يدل إلى أن التقدم ظهر بشكل كبير على نحو فعال، وهذا مؤشر على فعالية البرنامج المقترح في تنمية التمكين النفسي .

ويوضح الشكل التالى الفروق بين القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على الدرجة الكلية مقياس التمكين النفسى ولصالح الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية, الأمر الذي أدلى بدلوه واتضحت جوانبه لدى هؤلاء المجموعة التي تلقت عمليات التدريب والجوانب التطبيقية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه.

وتعزوا الباحثتان تلك النتيجة إلى أن الطالبة المعلمة تتمتع بمستوى طموح عالى مما انعكس ومدى بشكل إيجابى على بعض أبعاد التمكين النفسى كبعد الكفاءة والتأثير, فبعدى الكفاءة والتأثير ممتد لمستوى الطموح الأكاديمى ثقتهم بقدراتهم وإمكانياتهم, فالكفاءة تعمل على تحسين الطالبة المعلمة على مواجهة الضغوط, والقيام بمتطلباتها على أن الشعور بالتأثير يعزز الثقة بالنفس ويزيد من دافعيتهم, فالإحساس بالإستقلالية والقدرة على ضبط النفس والتحكم وهو بعد من أبعاد التمكين النفسى تساعد الطالبة المعلمة على اتخاذ القرارات بسهولة, وتجعلها أكثر مثابرة واستقالاً فى تفكيرها, هذا الأمر ينعكس على شعورها بالرضا عن عملها

6- نتائج الفرض السادس ومناقشته:

نص الفرض السادس:"على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية من الطالبة المعلمة برياض أطفال في التمكين النفسي في القياسي البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين القياس البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسى.

جدول(23)

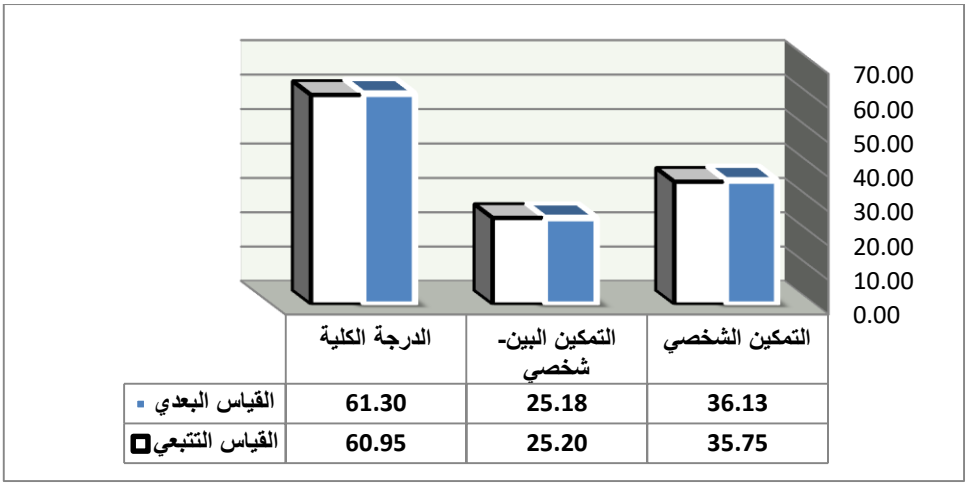
قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسى(ن=40)

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التمكين الشخصي	البعدي	**36.13**	**2.513**	**0.700**	**غير دالة**
	التتبعي	**35.75**	**2.273**		
التمكين البين- شخصي	البعدي	**25.18**	**2.395**	**0.046**	**غير دالة**
	التتبعي	**25.20**	**2.483**		
الدرجة الكلية	البعدي	**61.30**	**3.353**	**0.461**	**غير دالة**
	التتبعي	**60.95**	**3.434**		

يتضح من جدول (23) أن قيمة "ت" للفروق بين القياس البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التمكين النفسى والدرجة الكلية بلغت على التوالي (0.700 – 0.046 – 0.461)، وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسي ، وهذا يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج خاصة بعد إجراء وتنفيذ كافة الجلسات في تنمية التمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة فى المجموعة التجريبية، بمعنى أن البرنامج التدريبي قد نجح في تحقيق أهدافه سواءً كانت العامة أو الإجرائية، وتعلل الباحثة ذلك إلى مدى الجهد الذي بذل وساهم بشكل كبير مع مرور الوقت في تحسين التمكين النفسي والتوصل لهذه النتائج.

مما يؤكد ذلك على استمرارية وتأثير البرنامج في أثناء فترة المتابعة لدى طالبات المجموعة التجريبية الذين شاركوا في تطبيق البرنامج، والذين كان لهم دور فعال في التوصل لهذه النتائج.

ويوضح شكل(9) الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس التمكين النفسي بعد تطبيق البرنامج.



	الدرجة الكلية	التمكين البين-شخصي	التمكين الشخصي
القياس البعدي	61.30	25.18	36.13
القياس التتبعي	60.95	25.20	35.75

شكل (9) الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسي

يتضح من خلال شكل (9) عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد مقياس التمكين النفسي، مما يؤكد ذلك على استمرارية وتأثير البرنامج حتى بعد الانتهاء من تنفيذ الجلسات وفي أثناء فترة المتابعة لدى الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية الذين شاركوا في تنفيذ البرنامج.

ويوضح الشكل السابق الفروق بين متوسط درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي مما يشير إلى أثر البرنامج في أثناء فترة المتابعة.

وتعلل الباحثتان تلك النتيجة إلى أن الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية قد استفادوا بشكل إيجابي من جلسات برنامج نموذج التلمذة المعرفية والذي كان هدفه تدريب الطالبات المعلمات على وضع وتحديد الأهداف, والتخطيط للمستقبل, والثقة بالنفس, وتدريبهن على مهارات حل المشكلات وإتخاذ القرار, وإدارة وتنظيم الوقت , والتصرف بإيجابية والتأثير فى الآخرين, كل ذلك أدى بهم إلى معرفة قدراتهم وإمكاناتهم واستعدادتهم نحو الحياة.

وتفسر الباحثتان بأن التحسن قد استمر لدى الطالبة المعلمة عينة البحث والتى تأثرت بالبرنامج الذى هدف الشخصية وتطور مهاراتهم الذاتية من خلال الأنشطة التى يمارسونها بشكل يومى ادى إلى استمرار أثر التحسن لديهن.إلى تنمية مستوى الطموح الأكاديمى والتمكين النفسى لدى طالبات المعلمات رياض الأطفال, كما أن أداء الأنشطة والواجبات المنزلية التى تضمنها البرنامج كان لها أثر واضح فى تنمية مهاراتهم

سابعاً: خلاصة النتائج :

من خلال مراجعة المعالجات الإحصائية السابقة نجد أن فروض البحث الحالي قد تحققت وهذا بيان ملخص نتائج البحث:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في كلٍّ من القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس.
2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية و الطالبة المعلمة فى المجموعة الضابطة في الطموح الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الطموح الأكاديمى بعد تعرضهم لبرنامج التلمذة المعرفية.
4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسى في كلٍّ من القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال.
5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية و الطالبة المعلمة فى المجموعة الضابطة في التمكين النفسى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبة المعلمة المجموعة التجريبية من الطالبة المعلمة برياض أطفال في التمكين النفسي في القياسي البعدي والتتبعي.

ثامناً: توصيات البحث:

فى ضوء ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- الاهتمام بالبحث عن استراتيجيات و نماذج التدريس الحديثة وتطبيقها للإستفادة منها فى الإرتقاء بنواتج النظام التعليمى فى المراحل التعليمية.
2- توجيه انتباه مخططى مقررات التدريس ضرورة نشر ثقافة التلمذة المعرفية فى جميع المقررات التى تعد صالحة لتطبيقها.
3- الإهتمام بإعداد المدرس الذى يمتلك المهارات وقادر على نقلها للطالبات وتوظيفها فى جو من المرونة والتفاهم والتركيز على البناء النفسى لشخصية المدرس.
4- تشجيع الباحثين على تطوير برامج مماثلة للبرنامج المضمن فى البحث الحالى وبحث أثرها فى تنمية بعض مهارات التفكير لدى المتعلمين.
5- عقد ورش تدريبية لتدريب المعلمين على إستخدام وتطبيق إستراتيجيات التلمذة المعرفية لرفع قدراتهم وكفايتهم المهنية بإستخدام هذه الإستراتيجيات.

6- تطوير أدوات القياس ووسائل التقويم وخاصة الإختبارات لتناسب تطبيق استراتيجية التلمذة المعرفية.

7- تدريب الطالبة المعلمة على مهارات التخطيط للمستقبل على أسس سليمة من خلال التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم, ووضع أهداف وطموحات تتناسب مع تلك الإمكانات.

8- تصميم وتقديم برامج وأنشطة للطالبات المعلمات ترفع مستوى الطموح لديهم, وتنمى ثقتهم بأنفسهم وتقوى إرادتهم فى مواجهة التحديات والتخطيط الجيد للمستقبل.

9- إعداد برامج نمائية لرفع مستوى التمكين النفسى لدى طلاب الجامعة لأرتباطه بأدائهم الوظيفى مستقبلاً.

10- عقد ورش تدريبية لتدريب الطالبة المعلمة من أجل توعيتهم بدور مهارات التمكين النفسى فى حياتهم نحو الامل فى مستقبلهم.

تاسعاَ: البحوث المقترحة:

1- فاعلية برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية فى تنمية فاعلية الذات لدى الطالبة المعلمة.

2- استخدام نموذج التلمذة المعرفية فى تنمية الثقة بالنفس لدى الطالبة المعلمة وأثرها فى دافعية الإنجاز لديهم.

3- فاعلية برنامج قائم على نموذج التلمذة المعرفية فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبة المعلمة.

4- برنامج اثرائى قائم على نموذج التلمذة المعرفية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبة المعلمة.

5- فاعلية برنامج إرشادى لرفع مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة.

6- القيام بدراسات تتناول العلاقة بين مستوى الطموح ومتغيرات نفسية أخرى مثل(دافعية التعلم, قلق المستقبل, فعالية الذات, الضغوط النفسية) لدى طلاب الجامعة.

7- العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتمكين النفسى لدى طلاب الجامعة

8- التمكين النفسى وعلاقته بالرضا الوظيفى لدى معلمات رياض الأطفال.

9- برنامج ارشادى لتحسين التمكين النفسى وأثره على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أحمد(سـهير)(2009). أسـاليب تربيـة الطفـل بـين النظريـة والتطبيـق. الريـاض: دار الزهـراء للنشـر والتوزيـع.

أمين (عبد الرحيم) (2014).برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، العدد(55), ص ص 116- 190.

باظة(آمال)(2012). جودة الحياة النفسية, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بكر(جوان)(2013). جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين, عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

البلوي(عبد الله)، الصمادي(محارب)(2017). فاعلية استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك، جامعة كفر الشيخ، مجلة كلية التربية، مجلد 3 ,العدد (4)، ص ص 357- 422.

البيطار(حمدي)(2014). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء طرق التلمذة المعرفية لتدريس مقرر تكنولوجيا المياة والصرف الصحي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، مجلة كلية التربية بالسويس، مجل7,العدد (2)، إبريل 2014، ص ص 160- 223.

البيومي(أحمد)(2020).التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلم التربية الرياضية.مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية،مجلد 2, العدد(54), ص ص 321-366.

التخاينة(قصى)(2018). دور المناعة النفسية فى التنبؤ بالتمكين النفسى لدى طلبة جامعة مؤته فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية, رسالة ماجستير, عمادة الدراسات العليا, جامعة مؤته.

الجبالي(حسني) (2010).ملامح وقضايا التعليم الاجتماعي في المجتمع العالمي المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

جلاب(إحسان), الحسينى(كاظم)(2014). إدارة التمكين والإندماج, عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أسامة (الحنان). (2021) برنامج قائم على التلمذة المعرفية في تدريس الرياضيات لتنمية التنور الرياضي وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.مجلة تربويات الرياضيات، مج24 ,ع2 ،152 - 206.

حامد(آسيا)(2010).أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مجلد 2,العدد (24)، ص ص 138- 178.

حسن (أمانى)(2018). فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسى فى تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة, مجلة التربية, جامعة الأزهر , العدد(180), الجزء الأول, ص ص 12-72.

الحسينى(هشام)(2012). العوامل الخمسة للشخصية, وجهة جديدة للدراسة وقياس بنية الشخصية, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خالد(فاطمة)(2018). الطموح الأكاديمى والثقة بالنفس, عمان: مركز الكتاب الجامعى.

خليفة(مى), شهاب(لبنى)(2015). الإسهام النسبى للإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية فى التمكين النفسى والإلتزام الوجدانى للمعلمين. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية, مجلد21, العدد(3), ص ص 411-484.

خليل(قطب), محمد(فاطمة الزهراء), السيد(إسراء)(2021). تقدير الذات والطموح كمنبئات بمستوى الإنجاز الأكاديمى لدى طلاب الجامعة, مجلة كلية التربية, جامعة كفر الشيخ , المجلد 4, العدد (102), ص ص231-254.

خيري(لمياء)(2018).التعلم النشط، القاهرة، دار يسطرون للنشر.

راشد(على)(2016). تدريس العلوم من خلال نظرية التلمذة المعرفية، الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج العلوم بين المصرية والعالمية، ص ص 65- 76.

راشد(علي), عرفه(مني), وأحمد(مني)(2018). فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نظرية التلمذه المعرفيه في تنمية الوعي بقضايا البيئه المعاصره والاتجاه الدراسي لطالبات الشعبه التربويه كلية الاقتصاد المنزليدراسات عربية في التربية وعلم النفس, العدد(103), ص ص 217-274.

زكريا(مريم),البيطار(حمدى), وعبد القادر(أمنية)(2020). استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية لتنمية التفكير العملي في الأشغال الفنية لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة كلية التربية (أسيوط), مجلد 8, العدد(36), ص ص 99-141.

الزهرانى(زينب)(2014). مستوى الطموح الأكاديمى وعلاقته بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً بجامعة الباحة. رسالة ماجستير, غير منشورة, جامعة الباحة, المملكة العربية السعودية.

سالم(سهير), وكفافى(علاء الدين)(2008). بحوث تأهيل ذوى الإحتياجات الخاصة, رصد الوقاع وإستشراق المستقبل, المؤتمر الدولى السادس لكلية الدراسات العليا للتربية, جامعة القاهرة, العدد(2), ص ص 844-865.

شاهين(هيام)(2015). التمكين النفسى والإحتراق النفسى المهنى لدى معلمى التربية الخاصة, مجلة العلوم التربوية, السعودية: جامعة الملك سعود, مجلد الأول, العدد(2), ص ص 234-265.

الشريدة(ماجد), عبد اللطيف(محمد)(2018). التمكين النفسى وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعى لدى معلمى محافظة وادى الدواسر. المجلة العلمية لكلية التربية, جامعة أسيوط, مجلد34, عدد(4), ص ص 295- 333.

الشمرانى(سماح)(2019). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفدة, المجلة التربوية, كلية التربية, جامعة سوهاج, العدد61, ص ص 144-160.

العازمي(مبارك)(2021). برنامج في التلمذة المعرفية لتنمية بعض كفايات التدريس لمعلمي التربية الإسلامية وأثره في تحقيق أهدافها لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي.

العايدى(على)(2021). الكفاءة الوالدية وعلاقتها بالتمكين النفسى لدى طلبة الجامعة, مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الإجتماعية, مجلد 2, العدد (41), ص ص 966- 987.

عبد الفتاح(كاميليا)(2007). مستوى الطموح والشخصية,ط4, الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبدالعزيز(حمدي)، والهندال(هدى)(2015).تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع, مجلة التربية الخاصة، العدد (10), ص ص 162-222.

العطار(محمود), محمد (فاطمة الزهراء), إبراهيم(بسمة)(2021). فعالية برنامج للإرشاد المتمركز حول الحل لتحسين مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة, مجلة كلية التربية, جامعة كفر الشيخ, مجلد3, العدد(101),ص ص 263-282.

عليوه(هناء), محمد(جيهان)(2020). الإسهام النسبى للإبداع الإنفعالى فى التنبؤ بمستوى الطموح وفعالية الذات لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج, مجلد 2,العدد(84), ص ص 1035-1094

العنزى(فرحان)(2021). التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية, مجلة العلوم التربوية, مجلد 2,العدد(28), ص ص 90-192.

الفقى(آمال)(2013). التنظيم الذاتى وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة, دراسات عربية فى التربية وعلم النفس,مجلد 2, العدد(38), ص ص 11-56.

فيصل(دعاء)(2013). إدارة الوقت لدى الموهوبين أكاديمياً وعلاقتها بمستوى الطموح, مجلة القراءة والمعرفة, العدد(137), ص ص 173-204.

كُلاب(أحمد)(2019). نمذجة العلاقات السببية بين فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق لدى طلبة الجامعات فى محافظات عزة. رسالة ماجستير, جامعة الأقصى, غزة, فلسطين.

الكنانى(علاء)(2015). رتب الهوية وعلاقتها بالتمكين النفسى لدى طلبة الجامعة, رسالة ماجستير, الجامعة المستنصرية, العراق.

مجدي(يونس)(2020). فاعلية مقرر بيئي مقترح في العلوم الطبيعية قائم على التلمذة المعرفية لتنمية المفاهيم والاستقصاء العلمي وأوجه التقدير لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد (علا)(2019). التفكير الجانبى وعلاقته بمستوى الطموح والقدرة على إتخاذ القرار والتحصيل الأكاديمى لدى الطالبات المعلمات بالطفولة المبكرة بالجامعة, مجلة الطفولة والتربية, العدد(40), الجزء الثالث, ص ص 15-74.

محمد (يسرا) (2019). فاعلية التلمذة المعرفية في تنمية المسئولية الاجتماعية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وارتفاع المعدل الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة قسم التربية الخاصة .دراسات فى التعليم الجامعى. , العدد(44), ص ص 419-452.

محمد(عبد العاطى) , محمود(شيماء)(2020). دراسة تنبؤية للعوامل المسهمة فى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية, كلية التربية, جامعة الأزهر, العدد(185), الجزء الثالث, ص ص 111-172.

مصطفى(منال), طه(منال)(2015). مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسى لطالبات الجامعة. مجلة التربية, جامعة الأزهر مجلد162, العدد(2), ص ص 11-82.

منصور(جعفر)(2017). مستوى الطموح وعلاقته بإتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى فى جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث,مجلد 7, العدد(39), ص ص 135- 163.

هيلات(مصطفى)(2017). العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفى لدى طالبات الدبلوم المهنى فى التدريس بجامعة أبو ظبى . المجلة الدولية للبحوث التربوية, جامعة الإمارات, العدد الخاص, المجلد 41, ص ص 246- 279.

Samawi, F, Al Remawi, S& Arabiyat, A.(2022). The Effectiveness of a Training Program Based on Psychological Empowerment to Reduce Future Professional Anxiety among Students. International Journal of Instruction ,Vol.15,No. 1,pp. 219-236.

Al-Faridawia, W.(2020). Psychological Well-Being and Its Relationship with Academic Aspiration of Female Students of the Kindergarten Department. life, Vol.13, No.9,PP.1336-1353.

Ali, M.(2018). Study of educational aspiration and academic achievement of senior secondary school students in relation to gender and area. Zenith International Journal of Multidisciplinary Research, Vol.8, No.4, PP.34-38.

Almomani, F& Theeb, A.(2016). The Ambition Level and its Relation with Perceived Self-Efficacy in Light of Certain Variables among a Sample of Jordanian Universities Students. International Journal of Asian Social Science, Vol. 6, No.12, PP. 683-697.

Attri, R.(2019). The Models of Skill Acquisition and xpertise Development: A Quick Reference of Summaries. Speed To Proficiency Research: S2Pro©.

Aydin, B & Ceylan, A. (2009). The effect of spiritual leadership on organizational learning capacity. African of Business

Liu, Gi Zen (2010). Handbook of research on educational communications and technology.Management,Vol.3,No.5,PP184-190.

Boshehri, M., Al-Jasim, F., & Jamalallail, M.(2017). Ambition level and Itsrelation to Excessive Vompettion Among musically gifted students at the Higher institute of musical arts in Kuwait . In Proceeding of the 3rd International Conference on Education.Vol. 3, pp. 280-298.

Burcu, A.(2016). The Mediating Role of Psychological Empowerment on the Relationship between Creative Climate and Innovative Work Behaviour. The Case of Employees of Various Sectors in Turkey. Journal of Behaviour at work,Vol.1,No.1,PP.74-85.

Darsana Changkakoti, D., & Baishya, P. (2020). Level Of Aspiration Of Higher Secondary Students In Relation To Their Achievement Motivation-An Empirical Study. Psychology and Education Journal, Vol.57, No.9 , PP.1206-1210.

Dennen, V. P. (2013). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies.In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 804-819). Routledge.

Edmondson, R.(2007). Investigating the Effectiveness of Telepresence - Enabled Cognitive Apprenticeship Model of Teacher Profeeslonal Development. doctoral dissertation, Spectrum Education Group, 2761388.

Edralin,D.,Tibon, M, & Tugas, F, (2015). Initiating Women Empowerment and Youth Development through Involvement in Non-Formal Education in Three Selected Parishes: An Action Research on Poverty Alleviation. DLSU Business & Economics Review.Vol.24,No. 2,PP.108–123.

Fisher, D., & Frey, N. (2021). Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility. ASCD.

Fitzgerald, C., Laurian-Fitzgerald, S., & Popa, C. (Eds.). (2018). Handbook of Research on Student-Centered Strategies in Online Adult Learning Environments. IGI Global.

Fox-Turnbull, W., Reinsfield, E., & Forret, A. M. (2021). *Technology Education in New Zealand: A Guide for Teachers*. Routledge.

Gautier, C., & Solomon, R. (2005). A Preliminary Study of Students Asking Quantitative Scientific Questions for Inquiry-Based Climate Model Experiments. Journal of Geosciences Education, Vol.53,No. (4), pp.432- 443.

Gupta, S., & Bashir, L. (2017). Educational Aspiration of Secondary School Students: Influence of School Environment and Parental Encouragement. International Journal of Applied Business and Economic Research, Vol.15, No. 21, PP.495-507.

Hope, N., Koestner, R., Holding, A., & Harvey, B. (2016). Keeping up with the Joneses: Friends' perfectionism and students' orientation toward extrinsic aspirations. Journal of Personality,Vol. 84, No.6, PP. 702-715. https://doi.org/10.1007/s10972-015-9436-1

Irby, B., Boswell, J., Searby, L., Kochan, F., Garza, R., & Abdelrahman, N. (Eds.). (2020). *The Wiley international handbook of mentoring*. John Wiley & Sons.

Jayaratne,k.S.(2010). Practical application of aspiration as an outcome indicator in extension evaluation. Journal of Extension, Vol. 48, No. 2, PP.213- 256.

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters?. British educational research journal, Vol. 41, No. 5, PP.731-748.

Kumari, B. (2015). Level of Aspiration on Academic Performance of School Students. The International Journal of Indian Psychology, Vol. 3, No.1, PP. 75-79.

Marcoux-Moisan, M., Cortes, P. Y., Doray, P., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M & Larose, S. (2010). The evolution of educational aspirations. Library and Archives Canada.

Mazur, A. & Marczewska-Kuźma, R. (2015). Assessment of importance of conditions and safety of work for shaping management image. Procedia Manufacturing, 3, PP 4884-4891.

Sharan,B.,M& Lisa,M.,(2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

Muldoon, N. & Kofoed, J. (2009). Cognitive apprenticeship in accounting education: preparing students for the profession, in The Student Experience, Proceedings of the 32nd HERDS A Annual Conference, Darwin, 6-9 July 2009, Darwin, Australia , pp 296- 305, Available from , www.herdsa.org.au.

Nishimura, T., & Suzuki, T. (2016). Aspirations and life satisfaction in Japan: The big five personality makes clear. Personality and Individual Differences, Vol.97, PP.300-305.

Oladipo, S.(2009). Psychological Empowerment and Development. Edo Journal of Counseling,Vol.2,No.1,PP.119-126.

Özarallı, N. (2015). Linking empowering leader to creativity: the moderating role of psychological (felt) empowerment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 181 PP, 366-376.

Perry, A. (2013). Effect of demographic factors on empowerment attributions of parents of children with autism spectrum disorders. The University of Alabama.

Saif, N. & Saleh, A. (2013). Psychological empowerment and job satisfaction in Jordanian hospitals. International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 3,No.16,PP. 250-257.

Whitaker, B. & Weserman, J. (2014). Linking spirituality and values to personal initiative through psychological empowerment , Journal of Management, Spirituality & Religion,Vol.11,No.3,PP. 269.