جامعة مولود معمري - تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

إستراتيجيات التعلم (المعرفية وما وراء المعرفة) وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية - تخصص تأطير تربوي -

إعداد الطالبتين:

- كساي تونسية
- مجقان سلوة

إشراف الاستاذة:

- د. بوجملين حياة

السنة الجامعية: 2017- 2018

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وانطلقت الدراسة الحالية من السؤال التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟

تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة ب (120) طالب وطالبة مستوى الثالثة ليسانس ومن مختلف تخصصات العلوم الاجتماعية للسنة الدراسية 2018/2017، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي، كما اعتمدنا في دراستنا لجمع البيانات على مقياسين هما: مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية و الميتا معرفية المعد من طرف الدكتورة **"بوجملين حياة"** (2011)، ومقياس مستوى الطموح **" لمعوض وعبد العظيم "** (2005)،وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وآليا ب (spss)، توصلنا إلى النتائج التالية:

قبول الفرضية البديلة التي نصت على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، قبول الفرضية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس و رفض الفرضية البديلة، قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس.

رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب متغير الجنس، وبعدها تمت مناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع واختتمت هذه الدراسة بجملة من الاقتراحات.

كـــلمة الشكـــر

نشكر الله تعالى ونحمده على توفيقه لنا على اتمام هذا العمل المتواضع.

كما نتقدم بالشكر والتقدير والاحترام إلى الاستاذة المشرفة **"بوجملين حياة"** والتي لم تبخل علينا بما لديه من معلومات من أجل اتمام هذا العمل وعلى توجيهاته القيمة لنا.

كما نولي الشكر إلى كل أساتذة قسم علوم التربية وإلى زملائنا الطلبة.

ونشكر كل من ساعدنا وساندنا في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو من بعيد.

كما لا ننسى أن نتقدم بالشكر الجزيل لطلبة **"جامعة مولود معمري"** "تامدة" على التسهيلات اللازمة التي قدموها لنا في الجانب التطبيقي لبحثنا.

سلوة وتونسية

الإهداء

نحمد الله سبحانه وتعالى الذي أنعمنا بكل النعم والذي أعطانا القوة والعزيمة والصبر في انجاز هذا العمل المتواضع الذي أهديه:

الى تاجي فخري واعتزازي الى من أنار دربي و مشواري والدي لم يتركنا نشعر بالحرمان من أي شيء الى الذي يجعل الصعب سهلا "أبي" الغالي أطال الله في عمره و أبقاه منارة علينا.

الى منبع العطف و الحنان و التي حملتنا تسعة أشهر و فرحت لفرحتنا "أمي" العزيزة.

الى من لا تفارقنا الدعوات من أجلنا جدتي الحنونة "جوهرة" التي أدعو الله أن يحفظها من كل سوء.

الى أغلى و أعز أخوين في الكون أخي الحنون "ايدير" الى أختي الصغيرة و الغالية "لامية".

الى روحي جدي الطاهرة "أكلي" رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

الى التي شاركتني عناء هذا العمل صديقتي "سلوة" وكل عائلتها.

إلى كل صديقاتي.

تونسية

الإهداء

أحمد الله سبحانه وتعالى الذي أنعمني بكل النعم والذي أعطاني القوة والعزيمة والصبر في إنجاز وإتمام هذا العمل المتواضع الذي أهديه:

إلى الوالدين الغاليان والعزيزان أطال الله بعمرهما على صبرهما معي طيلة فترة دراستي، فكان لهما الفضل الكبير في نجاحي وتشجيعي لمواصلة الدراسات العليا.

إلى كل إخوتي وأخواتي حفظهم الله وأطال الله في عمرهم.

إلى كل صديقاتي وكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع من بعيد ومن قريب.

إلى التي قاسمتني هذا العمل زميلتي وصديقتي" تونسية " وكل عائلتها.

سلوة

مقدمة:

إن عالم اليوم يشهد تفجرا هائلا في مجال المعارف وتوليد الأفكار لمواجهة مواقف الحياة في الحاضر والمستقبل، والإنسان أمام هذا الكم الهائل من المعارف فهو بحاجة تتماشى للوصول إلى أفضل السبل وأيسرها للإحاطة بتلك المعارف والتمكن منها وتنظيمها والتفاعل معها عند التكيف لمواجهة متطلبات الحياة التي تتزايد مع تقدم الحياة وتعقدها.

وفي ضوء هذا التقدم والتطور الهائل لم يعد بمقدور المؤسسة التعليمية الإحاطة بكل ما يستجد من أمور في الميدان التعليمي، مما استلزم على القائمين في هذا الميدان إعداد الفرد وخاصة المتعلم بصورة تجعله إنسانا مفكرا قادرا على حل المشكلات التي تواجهه والتكيف معها من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها، وقد ظهرت الاستراتيجيات كمحور مهم في عمليتي التعليم والتعلم نظرا لأهميتها الكبرى في تعليم الطلبة كيف يتعلمون وتسهيل عليهم استرجاع المعلومات السابقة، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم من خلال تعزيز قدرة المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم.

ويلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد إذ أنه من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية باعتباره مؤشرا يوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه، فكلما ارتفع مستوى الطموح لدى الفرد كلما حقق نتائج إيجابية تعود بالمنفعة له وللمجتمع الذي يعيش فيه.

ويتأثر طموح الفرد بعدة عوامل كالعوامل الأسرية فكلما كان الفرد في أسرة يسودها الاحترام وعدم التمييز بين أفرادها كلما انعكس ذلك إيجابيا على طموح الأبناء نحو السعي إلى تحقيق النجاح سواءا في الميدان التعليمي بصفة خاصة أو الميدان المهني بصفة عامة، كذلك المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر في مستوى طموح الأفراد حيث أنه كلما كان المستوى الاقتصادي للأسرة مرتفع كلما أدى ذلك إلى أن يكون طموح الأفراد عاليا نظرا لتوفر الإمكانيات من أجل تحقيق كل احتياجاتهم وهذا ما ينعكس إيجابيا على طموحهم، باعتباره بمثابة الحافز الذي يدفع الفرد و يسعى جاهدا من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يطمح في الوصول إليها مستقبلا.

فالأفراد الذين يستخدمون إحدى استراتيجيات التعلم سواءا المعرفية أو ما وراء المعرفة إما في المجال التعليمي بصفة خاصة أو المجال المهني بصفة عامة، هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم ولديهم القدرة على التوافق والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة وذلك ما يؤدي بهم إلى تحقيق مستويات عالية من النجاح مقارنة بالآخرين وذلك ما ينمي لديهم طموح مرتفع ويحفزهم للنجاح.

من خلال ما سبق جاءت الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، لهذا قسمنا دراستنا الحالية إلى جانبين أحدهما الجانب النظري، والآخر يتمثل في الجانب التطبيقي.

يتضمن الجانب النظري أربعة فصول حيث تناولنا في:

الفصل الأول: الذي يتضمن الإطار العام للإشكالية، إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، أهمية الدراسة، تحديد أهداف الدراسة، الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني: فيتمثل في استراتيجية التعلم المعرفية من خلال تقديم مجموعة من التعاريف المرتبطة باستراتيجيات التعلم بصفة عامة واستراتيجية التعلم المعرفية بصفة خاصة، أنواع استراتيجيات التعلم، أنماطها، وتقديم بعض الأمثلة عنها.

أما الفصل الثالث: فتناولنا فيه استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة، أهميتها، مميزاتها، خصائصها، مبادئها، مكوناتها، العلاقة بين استراتيجية التعلم المعرفية وما وراء المعرفة.

بينما الفصل الرابع: فقد تطرقنا فيه إلى موضوع مستوى الطموح حيث ركزنا فيه على تعريف مستوى الطموح، جوانب الطموح، نمو مستوى الطموح، طبيعة مستوى الطموح، أشكال الطموح، مظاهره، العوامل المؤثرة فيه، قياس مستوى الطموح، الاتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح، ذكر أهم سمات الشخص الطموح، أهمية مستوى الطموح، وأخيرا وصايا هامة لتحقيق الطموح.

أما الجانب التطبيقي فيتكون من فصلين الخامس والسادس.

الفصل الخامس خصصناه للجانب المنهجي: بحيث يحتوي على التذكير بفرضيات البحث، الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع في البحث، عينة البحث، مكان وزمان إجراء البحث، أدوات البحث، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستعملة.

أما الفصل السادس: فتضمن عرض ومناقشة نتائج البحث، ثم تحليلها وتفسيرها، وانتهى البحث باستنتاج عام، تقديم اقتراحات حول موضوع البحث، وعرض للمراجع المستعملة في البحث وملاحقه.

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.

تمهيد الفصل.

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. الدراسات السابقة.

1. إشكالية البحث:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن العشرين ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير، الذاكرة، الاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة في عقد الثمانينات من القرن الماضي، ومازال يلقى الكثير من اهتمام الباحثين نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم وحل المشكلة واتخاذ القرار. **(إعتدال عبد الحكيم علي شموط،2015، ص31).**

يعتبر **"فلافل" "Flavell"** مؤسس **"الميتا معرفية" "La Métacognition"** باعتبار أن كل أبحاثه ترتكز على المعرفة التي يكتسبها الفرد من خلال نشاطه الفكري.

(Michel Perroudeou ,2001,P77).

حسب **"وينغ" "wing"** (1986) أن ما وراء المعرفة تعبر عن الوعي الاستبطاني **"introspective awareness"** بالعمليات المعرفية وكذلك فحص الفرد لأفكاره ودوافعه ومشاعره وأنها تشتمل على عدة مهارات أهمها: التنبؤ والمقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناسق، الضبط التأملي، وجميعها تساهم بدرجة كبيرة في قدرة الفرد على حل المشكلات ودراسته وتعلمه وهذه المهارات مهمة بالنسبة للفرد. **(ربيع عبدة أحمد رشوان،2006، ص34).**

إن ما وراء المعرفة حسب **"الحاروني"** و **"حسن"** (2004) مصطلح يشير إلى تلك الطرق والإجراءات والأدوات التي تمكن المتعلم من التوقع الصحيح للنجاح أو الفشل أثناء القيام بمهمة التعلم، واختيار الاستراتيجية المناسبة التي تتفق وطبيعة هذه المهمة، وقدرة المتعلم على التقويم الذاتي أثناء القيام بالعمل وتغيير مسار التفكير والعمل بما يناسب الموقف التعليمي والقدرة على التحقق من صحة ما وصل إليه من نتيجة. **(إعتدال عبد الحكيم علي شموط، 2015، ص44).**

أما **"غيس"** و**"ويلي" "Guss and willey ,2007"** فيعرفان ما وراء المعرفة بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلات. **(عبد الناصر الجراح وعلاء عبيدات،2011، ص145).**

كما تعرف أيضا الاستراتيجية ما وراء المعرفة بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة والأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم بهدف تحقيق التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. **(مجدي عبد العزيزإبراهيم،2005، ص116).**

أما الاستراتيجية المعرفية**:** فتعرف بأنها تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعوريا ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات ومعالجة المعلومات. **(بوجملين حياة ،2013، ص28).**

أما **"لومباردي"** (1994) فيعرفها على أنها العمليات أو الأساليب التي يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة أو أنها خريطة لعملية التفكير.

(بوجملين حياة ،2013، ص28).

وقد أجمعت الدراسات السابقة على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وأنواع التفكير المختلفة لدى الطلبة. **(أسماء عاطف أبو بشير،2012، ص05).**

ومن بين الدراسات التي تناولت استراتيجية ما وراء المعرفة ودورها في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات التعلم لدى الطلاب نذكر:

دراسة **"شيهاب" (2000)**: التي أثبتت أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها تأثير كبير في التحصيل المعرفي ونمو مهارات عمليات التعلم التكاملية. **(أحمد عودة قشطة، 2008، ص04).**

دراسة "عفت مصطفى السنطاوي" (2001): تناولت الدراسة موضوع استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية وأثرها على مادة الكمياء من حيث تنمية التفكير الناقد وبعض المهارات الأخرى، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي بمجموعة ضابطة مكونة من 57 طالب وطالبة، ومجموعة تجريبية مكونة من 69 طالب.

وقد أوضحت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من متغير التحصيل الدراسي والتفكير الناقد. **(احمد دوقة، قادري فريدة، لورسي عبد القادر، أشروف كبير سليمة، بوجملين حياة، 2018، ص49).**

ودراسة "ليلى عبد الله حسام الدين" (2002): تناولت الدراسة موضوع فعالية الاستراتيجيات الميتا معرفية والمعرفية في تنمية المعرفة في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي باعتماد عينة مكونة من 90 تلميذ وعينة ضابطة مكونة من 45 تلميذ، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة التجريبية والعينة الضابطة فيما يخص تنمية المعرفة العلمية في مادة العلوم. **(دوقة أحمد وآخرون،2018، ص49).**

ولمستوى الطموح دور هام في حياة الفرد والجماعة وهو أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ عما يصدر عن الإنسان وإنجازات الأفراد والأمم والشعوب إذ يعمل بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكات معينة، لأن لكل واحد منا طموح معين يضعه أمامه ويسعى لتحقيقه.

ويعرف مستوى الطموح أنه ما يحققه الفرد من أهداف واقعية يضعها لنفسه في حياته المهنية والأكاديمية والشخصية، تتفق مع إطاره المرجعي وتكوينه من خلال خبرات النجاح والفشل التي مر بها والتي تساعده على التغلب على ما يواجهه من عقبات وعراقيل ومشكلات. **(علاء سمير موسى القطناني، 2011، ص45).**

أما **"عصلان صبح المساعيد" (1984)**: فيعرف مستوى الطموح أنه سمة نفسية ثابتة ثباتا نسبيا تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الاستعداد، والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية والمثابرة والميل والتفوق ويتحدد حسب

الخبرات ذات الأثر الفعال التي مر بها الفرد في حياته. **(مريم عادل محمد أبو مصطفى، 2016، ص45،46).**

وتعرفه **"ثناء الضبع" (1995)**: بأنه عبارة عن اتجاه إيجابي نحو هدف ذي مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد.

(مريم عادل محمد أبو مصطفى،2016، ص47).

فهناك الكثير من الدراسات التي ركزت على مستوى الطموح واهتمت به ومن بين تلك الدراسات نجد:

دراسة **"باندي" (2002) "bandey":** والتي هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلاب العلوم والآداب وعلاقته بالانبساطية والعصابية، وتكونت عينة الدراسة من **(100)** طالب وطالبة، نصفهم من كلية العلوم والنصف الآخر من كلية الآداب، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح تعزي لنوع الكلية لصالح طلاب كلية العلوم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس، كما بينت النتائج أن مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعا إجمالا. **(زياد بركات، 2009، ص10).**

ودراسة **"الشايب" (1999):** تهدف إلى التعرف على نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح لدى عينة مكونة من **(300)** طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة في مصر وقد كشفت النتائج عن مستوى متوسط من الطموح لدى الطلاب، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور في نوع التعليم العام ولصالح الإناث في نوع التعليم الصناعي والتجاري. **(زياد بركات، 2009، ص11).**

ودراسة **"أبو شهبة"** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح و بعض المتغيرات الدراسية و الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية العالية و المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية و التي تكونت عينتها من (200) طالبة، و من نتائج الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات المرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل بالكليتين لصالح مرتفعات التحصيل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح الطالبات الكلية المتوسطة و طالبات الكلية العالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين المتزوجات و غير المتزوجات لصالح المتزوجات. **(محمد حوال ملفي العتيبي، عيسى فرج العزيز،2016، ص12).**

وعليه فإننا نطرح التساؤلات التالية:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس؟

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس؟

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب متغير الجنس؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس.

الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب متغير الجنس.

3. تحديد المفاهيم الأساسية:

1.3. الاستراتيجية المعرفية: cognitive strategies:

هي تلك الأساليب التي يتحكم فيها الفرد إراديا وبشكل مقصود بهدف توظيفها في تحقيق عمليات التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز المعلومات ومعالجتها. **(جابر عبد الحميد جابر وآخرون،2014، ص279).**

أوهي تلك العمليات التي تستخدم للتطوير والبحث عن معنى، وهذه العمليات تتضمن استراتيجيات معقدة مثل: التحليل والتركيب ومهارات العلية(السببية)، ومهارات التفكير الناقد مثل التمييز بين الأشياء المهمة وغير المهمة.

(مجدي عزيز إبراهيم،2004، ص 808).

أو أن يكون لدى الفرد استراتيجية معرفية تحدد الطرائق التي يستخدمها للوصول إلى الحل. **(ماهر شعبان عبد الباري، 2010، ص248).**

أما التعريف الإجرائي للاستراتيجية المعرفية: هي الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال تطبيق مقياس الاستراتيجية المعرفية من إعداد **"بوجملين حياة"** سنة **(2011)** والمتكون من 14 بند.

2.3. استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

هي عمليات التفكير التي يقوم بها الطلبة بمساعدة المعلم وتوجيهه، وتجعلهم على وعي بسلوكهم المعرفي خلال المهمة التعليمية وذلك من خلال وعيهم بالهدف منها قبل وأثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط الذاتي والتفكير بصوت مرتفع، والأشكال التوضيحية. **(أسماء عاطف أبو بشير،2012، ص08).**

ويعرفها **"فلافل" (1976) "flavell"** أنها المراقبة الفعالة والتنظيم التتابعي لتحقيق الأهداف أو الحكم ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمة. **(زهرة موسى جعفر،2015، ص235).**

أما **"باير" (1987) "bayer"** فيعرف استراتيجية ما وراء المعرفة أنها الوقوف خارج العقل من خلال القيام بعملية تنفيذ مهمة تفكيرية معينة كتحليل مشكلة، أو تصنيف بيانات أو إنتاج فرضية، وهذا يعني قيام الفرد بنوعين من التفكير في آن واحد هما: التفكير العادي والتفكير في التفكير. **(زهرة موسى جعفر،2015، ص235).**

والتعريف الإجرائي **للاستراتيجية ما وراء المعرفة** هي: الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال تطبيق مقياس الاستراتيجية الميتا معرفية من إعداد **"بوجملين حياة"** سنة **(2011)** والمتكون من 18 بند.

3.3. مستوى الطموح:

يعرف **"راجح" (1928):** مستوى الطموح أنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه، أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص11).**

أما **"دريفر" (1906):** فقد عرفه أنه الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص11).**

أما إجرائيا فمستوى الطموح هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة من خلال تطبيق مقياس مستوى الطموح المعد من طرف الباحثين **"محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم "** سنة **(2005)** والمتكون من 36 بند.

4. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في التعرف على أهمية الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في الوصول بالمتعلم إلى تحقيق الطموح الذي يرغب في الوصول إليه مستقبلا، باعتبار أنه كلما أحسن المتعلم اختيار الاستراتيجية التي تتناسب مع قدراته كلما انعكس ذلك إيجابيا على الرفع من مستوى طموحه.

5. أهداف الدراسة:

نهدف من خلال دراستنا هذه إلى:

1.5. التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

2.5. التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

3.5. معرفة مدى وجود فروق بين الطلبة الجامعيين فيما يخص الجنس في استراتيجيات التعلم المعرفية.

4.5. معرفة مدى وجود فروق بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب الجنس.

5.5. معرفة مدى وجود فروق بين الطلبة الذكور والإناث فيما يخص مستوى الطموح.

6. الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة:

دراسة **"رمضان" (2005)**: التي أكدت على ذلك حيث اعتبرت أن استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لها أثر دال في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد، وبذلك تبرز الحاجة إلى أهمية تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة حتى يمكنه استيعاب المعارف العلمية بصورة جيدة وتنمية قدراتهم على التفكير بوجه عام وتنمية بعض المهارات الحياتية بوجه خاص، حتى يمكنه من مواجهة التحديات المستقبلية ويمكنه من التعامل مع متغيرات العصر. **(أحمد عودة قشطة،2008، ص04).**

وكذلك أكدت دراسة **"الجندي" و "صادق" (2001)**: على أن لهذه الاستراتيجية فعالية كبيرة في زيادة المعرفة العلمية لدى التلاميذ، ومن ثم زيادة قدراتهم على التحصيل، ونمو القدرات الابتكارية لديهم. **(هاني إسماعيل أبو السعود،2009، ص05).**

ودراسة **"عفانة" و "نشوان" (2004)**: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن أساسي بغزة ، واتبع الباحثان المنهج التجريبي القائم على مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من شعبتين واحدة بمدرسة ذكور بيت حانون الإعدادية و أخرى بمدرسة بنات بيت حانون الإعدادية و بلغ عددهم **(94)** طالبا و طالبة، كما تكونت المجموعة الضابطة من شعبتين إحداهما شعبة من مدرسة ذكور بيت حانون الإعدادية وأخرى من مدرسة بنات بيت حانون الإعدادية حيث بلغ عددهم **(83)** طالبا و طالبة، و توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال لاستخدام بعض استراتيجيات ما وراء

المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي. **(إعتدال عبد الحكيم علي شموط،2015، ص17).**

أما دراسة **"منى عبد الصبور" (2003)**: فتوصلت دراستها على الحاجة الماسة إلى تعليم التلاميذ كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة بغرض الارتقاء بمستوى أدائهم في عملية التعلم، وكان هذا سببا لإرجاع تفوق تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من المجموعة التجريبية في كل من التفكير الابتكاري والتحصيل ومهارات عمليات التعلم على المجموعة الضابطة. **(محمد أحمد شوق، نجاة حسن علي المحويتي، جليلة محمود أبو القاسم، 2015، ص595).**

ودراسة **"حياة رمضان" (2005)**: التي أكدت على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية المفاهيم العلمية والتي برزت من خلال نتائج الدراسة، وكان من ضمن نتائجها أيضا أن استخدام التلاميذ لاستراتيجية السؤال الذاتي أثناء دراستهم ساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم والتوصل إلى أفكار جديدة من خلال تساؤلاتهم ومحاولة إيجاد إجابة لها. **(سلمان بن رشيدان الحربي، ماهر إسماعيل صبري، 2009، ص256).**

ودراسة **"mok & et. al 2006"** : أكدت فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في جعل التلاميذ أكثر إدراكا لعمليات التعلم و التفكير و زيادة قدرتهم على توليد المعلومات وتعزيز و تنمية مهارات التدريس لديهم. **(محمد أحمد شوق وآخرون ،2015، ص595).**

ودراسة **"فاطمة عبد الوهاب"(2005):** والتي أكدت فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى الطلاب، ومن نتائجها الاهتمام باستخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم العلوم في مرحلة التعليم الأساسي وضرورة تدريب المعلمين على استخدامها.

(سلمان بن رشيدان الحربي، ماهر إسماعيل صبري،2009، ص256).

ودراسة **"رحاب عليوة" (2009):** أكدت أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تزيد من فهم التلاميذ للمادة فهما أعمق وتنمي مهارات الاستماع، وتؤدي إلى زيادة الثقة في القدرة على إنجاز المهام ومساعدتهم في التغلب على صعوبات مهارات الاستماع.

(محمود أحمد شوق وآخرون، 2015، ص 595،596).

أما دراسة **"يسيليورت" (2003) "yesilyurt":** فهدفت إلى تحليل مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل المعلمين المرشحين في التعلم، وقد بلغت عينة الدراسة (291) مرشحا من المعلمين الذين يدرسون في كلية التربية من جامعة الأناضول الغربية في تركيا، فتوصلت الدراسة إلى أن المرشحين المعلمون استخدموا استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم بتقدير متوسط تقريبا. **(إعتدال عبد الحكيم علي الشموط، 2015، ص12).**

ودراسة **"كوتينو" (2007) :** بعنوان العلاقة بين الأهداف و ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي في "نورثن إيلينوس في الولايات المتحدة"، وهدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين أهداف الإتقان و أهداف الأداء، ما وراء المعرفة، والنجاح الأكاديمي على عينة مكونة من **(179)** طالبا و طالبة من طلبة الجامعة باستخدام ثلاث قوائم هي: قائمة توجه الهدف و قائمة الوعي ما وراء المعرفي، و قائمة لقياس الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، و أشار تحليل الانحدار إلى أن تميز المتوسط يؤثر في العلاقة بين أهداف الإتقان و الأداء الأكاديمي، ولم ترتبط أهداف الأداء بالأداء الأكاديمي و ساندت هذه النتائج نتائج الدراسات السابقة التي افترضت أن الطلاب ذوي أهداف الإتقان يلخصون مكافآت النجاح الأكاديمي. **(ريم سليمون، 2014، ص283،284).**

أما دراسة **"عبد الفتاح" (2008):** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجية المعرفية والميتا معرفية في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب والمعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، وتوصلت نتائج

الدراسة على فاعلية الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة المقترحة في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الأبعاد الثلاثة للوعي بها (معرفي، وجداني، حركي).

وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب والمعلمين على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة كالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وكيفية تطبيقها أثناء قيامهم بالتدريس. **(أسماء عاطف أبو بشير، 2012، ص15).**

أما دراسة **"محمد صالح الدين سالم" (2006):** تناولت هذه الدراسة فعالية أثر استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في تنمية واستيعاب القواعد النحوية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 140 تلميذ وتلميذة وزعوا على عينتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث اعتمد الباحث في جمع بياناته على اختبار القواعد النحوية، اختبار الأداء اللغوي، اختبار القدرة العقلية، وبرنامج تنمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

فعالية تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في تنمية قدرتهم على استيعاب القواعد النحوية.

فعالية برنامج تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة. **(دوقة أحمد وآخرون، 2018، ص52).**

ودراسة **"ولاء أحمد غريب علي" (2002):** تناولت الدراسة موضوع فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي وعلاقة تلك الاستراتيجيات بالتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة، أجريت الدراسة باستخدام عينة تجريبية وعينة ضابطة تحتوي كل منهما على 40 طالبا، وقد بينت نتائج التجريبية وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. **(نفس المرجع السابق،2018، ص52).**

تعقيب على دراسات استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة:

نستنتج من خلال الدراسات السابقة أن أغلبية الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة، أكدت على أهمية استخدام المتعلمين لهذه الاستراتيجيات وضرورة تدريبهم على استخدام هذه الاستراتيجيات من أجل استيعاب المادة العلمية وفهمها أكثر.

7-الدراسات السابقة التي تناولت مستوى الطموح:

دراسة **"الناظور" (2007):** فهدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة الصف الثالث ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من **(120)** طالبا وطالبة، وبينت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين مستوى الطموح وتقدير الذات، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح. **(أحمد يعقوب النور،2016، ص461).**

أما دراسة **" veiga et al" (2014)**: فهدفت إلى بحث العلاقة بين الاندماج في المدرسة و الطموح الأكاديمي، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس و الوقوف على مدى إسهام التطلعات الأكاديمية "الطموح" في تفسير تباين في أبعاد الاندماج في المدرسة لدى الطلاب، و تكونت عينة الدراسة من **(675)** طالب و طالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة و جود ارتباط موجب بين مستوى الاندماج في المدرسة و مستوى الطموح الأكاديمي. **(حنان حسين محمود، 2017، ص619).**

ودراسة **"الجبوري" (2002)**: بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من **(233)** طالبا و طالبة ، و من نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى عاليا من الطموح الأكاديمي و المهني، وكذلك وجود علاقة إيجابية عالية بين مستوى الطموح الأكاديمي و مستوى الطموح المهني، و قوة تحمل الشخصية لدى الإناث للتخصص العلمي و الإنساني و الذكور للتخصص الإنساني ، أما بالنسبة للذكور في التخصص العلمي فإن العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي و مستوى

الطموح المهني و قوة تحمل الشخصية إيجابية و متوسطة. **(حسين عبيد جبر، 2012، ص195).**

ودراسة **"كاترينا" (2010):** كشفت على وجود علاقة ما بين شكل الطموح (داخلي وخارجي) في العمل وإشباع الحاجات المدركة مع الشعور بالسعادة. **(وفاء عبد اللطيف ميرة، 2012، ص198).**

أما دراسة **"ناتاشا" (2010)**: فتوصلت إلى أن أهداف الحياة الداخلية مفيدة عبر الثقافات في تعزيز الاستقلال الذاتي المدعوم من الوالدين للشعور بالرفاهية، وأن أهداف الحياة الداخلية متأصلة في زيادة شعور المراهق بالرفاهية ويمكن للوالدين أن يدعموا هذه الأهداف من خلال دعم استقلالهم الذاتي. **(وفاء عبد اللطيف ميرة، 2012، ص198).**

ودراسة **"القطناني" (2011):** وجدت أن الأفراد الذين ترتفع لديهم الحاجات النفسية ومفهوم الذات يزداد مستوى الطموح عندهم. **(وفاء عبد اللطيف ميرة،2012، ص198).**

ودراسة **"الذواد" (2002)**: التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سمة وجهة الضبط الداخلية و مستوى الطموح لدى عينة من طالبات الجامعة السعوديات والمصريات، و قد تكونت عينة الدراسة من **(120)** طالبة من طالبات الجامعة المصريات والسعوديات، فتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين سمة وجهة الضبط الداخلية و مستوى الطموح لدى عينة من طالبات الجامعة المصريات و عينة من طالبات الجامعة السعوديات، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات السعوديات والمصريات بالنسبة لوجهة الضبط الداخلية لصالح الطالبات السعوديات، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات السعوديات و المصريات بالنسبة لمستوى الطموح لصالح طالبات الجامعة المصريات. **(توفيق محمد توفيق شبير،2005، ص99).**

ودراسة **"الحجوج" (2004):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة وتكونت عينة الدراسة من **(387)** معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد اختلافات

في العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية باختلافات موضع الضبط (داخلي وخارجي) وذلك في سمة النشاط. **(توفيق محمد توفيق شبير،2005، ص102،103).**

ودراسة **"ناصر دسوقي محمد موسى" (1991):** بعنوان الدوجماتية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب الجامعة من أبناء الريف والحضر، وتكونت عينة البحث من 356 طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بسوهاج من الأقسام العلمية والأدبية المختلفة ومن البيئتين الريفية والحضرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة عند مستوى 0,01 بين الدوجماتية ومستوى الطموح الأكاديمي، توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 بين الطلبة والطالبات في الدوجماتية لصالح الطالبات، توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الطلبة والطالبات في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطالبات. **(أنور محمد الشرقاوي،2006، ص17،19).**

تعليق حول الدراسات السابقة المتعلقة بمستوى الطموح:

نستنتج من خلال الدراسات السابقة التي تناولت مستوى الطموح اختلاف الدراسات من باحث لآخر حسب الموضوع الذي تناولته كل دراسة، وتوصلت معظم الدراسات إلى أن الطموح هو سمة نفسية تختلف من شخص لآخر.

من خلال ما اطلعنا عليه في دراستنا هذه لاحظنا وجود دراسات مشتركة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، بين الاستراتيجية ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز، العلاقة بين الأهداف وما راء المعرفة والنجاح الأكاديمي، فحين لا توجد هناك دراسات مشتركة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة ومستوى الطموح.

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم المعرفية.

تمهيد الفصل.

1- مفهوم الاستراتيجيات.

2- مفهوم استراتيجيات التعلم.

3 ـ أنواع استراتيجيات التعلم

4 ـ تعريف الاستراتيجيات المعرفية.

5- أنماط الاستراتيجيات المعرفية.

6 ـ أمثلة عن الاستراتيجيات المعرفية.

7- خلاصة الفصل.

تمهيد الفصل:

تعتبر استراتيجيات التعلم المعرفية من أهم العمليات التي يتبعها المتعلم من أجل تحقيق نتائج تعليمية مرضية، وسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف استراتيجية التعلم بصفة عامة واستراتيجيات التعلم المعرفية بصفة خاصة، أنماط استراتيجية التعلم المعرفية، أمثلة عن استراتيجيات التعلم المعرفية.

1 . مفهوم الاستراتيجية:

هي مجموعة القواعد والأسس والطرق التي يسير وفقها المعلم من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقا، وتتضمن الاجراءات التي يتم تخطيطها بدقة لتوظيف الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة لمساعدة الطلبة على بلوغ أهداف التعلم. **(أسماء عاطف أبو بشير، 2012، ص22).**

فقد عرفت **"زبيدة قرني"** (2001) الاستراتيجية بأنها مجموعة من الإجراءات والأفعال والممارسات التي يتبعها المعلم في اعداده وتنظيمه للمواقف التعليمية، الأنشطة التعليمية وأوراق عمل التلميذ، وإرشادات المعلم معدة مسبقا، وأساليب تقويم بحيث تحقق هذه الخطة أهدافا معينة، ونتائج مقصود في مجال تعليم المواد الدراسية.

(محمد مصطفى مصطفى الديب، 2006، ص13).

أما **"المعجم التربوي"** فيعرف الاستراتيجية على أنها صورة مجملة من الأفكار والمبادئ الرئيسية التي تستخلص من النظر في المسائل الخاصة بمجال واسع نسبيا من مجلات الحياة، وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها، والتي تحدد مسارات العمل واتجاهاتها في معالجة تلك المسائل من جميع جوانبها، وهي مسارات يتم اختيارها من بين عدد أكبر وينطوي تحديدها واختيارها على شيء من المرونة التي تتيح تبديلها مراعاة للاحتمالات التي يكشف عنها الواقع وتبدل الظرف فيه.**(نايف القيسي، 2006، ص56،57)**

كما جاء مصطلح الاستراتيجية كنحت عربي للكلمة الإنجليزية" Strategy"والتي بدورها مشتقة من كلمتين إغريقيتين هما:" Stratus"وتعني "الجيش" و" Again" وتعني "يقود"، وهي بذلك تعني الجنرالية أو قيادة الجيش، وبصفة عامة "علم القيادة العسكرية في حالة الصراع مع عدو، ومن هذه الجذور اتخذ هذا المصطلح معنى أوسع وأشمل، بحيث أصبحت **"الاستراتيجية "** كمفهوم اصطلاحي تشير إلى خطة محكمة للوصول إلى هدف محدد، وبسبب الأصول العسكرية للمفهوم فإنه يستخدم في سياقات تتضمن نوعا من الصراع كما هو الحال في السياسة الدولية أو الحملات الانتخابية، أو أنشطة حكومية أو مدنية تستهدف مواجهة مشكلات مجتمعية مثل: مشكلة مواجهة البطالة أوحل مشكلة الدروس الخصوصية.

والسلوك الاستراتيجي يتضمن تحركين أساسيين هما: التخطيط والتنفيذ، مع الوضع في الاعتبار وضوح الهدف والإصرار، والمثابرة على تحقيقه أو بلوغه. **(وليم عبيد، 2009، ص23).**

"فالاستراتيجية" "Strategy" هو مفهوم مستجد على الميدان التربوي، وكانت نشأته في ميدان العلوم العسكرية والأمنية والاقتصادية، وقد تناوله المتخصصون بالتحليل في عشرات الكتابات بيد أن تحليل **"ماينتزبرج" "Mintzbergh"** وزميله **"غوشال" " Ghasha"** و**"كوين" " Quin"** (1995) يعد من أهم تلك التحليلات ومن بين تلك التعريفات نجد:

الاستراتيجية بوصفها **"خطة" "Plan ":** تتضمن الانتهاج الواعي لمسار معين من الأفعال الموجهة، والذي تم تبينه بشكل مقصود سلفا.

الاستراتيجية بوصفها **"حيلة" " Poly":** وهي التي تتضمن اتخاذ موقف ما لمراوغة الخصم.

الاستراتيجية بوصفها **"نموذجا " "Pattern":** وهي بهذا التعريف تتصل بنمط معين من السلوك يتكرر بشكل ثابت إما عن تمحيص وتقليب للأمور على كل وجوهها.

استراتيجية "موجهة" "Intended " من خلال تطوير نموذج قائم فعلا من السلوك. **(محمد عبد الخالق مدبولي، 2001، ص26).**

2. مفهوم استراتيجية التعلم:

هي تقنية وقواعد وطرق تساعد الطالب على اكتساب المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها، وهذه الاستراتيجية ضرورية بصفة خاصة لأولئك الطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات التفكير والانتباه والتذكر، وبالتالي فإنهم يعانون من صعوبة في التعلم الأكاديمي. **(نايف القيسي، 2006، ص56).**

ويقصد بها أيضا الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتأثر فيما تتم تعلمه، وأنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة.

(أحمد عودة قشطة، 2008، ص31).

أما **"جابر عبد الحميد"** (1999) فيعرف استراتيجية التعلم بصفة عامة بأنها مجموعة الأساليب والاجراءات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعليمية معينة حينما يتم تكليفه بمهام تعليمية معينة مثل تكملة ورقة عمل، أو بحث في مادة دراسية، ولكي يكمل التلميذ مهام التعلم هذه فإن الأمر يقتضي أن يندمج في عمليات تفكير وأنماط سلوكية معينة كتصفح العناوين والموضوعات الرئيسية، وكتابة مذكرات، ومراقبة الفرد لتفكيره.

(محمد مصطفى مصطفى الديب، 2006، ص 13).

ويقصد بها أيضا الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ، وتؤثر فيما تم تعلمه، وإنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمواجهة مشكلات تعلم معينة.

(أحمد عودة قشطة، 2008، ص 31).

ويعرفها **"أبو حطب وصادق"** بأنها خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم بالرغم من أنه قد لا يكون واعيا بها، وقد تكون قابلة للتعلم والاكتساب.

ويعرفها أيضا **"بروكس"** و**" سيموليس"** و**"أونيل" " Brooks & Simulis & Onile"** بأنها المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقف التعلم، بمعنى المهارات الخاصة بكيفية اكتساب الفرد للمعلومات، واستخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخليا، والخاصة بمواقف التعلم، أو اكتساب المواد التعليمية الجديدة. **(أحمد عودة قشطة، 2008، ص31).**

3. أنواع استراتيجيات التعلم:

تنقسم استراتيجيات التعلم إلى:

1.3. استراتيجيات الحفظ Stratégies de mémoirisation :

الحفظ والتذكر عملية يقوم بها الفرد طيلة الحياة، ومن خلالها يستطيع الحفاظ وتعلم آلاف الحقائق، وهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها لمدة من الزمن، ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها.

وقد عرفها **"دنسيرو"** (1985) **"Danserou"** بأنها مجموعة من المراحل تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلومات، وهي مجموعة من التقنيات يستخدمها المتعلم قصد بلوغ أهداف العملية التعليمية من اكتساب وتخزين واستعمال جيد للمعلومات.

2.3 استراتيجيات التنظيم Stratégies d'organisation:

يلعب التنظيم دور مهم في تحسين التحصيل الدراسي، وهو قدرة المتعلم على تنظيم السلوك التعليمي استنادا إلى عدة عوامل، يتعلق بعضها بطبيعة المواد وترتكز على اختيار المعلومة وفق طبيعتها وفئتها، وتحديد ما إذا كانت معلومات أساسية أم ثانوية، وتكوين

علاقات بين مختلف المعلومات، وهذا بهدف حفظ المعلومات ضمن بناء سابق، وتسهيل الاحتفاظ بها لاحقا وإدماجها في البناء المعرفي للفرد.

وحسب **"فيو" "Viau"** (1994) فإن استراتيجية التنظيم يقوم بها المتعلم لتضمن له تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات المعقدة، إذ ينظمها بطريقته الخاصة حتى يتمكن من طرحها ووضعها أو جمعها في جدول ضمن منهجية خاصة.

3.3. استراتيجيات البناء Stratégies d'élaboration :

تعرف **"قوبيل" "Goupil"** (1993) استراتيجيات البناء بأنها طرق تعليمية يستعملها المتعلم أثناء تعلمه، وترتكز على تأسيس روابط بين المعلومات، وكذا علاقات مثل ربط عاصمة ببلدها وهي (استراتيجية بناء بسيطة)، في حين هناك استراتيجيات بناء معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة ومعلومة أخرى موجودة في البناء المعرفي للفرد.

يستخدم المتعلم استراتيجيات البناء عندما يكون بصدد إجراء مقارنة بين مجموعة من المفاهيم، وعندما تكون تيارات جديدة من المفاهيم.

(أحمد دوقة، سليماني جميلة، بوجملين حياة، غماري فوزية،2014، ص62،61).

4. تعريف الاستراتيجية المعرفية:

هي الطريقة التي يتناول بها الفرد المعلومات المتاحة لديه خلال المراحل المتتابعة لتجهيز المعلومات وصولا إلى حلول المشكلات.

وتعرف أيضا بأنها خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم بالرغم من أنه قد لا يكون واعيا بها وتكون قابلة للتعلم والاكتساب.

(جابر عبد الحميد جابر، وآخرون، 2014، ص 281).

5. أنماط الاستراتيجية المعرفية:

يمكن تقسيم الاستراتيجية المعرفية إلى ثلاثة أنماط عامة هي:

1. استراتيجيات نوعية موجهة بالهدف (Good specific stratigies):

ويقصد بها تنوع الاستراتيجيات على حسب الهدف منها إلى الأنماط المختلفة للذاكرة مثل الفهم، مهام حل المشكلات.

2. الاستراتيجيات الاستشارية (Monitoring stratiegies):

ويقصد بها استراتيجيات المراقبة أو التحكم المسؤولة عن تنظيم وتنسيق الاستراتيجيات نوعية الهدف.

3. الاستراتيجيات عالية الرتبة (High -Order stratigies):

نادرا ما يقوم الفرد بتنفيذ الاستراتيجية موجهة الهدف أو الاستراتيجية الاستشارية أو التحكم بصورة منفصلة، ولكن بدلا من ذلك يقوم بتنفيذ هذه الاستراتيجيات في تسلسل أو تعاقب معين، وهذا التعاقب المخطط يعتبر في حد ذاته استراتيجية عالية الرتبة أو ما وراء استراتيجيات التحكم. **(جابر عبد الحميد جابر، وآخرون، 2014، ص282،281).**

6 ـ أمثلة عن الإستراتيجية المعرفية:

1. التلخيص (Summarizing):

هو استخراج الأفكار الرئيسية للموضوع والتعبير عنها بإيجاز ووضوح من خلال قراءة الموضوع قراءة أولية من أجل فهم المعنى الإجمالي، والتركيز على الأفكار الرئيسية في الموضوع وخطط أو إشارة تحت كل فكرة رئيسية، ثم تلخيص الموضوع بأسلوبك الخاص، والاستعانة بالرسوم التوضيحية أو البيانية أو الخرائط المفهومية في التلخيص.

2. استراتيجية حل المشكلات:

يقصد باستراتيجية حل المشكلات أنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الطالب مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له.

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يعلمون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

3. استراتيجية العصف الذهني:

يقصد بالعصف الذهني استخدام العقل في العمل النشيط لحل المشكلة، ومن ثم يهدف إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة موضوع البحث.

كما أنه مجموعة من الاستجابات وردود أفعال لفظية (كلمة أو عدة كلمات) أو غير لفظية (كالرسم أو الكتابة أوالحركة) من شخص واحد أو عدة أشخاص(طلاب أو متدربين) لمثيرات مقدمة من مصدر مثير(معلم أو مدرب) لتحقيق هدف أو أكثر مثل حل المشكلة أو تقديم اقتراحات أو اعداد جدول أعمال ، ومن أسباب استخدام العصف الذهني ما يلي:

- تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- ضمان مشاركة الجميع.
- الإحاطة والشمولية.
- حل المشكلات.
- شد الانتباه.
- توليد الأفكار.

(جابر عبد الحميد جابر، 2014، ص283،282).

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق تبين لنا أن استراتيجيات التعلم المعرفية قد حظيت باهتمام الكثير من الباحثين باعتبارها من أهم الطرق التي يستخدمها المتعلم للوصول على اختيار استراتيجية تتناسب مع قدراته والتعرف على مدى فعالية هذه الاستراتيجية للوصول بالمتعلمين إلى تحقيق النجاح الذي يسعى للوصول إليه مستقبلا.

تمهيد الفصل:

تعتبر استراتيجيات التعلم المعرفية من أهم العمليات التي يتبعها المتعلم من أجل تحقيق نتائج تعليمية مرضية، وسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف استراتيجية التعلم بصفة عامة واستراتيجيات التعلم المعرفية بصفة خاصة، أنماط استراتيجية التعلم المعرفية، أمثلة عن استراتيجيات التعلم المعرفية.

1 . مفهوم الاستراتيجية:

هي مجموعة القواعد والأسس والطرق التي يسير وفقها المعلم من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقا، وتتضمن الاجراءات التي يتم تخطيطها بدقة لتوظيف الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة لمساعدة الطلبة على بلوغ أهداف التعلم. **(أسماء عاطف أبو بشير، 2012، ص22).**

فقد عرفت **"زبيدة قرني"** (2001) الاستراتيجية بأنها مجموعة من الإجراءات والأفعال والممارسات التي يتبعها المعلم في اعداده وتنظيمه للمواقف التعليمية، الأنشطة التعليمية وأوراق عمل التلميذ، وإرشادات المعلم معدة مسبقا، وأساليب تقويم بحيث تحقق هذه الخطة أهدافا معينة، ونتائج مقصود في مجال تعليم المواد الدراسية.

(محمد مصطفى مصطفى الديب، 2006، ص13).

أما **"المعجم التربوي"** فيعرف الاستراتيجية على أنها صورة مجملة من الأفكار والمبادئ الرئيسية التي تستخلص من النظر في المسائل الخاصة بمجال واسع نسبيا من مجلات الحياة، وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها، والتي تحدد مسارات العمل واتجاهاتها في معالجة تلك المسائل من جميع جوانبها، وهي مسارات يتم اختيارها من بين عدد أكبر وينطوي تحديدها واختيارها على شيء من المرونة التي تتيح تبديلها مراعاة للاحتمالات التي يكشف عنها الواقع وتبدل الظرف فيه.**(نايف القيسي، 2006، ص56،57)**

كما جاء مصطلح الاستراتيجية كنحت عربي للكلمة الإنجليزية" Strategy"والتي بدورها مشتقة من كلمتين إغريقيتين هما:" Stratus"وتعني "الجيش" و" Again" وتعني "يقود"، وهي بذلك تعني الجنرالية أو قيادة الجيش، وبصفة عامة "علم القيادة العسكرية في حالة الصراع مع عدو، ومن هذه الجذور اتخذ هذا المصطلح معنى أوسع وأشمل، بحيث أصبحت **"الاستراتيجية "** كمفهوم اصطلاحي تشير إلى خطة محكمة للوصول إلى هدف محدد، وبسبب الأصول العسكرية للمفهوم فإنه يستخدم في سياقات تتضمن نوعا من الصراع كما هو الحال في السياسة الدولية أو الحملات الانتخابية، أو أنشطة حكومية أو مدنية تستهدف مواجهة مشكلات مجتمعية مثل: مشكلة مواجهة البطالة أوحل مشكلة الدروس الخصوصية.

والسلوك الاستراتيجي يتضمن تحركين أساسيين هما: التخطيط والتنفيذ، مع الوضع في الاعتبار وضوح الهدف والإصرار، والمثابرة على تحقيقه أو بلوغه. **(وليم عبيد، 2009، ص23).**

"فالاستراتيجية" "Strategy" هو مفهوم مستجد على الميدان التربوي، وكانت نشأته في ميدان العلوم العسكرية والأمنية والاقتصادية، وقد تناوله المتخصصون بالتحليل في عشرات الكتابات بيد أن تحليل **"ماينتزبرج" "Mintzbergh"** وزميله **"غوشال" " Ghasha"** و**"كوين" " Quin"** (1995) يعد من أهم تلك التحليلات ومن بين تلك التعريفات نجد:

الاستراتيجية بوصفها **"خطة" "Plan ":** تتضمن الانتهاج الواعي لمسار معين من الأفعال الموجهة، والذي تم تبينه بشكل مقصود سلفا.

الاستراتيجية بوصفها **"حيلة" " Poly":** وهي التي تتضمن اتخاذ موقف ما لمراوغة الخصم.

الاستراتيجية بوصفها **"نموذجا " "Pattern":** وهي بهذا التعريف تتصل بنمط معين من السلوك يتكرر بشكل ثابت إما عن تمحيص وتقليب للأمور على كل وجوهها.

استراتيجية "موجهة" "Intended " من خلال تطوير نموذج قائم فعلا من السلوك. **(محمد عبد الخالق مدبولي، 2001، ص26).**

2. مفهوم استراتيجية التعلم:

هي تقنية وقواعد وطرق تساعد الطالب على اكتساب المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها، وهذه الاستراتيجية ضرورية بصفة خاصة لأولئك الطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات التفكير والانتباه والتذكر، وبالتالي فإنهم يعانون من صعوبة في التعلم الأكاديمي. **(نايف القيسي، 2006، ص56).**

ويقصد بها أيضا الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتأثر فيما تتم تعلمه، وأنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة.

(أحمد عودة قشطة، 2008، ص31).

أما **"جابر عبد الحميد"** (1999) فيعرف استراتيجية التعلم بصفة عامة بأنها مجموعة الأساليب والاجراءات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعليمية معينة حينما يتم تكليفه بمهام تعليمية معينة مثل تكملة ورقة عمل، أو بحث في مادة دراسية، ولكي يكمل التلميذ مهام التعلم هذه فإن الأمر يقتضي أن يندمج في عمليات تفكير وأنماط سلوكية معينة كتصفح العناوين والموضوعات الرئيسية، وكتابة مذكرات، ومراقبة الفرد لتفكيره.

(محمد مصطفى مصطفى الديب، 2006، ص 13).

ويقصد بها أيضا الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ، وتؤثر فيما تم تعلمه، وإنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمواجهة مشكلات تعلم معينة.

(أحمد عودة قشطة، 2008، ص 31).

ويعرفها **"أبو حطب وصادق"** بأنها خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم بالرغم من أنه قد لا يكون واعيا بها، وقد تكون قابلة للتعلم والاكتساب.

ويعرفها أيضا **"بروكس"** و**" سيموليس"** و**"أونيل" " Brooks & Simulis & Onile"** بأنها المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقف التعلم، بمعنى المهارات الخاصة بكيفية اكتساب الفرد للمعلومات، واستخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخليا، والخاصة بمواقف التعلم، أو اكتساب المواد التعليمية الجديدة. **(أحمد عودة قشطة، 2008، ص31).**

3. أنواع استراتيجيات التعلم:

تنقسم استراتيجيات التعلم إلى:

1.3. استراتيجيات الحفظ Stratégies de mémoirisation :

الحفظ والتذكر عملية يقوم بها الفرد طيلة الحياة، ومن خلالها يستطيع الحفاظ وتعلم آلاف الحقائق، وهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها لمدة من الزمن، ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها.

وقد عرفها **"دنسيرو"** (1985) **"Danserou"** بأنها مجموعة من المراحل تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلومات، وهي مجموعة من التقنيات يستخدمها المتعلم قصد بلوغ أهداف العملية التعليمية من اكتساب وتخزين واستعمال جيد للمعلومات.

2.3 استراتيجيات التنظيم Stratégies d'organisation:

يلعب التنظيم دور مهم في تحسين التحصيل الدراسي، وهو قدرة المتعلم على تنظيم السلوك التعليمي استنادا إلى عدة عوامل، يتعلق بعضها بطبيعة المواد وترتكز على اختيار المعلومة وفق طبيعتها وفئتها، وتحديد ما إذا كانت معلومات أساسية أم ثانوية، وتكوين

علاقات بين مختلف المعلومات، وهذا بهدف حفظ المعلومات ضمن بناء سابق، وتسهيل الاحتفاظ بها لاحقا وإدماجها في البناء المعرفي للفرد.

وحسب **"فيو" "Viau"** (1994) فإن استراتيجية التنظيم يقوم بها المتعلم لتضمن له تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات المعقدة، إذ ينظمها بطريقته الخاصة حتى يتمكن من طرحها ووضعها أو جمعها في جدول ضمن منهجية خاصة.

3.3. استراتيجيات البناء Stratégies d'élaboration :

تعرف **"قوبيل" "Goupil"** (1993) استراتيجيات البناء بأنها طرق تعليمية يستعملها المتعلم أثناء تعلمه، وترتكز على تأسيس روابط بين المعلومات، وكذا علاقات مثل ربط عاصمة ببلدها وهي (استراتيجية بناء بسيطة)، في حين هناك استراتيجيات بناء معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة ومعلومة أخرى موجودة في البناء المعرفي للفرد.

يستخدم المتعلم استراتيجيات البناء عندما يكون بصدد إجراء مقارنة بين مجموعة من المفاهيم، وعندما تكون تيارات جديدة من المفاهيم.

(أحمد دوقة، سليماني جميلة، بوجملين حياة، غماري فوزية،2014، ص61،62).

4. تعريف الاستراتيجية المعرفية:

هي الطريقة التي يتناول بها الفرد المعلومات المتاحة لديه خلال المراحل المتتابعة لتجهيز المعلومات وصولا إلى حلول المشكلات.

وتعرف أيضا بأنها خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم بالرغم من أنه قد لا يكون واعيا بها وتكون قابلة للتعلم والاكتساب.

(جابر عبد الحميد جابر، وآخرون، 2014، ص 281).

5. أنماط الاستراتيجية المعرفية:

يمكن تقسيم الاستراتيجية المعرفية إلى ثلاثة أنماط عامة هي:

1. استراتيجيات نوعية موجهة بالهدف (Good specific stratigies):

ويقصد بها تنوع الاستراتيجيات على حسب الهدف منها إلى الأنماط المختلفة للذاكرة مثل الفهم، مهام حل المشكلات.

2. الاستراتيجيات الاستشارية (Monitoring stratiegies):

ويقصد بها استراتيجيات المراقبة أو التحكم المسؤولة عن تنظيم وتنسيق الاستراتيجيات نوعية الهدف.

3. الاستراتيجيات عالية الرتبة (High -Order stratigies):

نادرا ما يقوم الفرد بتنفيذ الاستراتيجية موجهة الهدف أو الاستراتيجية الاستشارية أو التحكم بصورة منفصلة، ولكن بدلا من ذلك يقوم بتنفيذ هذه الاستراتيجيات في تسلسل أو تعاقب معين، وهذا التعاقب المخطط يعتبر في حد ذاته استراتيجية عالية الرتبة أو ما وراء استراتيجيات التحكم. **(جابر عبد الحميد جابر، وآخرون، 2014، ص281،282).**

6 ـ أمثلة عن الإستراتيجية المعرفية:

1. التلخيص (Summarizing):

هو استخراج الأفكار الرئيسية للموضوع والتعبير عنها بإيجاز ووضوح من خلال قراءة الموضوع قراءة أولية من أجل فهم المعنى الإجمالي، والتركيز على الأفكار الرئيسية في الموضوع وخطط أو إشارة تحت كل فكرة رئيسية، ثم تلخيص الموضوع بأسلوبك الخاص، والاستعانة بالرسوم التوضيحية أو البيانية أو الخرائط المفهومية في التلخيص.

2. استراتيجية حل المشكلات:

يقصد باستراتيجية حل المشكلات أنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الطالب مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له.

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يعلمون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

3. استراتيجية العصف الذهني:

يقصد بالعصف الذهني استخدام العقل في العمل النشيط لحل المشكلة، ومن ثم يهدف إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة موضوع البحث.

كما أنه مجموعة من الاستجابات وردود أفعال لفظية (كلمة أو عدة كلمات) أو غير لفظية (كالرسم أو الكتابة أوالحركة) من شخص واحد أو عدة أشخاص(طلاب أو متدربين) لمثيرات مقدمة من مصدر مثير(معلم أو مدرب) لتحقيق هدف أو أكثر مثل حل المشكلة أو تقديم اقتراحات أو اعداد جدول أعمال ، ومن أسباب استخدام العصف الذهني ما يلي:

- تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- ضمان مشاركة الجميع.
- الإحاطة والشمولية.
- حل المشكلات.
- شد الانتباه.
- توليد الأفكار.

(جابر عبد الحميد جابر، 2014، ص282،283).

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق تبين لنا أن استراتيجيات التعلم المعرفية قد حظيت باهتمام الكثير من الباحثين باعتبارها من أهم الطرق التي يستخدمها المتعلم للوصول على اختيار استراتيجية تتناسب مع قدراته والتعرف على مدى فعالية هذه الاستراتيجية للوصول بالمتعلمين إلى تحقيق النجاح الذي يسعى للوصول إليه مستقبلا.

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة

تمهيد الفصل.

1- تعريف استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة

2 - أهمية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

3- طبيعة الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

4- مميزات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

5- مبادئ الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

6- شروط التعلم ضمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

7- مكونات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

08- مهارات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

9- أنواع استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

10- بعض نماذج استراتيجيات ما وراء المعرفة.

11- العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة.

12- خلاصة الفصل.

تمهيد الفصل:

يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة أنه وعي الفرد بمهاراته الخاصة ومصادر المعرفة لديه، والاستراتيجيات المتوفرة لديه التي يوظفها في أداء مهمة معينة ومدى قدرته على استخدام عملية التنظيم الذاتي للأداء المهمة المحددة، وسنحاول في بداية هذا الفصل أن نعرف مفهوم الاستراتيجية ما وراء المعرفية، والتعرف على طبيعتها ومميزاتها وخصائصها وأهم مبادئها الأساسية.

1. تعريف إستراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

عرفها **"فتحي جروان"** (2002) بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات والتي تقوم بعملية السيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات والموارد المعرفية للمتعلم بفعالية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير، وتتضمن استراتيجية ما وراء المعرفة عدد من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل في حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار.

(أحمد دوقة، سليماني جميلة، بوجملين حياة، غماري فوزية،2014، ص63).

ويعرف **"باريس"** و**"ليندجر"** (1982) " Paris &Lindger" ما وراء المعرفة على أنها المعرفة التي نمتلكها حول الحالات العقلية للأفراد وعمليات التنظيم السلوك، وتتضمن ما وراء المعرفة فهمنا للأهداف المهمة والاستراتيجيات المفيدة لإنجاز الأهداف المختلفة

(فتون محمود خروب، 2015، ص 59).

ويشير **"برسلي وميتر" (1994) "Pressley& Meter"** إلى ما وراء المعرفة هي شكل خاص من وراء المعرفة، وتتضمن المعرفة طويلة المدى بالعوامل المؤثرة على الذاكرة وعملياتها والوعي بالحالة الراهنة للتذكر. **(فتون محمود خروب، 2015، ص59).**

يرى **"أنور الشرقاوي "** (1991) أن مصطلح ما فوق المعرفة يشير إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة ترتبط بهذا الموقف. **(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص 115).**

من وجهة نظر **" جابر عبد الحميد "** (1998) مصطلح **" ما وراء المعرفة"** يعني تفكير المتعلمين عن تفكيرهم، وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب وهو بذلك يعني قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عملية تفكيره. **(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص 115).**

يعرف كذلك مفهوم **" ما وراء المعرفة" " Metacognition"** بأنه تأملات عن المعرفة **"Cognition"** أو التفكير فيما نفكر فيه. **(وليم عبيد، 2009، ص 217).**

ويمكن تعريف مفهوم **"ما وراء المعرفة"** أيضا بأنها المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والادارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. **(مجدي عبد العزيز، 2005، ص 95).**

وتعرف أيضا " ما وراء المعرفة" على أساس أنها وعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم. **(نفس المرجع السابق، 2005، ص95).**

وتعرف **"باربرا"** ما وراء المعرفة بأنها التفكير في التفكير أو وعي الأفراد بالمعلومات لديهم وتتكون ما وراء المعرفة من مكونين هما: المعرفة حول المعرفة، وتنظيم هذه المعرفة. **(ماهر شعبان عبد الباري،2010، ص246).**

يستخدم مصطلح **" Metacognition"**: في اللغة العربية بعدة مترادفات منها:

ما فوق المعرفة، ما وراء المعرفة، ما بعد المعرفة، الميتامعرفية، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، المعرفة الخفية. **(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص 115).**

2 . استراتيجيات تطوير التفكير ما وراء المعرفي:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير ما وراء المعرفي منها:

1. الحديث عن التفكير: وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تزود الأفراد بمفردات تساعدهم في وصف عمليات تفكيرهم.

2. التخطيط والتنظيم الذاتي: من الصعب أن يقوم المتعلم بالتخطيط وتنظيم ذاته دون مساعدة، لذلك لابد من تدريب المتعلمين على ذلك خلال تقدير الوقت اللازم وتنظيم المواد، وجدولة الاجراءات الضرورية لإكمال النشاط.

3 . طرح الأسئلة: إعطاء الفرصة للمتعلم لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم، وطرحها على أنفسهم، كأن يسأل نفسه.

4.التوجيه الذاتي: مساعدة المتعلمين على معرفة متى عليهم أن يسألوا طلبا للمساعدة.

5.إستخلاص عمليات التفكير: وتتضمن مراجعة النشاطات، وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، ثم نضيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة، واجراء تقويم مدى النجاح، وتجنب الاستراتيجيات غير الفعالة، واللجوء إلى مسارات بديلة.

6.تقويم الذات: ويمكن استخدام دليل خبرات التقويم الذاتي وذلك بأن يختبر الفرد نفسه ذاتيا، وبشكل تدريجي يصبح التقويم الذاتي أكثر استقلالية، وبعدها تنقل الخبرات إلى مواقف مشابهة.

7.إعطاء الفرصة للمتعلم لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم: مثل اعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع الزميل.

8.صياغة التنبؤات: جعل المتعلمين يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.

9.المعرفة حول التعلم: اعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية، فمن المهم أن يكون لدى المتعلم معرفة جيدة حول ما تعلمه.

10 . نقل المعرفة: اطلاع المتعلمين على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.

11 . حدد ما تعرف وما لا تعرف: حيث يتوجب على الأفراد في بداية أي نشاط أن يتخذوا قرار حاسما يتعلق بما يعرفون وما لا يعرفون لتحديد ما الذي يريدون معرفته. **(عدنان يوسف العتوم، 2004، ص 209)**.

3. أهمية استخدام استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

تبدو أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفق لرؤية كل من **"آرثر كوستا"** و**"بيناكاليك"**(2003) **"Costa and Kallik "** فيما يلي:

1. يمكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول ومن ثم العمل على المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها، كما أن من شأن التخطيط لتوظيف استراتيجية ما قبل البدء في عملية التنفيذ أن يساعد الفرد في متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طول الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ هذا النشاط.

2. يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.

3. يمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.

4. يجعل الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ومن ثم تأثيرها على الآخرين وعلى البيئة التي يحيا فيها.

5. يطور لدى الفرد اتجاها سقراطيا في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.

6. يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية قبل البدء في تنفيذ المهمات.

7. يمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم إذ تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.

8. ينمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي "Self - evaluation"، والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد وذلك بهدف التحسين.

9. يمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.

10. يساهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العناوين لتفكيرهم العقلي المكبوت.

11. يعمل على تنمية الإدراك الآلي للمهارات المحورية في التفكير.

(صالح أبو جادو، ومحمد بكر نوفل، 2007، ص 347، 348).

12. يمكن من زيادة فاعلية المتعلم [جعله أكثر معرفة بما وراء المعرفة، ويمكن أن يتم ذلك مباشرة بتدريس الطلاب فاعلية الاستراتيجية المعرفية ومناقشة الجوانب المعرفية والدافعية للأنشطة المعرفية كالتفكير.

13. الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية، الذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع

المعلومات، وكيفية توظيفها. **(عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، 2008، ص 52).**

ويذكر **"Paris Vinagrad"** (1998) أن تحسين ما وراء المعرفة لدى المتعلمين يساهم فيما يلي:

- تزويدهم بإستبصارات ذاتية عن تفكيرهم.

- تحقيق استقلالية التعلم مما يفيد في نقل مسؤولية التعلم من المعلمين إلى التلاميذ أنفسهم.

- تكوين معتقدات ذاتية وانفعالات ايجابية لدى التلاميذ علاوة على الدور الدافعي لذلك.

(ربيع عبدة أحمد رشوان، 2006، ص33).

4 . طبيعة استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم "ما وراء المعرفة" في بداية السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم:

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة ، واتخاذ القرار ، وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين ، والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي ، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غيروا عن لما ينبغي عمله أو اتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة ، كما أن إداراتهم لسلوكاتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين.

ويعرف **"باندورا" " Bandura"**المشار إليه في **"أبو عليا"** (2003) التفكير فيما وراء المعرفة بأنه التقييم المعرفي لأنشطة المتعلم، والتفكير في كفاية التفكير إذ أنه يراقب

التفكير ويقيم كفايته في قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ويعمل على تصحيح تقييماته بطريقة تؤدي إلى الحل ومن ثم يعمل على اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق الحلول إضافة إلى ذلك فإنه يستخدم التفكير المنظم ذاتيا، " Regulative Thiking" ليرشده إلى أعماله الصحيحة. **(صالح أبو جادو، ومحمد بكرنوفل، 2007، ص344).**

أما **" ستيبك" " Stipek "** فيرى **"ما وراء المعرفة"** أنها القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال الصياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب، وتقوية الذاكرة والاستدلال والتنبؤ. **(مجدي عبد العزيز، 2005، ص115).**

كما يشير أيضا **" مفهوم ما وراء المعرفة"** إلى العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم، وأيضا يعكس هذا المفهوم تفكير المتعلمين في تفكيرهم، وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب، أي أنه بمثابة التفكير في التفكير.**" Thinking abaut thinking"**. **(مجدي عزيز ابراهيم ،2005، ص95).**

وبالرغم من تباين التعريفات التي وضعها عدد من علماء النفس المعرفيين لمفهوم **" ما وراء المعرفة"** إلا أن معظم التعريفات كما يبدو تشترك في إبرار أهمية الدور الذي تلعبه المهارات فوق المعرفية في فعل التفكير أوحل المشكلات، وعليه فإنه يمكن تعريف "مهارات التفكير فوق المعرفية" على أنها مهارات عقلية معقدة، وتعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. **(فتحي عبد الرحمن جروان ،2002، ص52).**

5 . مميزات استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

تتميز استراتيجية التعلم ما وراء المعرفية بعدة مميزات نذكر منها ما يلي:

ـ يتوصل الطالب بنفسه للكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها موضوع الدراسة.

ـ يتمكن الطالب من اجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة.

ـ يتفهم الطالب أبعاد موضوع الدراسة بدقة شديدة.

ـ يتعرف الطالب على سوء فهمه لأبعاد موضوع الدراسة، أو المفاهيم الخاطئة التي قد يقع فيها، فيحاول تفاديها بما يكفل ضبط عملية التعلم.

ـ يعي الطالب عمليات التفكير ذاتها، واجراءاتها النوعية، وذلك يساعده على التحكم في تفكيره.

ـ تساعد الطالب على أن يكون أكثر وعيا بنفسه كمفكر ومؤديا لنشاطه.

ـ تحسن من أساليب الطالب في الدرس والاستذكار.

ـ ترقى بمستويات التفكير والمعالجة والتوظيف لدى الطالب إلى المستويات العليا.

ـ تساعد الطالب على أن يفكر بنفسه تفكير ناقدا، وتفكير ابداعيا.

(مجدي عزيز ابراهيم، 2005، ص107).

ـ تقييم مدى ملائمة الطرق والأساليب المستخدمة.

ـ تقييم فعالية الاستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها.

(مجدي عزيز ابراهيم،2005، ص116).

مما سبق ذكره نستخلص أنه من مميزات الاستراتيجية ما وراء المعرفة أنها تساعد المتعلم على ايجاد الحلول للمشاكل التي تواجهه، ويكون قادرا على تقييم نفسه بنفسه.

6 ـ خصائص استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

حسب **"تارديف"** (1997) **" Tardif"** فإن لما وراء المعرفة مجموعة من الخصائص وهي:

1. التأكيد على دور الوعي وإدارة التفكير من طرف المتعلم.

2. التأكيد على الأخذ في الحسبان الفروق الفردية في النمو المعرفي في التعليم والتعلم.

3. الانسياق في النمو المعرفي، فهي تمثل نوع من المعارف التي تنمو من خلال التجربة و التمدرس.

4. ابراز الربط الضروري بين العوامل المعرفية والعوامل الوجدانية بالنظر إلى تقويم وتسيير الذات.

ويرى **"توبيا" " Tobias"** (1999) أن عملية قياس وتقييم استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة عملية معقدة وصعبة في بعض الأحيان وذلك لأسباب عديدة منها:

ـ أنها تعرف وتقيم وتخطط لتعلم الفرد وهي عمليات معقدة تتكون من عناصر أهمها:

ـ المعرفة ما وراء المعرفة.

ـ مراقبة التعلم.

ـ تقييم التعلم.

(بوجملين حياة، 2013، ص 161، 162).

نستخلص مما سبق أن من خصائص استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتساعد الطلاب ذوي التحصيل المنخفض على زيادة تحصيلهم الدراسي باتباع نوع الاستراتيجية التي تتماشى مع قدراتهم.

7. المبادئ الأساسية لاستراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

هناك عدة مبادئ تتعلق بتعليم وتعلم المعرفة ومن أهمها ما يلي:

1. مبدأ العملية: ويشير هذا المبدأ إلى أنه ينبغي التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.

2. مبدأ التأملية: أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد التلاميذ على الوعي باستراتيجيات تعلمهم ومهارات تنظيم ذاتهم، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

3. مبدأ الوجدانية: إن التفاعل بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفة والوجدانية للتعلم مهم ومركز.

4. مبدأ الوظيفية: ينبغي أن يكون التلاميذ على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

5. مبدأ انتقال أثر التعلم: ينبغي أن يكافح المدرسون التلاميذ ويجاهدوا لتحقيق انتقال أثر التعلم والتصميم، وأن لا يتوقعوا أن يتحقق ذلك دون ممارسة في سياق مناسب.

6. مبدأ السياق: وهو المبدأ الذي يحتاج استراتيجيات ومهارات تنظيم الذات وتتطلب أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كاف وممارستها في سياقات مناسبة.

7. مبدأ التشخيص الذاتي: ينبغي أن يدرس التلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة لتعلمهم.

8.مبدأ النشاط: ينبغي أن يصمم التعليم بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيفه.

9.مبدأ المساندة: ويشير هذا المبدأ إلى أنه ينبغي أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى التلاميذ.

10. مبدأ التعاون: التعاون والنقاش بين التلاميذ ضروريا، لأن ما وراء المعرفة ليس فقط تعلما فرديا، بل يتخذ صورة نحن والآخرون، حيث أن هذا النوع من التفكير لا ينمو إلا من خلال المشاركة والعمل الجماعي.

11. مبدأ الاشراف: ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين، بحيث يتحقق الاشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات.

12. مبدأ الهدف: ينبغي الاهتمام والتأكيد على مراحل التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب تعمقا معرفيا.

13. مبدأ المفهوم أو التطور القبلي: ويؤكد هذا المبدأ إلى أنه يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة، حيث يتم ارساؤها على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه القبلية.

14. مبدأ تطور التعلم: ينبغي أن يكيف التعليم ليلائم تصورات ومفاهيم التلاميذ.

(أحمد عودة قشطة، 2008، ص 38).

ويرى الباحث أن المبادئ الأساسية السابقة أساسيات لما وراء العرفة، ومن خلال اتباع هذه المبادئ أثناء تدريس البرامج التعليمية المختلفة تستطيع استراتيجيات ما وراء المعرفة أن تحقق هدفها وتظهر فعاليتها في العملية التعليمية، حيث أظهرت الدراسات أن لما وراء المعرفة دورا كبيرا في تعليم المهارات الأساسية ويظهر من خلالها فعالية التنظيم الذاتي التي تحقق الانجاز في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية، مما يؤدي إلى زيادة التنظيم الذاتي لتفكير الفرد وعمله فتجعله أكثر وعيا بتفكيره، وأكثر حساسية للتغذية الراجعة ، وتقويم فعالية عمله، فاستراتيجية ما وراء المعرفة تعكس الوعي وتنظيم السلوك لدى المتعلمين. **(أحمد عودة قشطة، 2008، ص 39).**

8 ـ شروط التعلم ضمن استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

يشير العديد من المختصين التربويين والنفسانيين إلى أنه لكي يتم التعلم ضمن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة بفعالية يجب أن تتضمن العملية عدة شروط ومميزات من أهمها:

ـ الوعي بأن لكل متعلم خيارات وأساليب خاصة في التعلم.

ـ إتاحة الفرصة للمتعلم كي يتوصل بنفسه للكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تتضمنها المادة التعليمية.

ـ تنظيم المتعلم لتعلمه.

ـ مساعدة المتعلم على اكتشاف سبب عدم فهمه، أو البحث عن المفاهيم الخاطئة لديه ثم عملية التعلم.

ـ مساعدة المتعلم على التحكم بالوعي بعملية التعلم، أي أن يكون المتعلم أكثر وعيا بنفسه كمفكر وكمنتج.

ـ مساعدة المتعلم على تحسين أساليب التعلم والقراءة والاستذكار.

ـ اختيار المتعلم لاستراتيجية تعلمه.

ـ مساعدة المتعلم على أن يرقى بمستويات التفكير والمعالجة والتوظيف على المستويات المعرفية العليا.

ـ تنمية القدرة لدى المتعلم كأن يفكر بنفسه تفكيرا ناقدا، وتفكيرا ابداعيا.

ـ تقويم المتعلم لتعلمه الخاص.

ـ وضع أهداف للتعلم المستقبلي.

(بوجملين حياة، 2014، ص 164، 165)

9 . مكونات استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

لقد تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفة حيث أشار "باندورا" " Bandura" المشار إليه " أبو عليا" (2003)، والذي يعتبر من علماء النفس المعرفي الاجتماعي إلى أن التنظيم الذاتي مرتبط باستراتيجيات " ما وراء المعرفة" المتعلقة بالمهمة، وبناءا على ذلك فإن " التفكير ما وراء المعرفي " يتضمن نوعين من المعرفة هما:

المعرفة التقريرية: والتي تشير إلى امتلاك المعلومات والحقائق.

المعرفة الاجرائية: والتي توضح الخطوات المرتبطة بحل مشكلة ما، وفي هذا السياق يشير **"أبوعليا"** (1998) **" Voolfolk"**، **" Rar- zoma"** في نماذجهم على عنصرين هامين يتضمنهما " التفكير ما وراء المعرفي" هما:

أولا: أشكال المعرفة وتشتمل على ثلاثة أنماط هي:

النمط الأول:

المعرفة التقريرية " Declarative knocoledge" :

وتشير هذه المعرفة إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن هذه المعرفة تجيب عن السؤال " ماذا" " Wahat" مثال على ذلك: ما المتطلبات اللازمة لدراسة مساق تعليم التفكير؟

النمط الثاني:

المعرفة الاجرائية " Procedural knowledge":

هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما، وفي الوقت نفسه تجيب عن السؤال "كيف" " How" مثال على ذلك: كيف حضرت إلى المدرسة.

النمط الثالث :

المعرفة الشرطية " Conditional knowledge":

وفق هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة على السؤال " متى" " When"أو "لماذا" " What"، ويتم استخدام استراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة.

ثانيا: الضبط التنفيذي لأداء المهمة:

يشتمل على ثلاثة عناصر وهي:

ـ التخطيط: وفق هذا الإجراء يتم اختيار الاستراتيجيات بصورة ضرورية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان بعنصر التخطيط، إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة دراسية ما، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب هذه الاجراءات في وقت ما، وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ.

ـ المراقبة: وفي هذه المرحلة يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم.

ـ التقييم: وفي هذه المرحلة يتم التأكد من تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟

وغني عن القول أن عملية التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهايتها. **(صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل، 2007، ص 350، 351).**

10. مهارات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

هناك العديد من التصنيفات لمكونات التفكير ما وراء المعرفة، لكن هناك إجماع بين الباحثين على وجود (3) ثلاث مهارات أساسية لاستراتيجية التعلم ما وراء المعرفة وهي:

1. التخطيط: Planning:

ويشمل التخطيط المهارات الفرعية التالية:

ـ تحديد الهدف وتحديد طبيعة المشكلة.

ـ ترتيب وتسلسل العمليات والخطوات.

ـ تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

ـ اختيار استراتيجية التنفيذ.

ـ تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.

ـ التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

(محمود عكاشة، ايمان صلاح ضحا، 2012، ص112).

2. المراقبة والتحكم: Monitoring and controlling:

ويشير إلى جملة من الاجراءات التي تتمثل فيما يلي:

ـ الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

ـ الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.

ـ معرفة متى يتحقق كل هدف فرعي.

ـ معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

ـ اختيار العملية الملائمة التي تنبع في السياق.

ـ اكتشاف العقبات والأخطاء.

ـ معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

(فتحي عبد الرحمان جروان، 2002، ص 57).

3. التقييم: Assement :

ويشير إلى القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة، ويشمل التقييم المهارات الفرعية التالية:

ـ تقييم مدى تحقق الهدف.

ـ الحكم على دقة النتائج.

ـ تقييم مدى ملائمة الطرق والأساليب المستخدمة.

ـ تقييم فعالية الاستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها.

(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص116).

11. أنواع استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

تتكون استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة من عدة أنواع نذكر منها ما يلي:

1. إستراتيجية النمذجة "إستراتيجية "ولن" و "فليس":

إقترح **"ولن"** و **"فليس"** في ضوء فكرة ما وراء المعرفة مدخلا مهما في تدريس المهارات المعرفية، ويتضمن هذا المدخل الخطوات التالية:

ـ التقديم للمهارات: ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو يتعلم الطلاب ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها، مبينا فيها تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها، والصعوبات التي يتوقع وقوع الطلاب فيها وكيفية التغلب عليها.

ـ النمذجة بواسطة المعلم: حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت عال أمام الطلاب، وقد يقرأ جهرا مقطعا من الكتاب أمام الفصل، ويوجه نفسه لفظيا وكأنه يفكر بصوت مسموع مستخدما الاستجواب الذاتي، ليعبر لفظيا عما يدور في فكره.

ـ النمذجة بواسطة المتعلم: يطلب المعلم من طلابه نمذجة المهارة مثلما فعل، ثم يقارن الطالب عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما لآخر عما يدور في ذهنه وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد فهمه بناءا على ما يقوله. **(بلم عصام، 2014، ص31).**

2 . استراتيجية التساؤل الذاتي " Self questioning strategy":

يقوم التلاميذ في هذه الاستراتيجية بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم، وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءا انفعاليا ومعرفيا، وتساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلميذ، حيث تجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، كما أنه يشعر بالمسؤولية عن تعلمه ويقوم بدور أكثر إيجابية. **(بلم عصام، 2014، ص 33)**

3 . استراتيجية K - W - L (أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت):

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على أربع فنيات تدريسية هي:

"K" على كلمة **" Know"** ويقصد بها ما الذي أعرفه؟

What we know abaut subject ?

وهي خطوة استطلاعية لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المراد دراسته من معلومات وبيانات سابقة.

" W" للدلالة على كلمة **" Want"** ويقصد بها ما الذي أريد أن أعرفه؟

What we want to know ?

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم، ويساعدهم على تعزيز وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع المراد دراسته، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.

"L" للدلالة على كلمة **" Learn"** ويقصد بها ماذا تعلمت؟ What we learn ?

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته.

ويتبين للباحث من خلال العرض السابق أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في أداء المهمة بدلا من اعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها و استظهارها، كما تهتم بأفكاره ومداخله في إنجازها من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة، انطلاقا من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع بما يتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة ، إذ يطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع، أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة. **(بلم عصام، 2014،ص 31، 32).**

4 ـ استراتيجية العصف الذهني:

يرى **" بروان"** (2005) بأن العصف الذهني يعني استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة والذي يهدف أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة على مدار البحث، وتتكون استراتيجية العصف الذهني من ثلاث مراحل رئيسية يمكن تلخيصها فيما يلي:

المرحلة الأولى: ويتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني.

المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة بقيام قائد النشاط (المعلم) بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون، وتقبل أي فكرة حتى ولو كانت خيالية أو وهمية، وتقدم أكبر عدد من الأفكار مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها.

المرحلة الثالثة: وهي تقويم الأفكار واختيارها عمليا، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا حيث يمكن أن تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الإفادة منها. **(بلم عصام، 2014، ص32).**

5. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة Activating prior knowledegy:

يذكر **" كوبر" " Cooper"** (1993) أن استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة هي استراتيجية أخرى مهمة من استراتيجيات ما وراء المعرفة، إذ أنها تساعد الطلاب على أن يصبحوا مستقلين في تنشيط معرفتهم السابقة، من خلال تعرفهم المعاني الجديدة وتعلمها جيدا، وفي هذه الاستراتيجية يقوم الطلاب باستخدام مهام يعينها قبل دراسة الموضوع الجديد، لمساعدة أنفسهم على عمل صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفونها سابقا، أي أن الطلاب يقومون بربط المعرفة الجديدة بما لديهم من معلومات ومعارف سابقة، وخبرات شخصية خاصة، ويساهم هذا بلا شك في تحسين القدرة على الفهم المعرفي.

ويحدد **"كليفن" " Kelvyn"** (2002) المراحل الثلاثة لتطبيق استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

قبل التعلم:

- يلقى الطالب نظرة سريعة على المحتوى الدراسي.

- يناقش ما يعرفه عن العناصر السابقة.

- يبحث عن المفاهيم والمعاني المألوفة.

أثناء التعلم:

- يسترجع الطالب أفكار حول: متى وكيف وأين يمكن استرجاع معرفته السابقة.

- يحدد كيف يمكن تطبيق المعرفة السابقة في المواقف والمعلومات الجديدة من أجل تأكيد تعلم المعلومات الجديدة والمفاهيم المختلفة.

- يصحح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

بعد القراءة:

ـ يقوم الطالب بتقييم مدى فعالية استخدام معرفته السابقة في عمل روابط بين ما يعرفه وما يحاول تعلمه.

ـ يؤكد مدى فهمه لموضوع الدراسة.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص 127).

6 . استراتيجية التفكير بصوت عال: Thiking alaud stategy:

إن استراتيجية التفكير بصوت عال من استراتيجيات فوق المعرفية المتميزة، على أساس أن التفكير بصوت عال بمثابة عنصر أساسي في تعديل السلوك المعرفي للطلاب، ويساعد على حل المشكلات الفردية التي تصادفهم أثناء الدراسة وفي حياتهم العملية، وهي استراتيجية تعتمد التحليل الذاتي منهجا، وتقدم كوسيلة للطلاب من أجل تحديد أنواع عمليات استراتيجية التفكير الفرعية التي يجربونها، ويمرون بها أثناء تعلمهم مثل: مراقبة الذات " Self -monitoring" وتوجيه الأسئلة " Self- Questioning " والتلخيص "Summarizing"، وبذلك

يدرك الطلاب أي من الاستراتيجيات السابقة قد إستخدموها، وأي منها يحتاجون لأن يدمجوها في قراءاتهم الحالية.

ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في الحالات التالية:

ـ عندما يريد المعلم أن يظهر للطالب ماذا وكيف يفكر في المحتوى الأكاديمي واستراتيجيات التعلم والقراءة.

ـ عندما يريد المعلم أن يوجه الطالب في تعلم ماذا وكيف يفكر في المهام الأكاديمية؟

ـ عندما يريد المعلم أن يصبح الطلاب أكثر وعيا وأكثر تحكما في معرفتهم الأكاديمية المتخصصة، وفي المهارات التي تقودهم إلى التمكن من هذه المعرفة.

(مجدي ابراهيم، 2005، ص 138، 139).

7 . إستراتيجية التعلم التعاوني: Co -operative learning starategy

من منطلق ضرورة الاهتمام بالمتعلمين، وتحقيق إيجابياتهم ومشاركتهم في العملية التعليمية، والاهتمام بالتفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض ثم بين الطلاب والخبرات، ويجب أن يكون المعلم واعيا بديناميات الجماعة وتنظيم المواقف التعليمية وتوجيه الطلاب إلى القيام بالمهام والأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة، وعليه ظهرت استراتيجية التعلم التعاوني كمحاولة لخلق بيئة صفية تمتاز بمناخ اجتماعي تعاوني بين الطلاب وبعضهم البعض، يشاركون في صنعه بهدف تكوين البناء المعرفي لديهم.

وتعرف **"إستراتيجية التعلم التعاوني":** بأنها نوع من التعلم يعمل التلاميذ فيه سويا في مجموعات صغيرة غير متجانسة تجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة، حيث تكلف المجموعة الصغيرة بالعمل مشتركة في التعيين الذي كلفت به إلى أن ينجح جميع الأعضاء في فهم وإتمام هذا التعيين، وعليه فإنهم يصبحون مسؤولين عن تعلم بعضهم بعضا، وتتميز استراتيجية التعلم التعاوني بعدة مميزات:

1. تعد استراتيجية التعلم التعاوني تنظيما رمزيا يتم من خلاله تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة منها عددا من الطلاب مختلفي القدرات العقلية والنوع (ذكور، إناث) وبعض الصفات الأخرى كالمستوى الاجتماعي ، الثقافي ، الحضاري ...الخ.

2. تحقق استراتيجية التعلم التعاوني هدفين معا هما:

ـ زيادة تحصيل الطلاب في المواد الدراسية.

ـ إكساب الطلاب مهارات التفاعل الاجتماعي وإثرائها لديهم من خلال ما تتيحه لهم من نشاط اجتماعي مثمر وتعلم بناء يعلم فيه الطلاب بعضهم البعض تعلما ينتفعون به جميعا.

ومن أهم خصائص استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ما يلي:

ـ تنمية القدرة على حل المشكلات.

ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والعملية التعليمية.

ـ تنمية القدرة على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة للمادة التعليمية.

ـ تنمية الدافع إلى الإنجاز والمثابرة.

(مجدي عزيز ابراهيم، 2005، ص 155،153).

8. الاستراتيجية البنائية: Constructional starategy

إن سلوك الفرد يكون محكوما ببنائه المعرفي لذلك يؤثر ما لدى المتعلم من معرفة بدرجة كبيرة على ما يمكن أن يضيفه إلى بنيته المعرفية، وبالتالي على ما يمكن أن يكتسبه ويتعلمه، بمعنى أن ما يتعلمه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلا، والطريقة الرئيسية للحصول على معلومات جديدة تضاف إلى البناء المعرفي وهي أن يقوم الفرد بتمثيل أو استيعاب هذه المعلومات على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتوائه أو دمج والتي ينشأ عنها ما يمكن تسميته بالبناء الثانوي الذي يهتم بعملية ربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من معلومات وأفكار.

وترتكز الاستراتيجية البنائية على مجموعة من الأسس أهمها ما يلي:

1. التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف.

2.التركيز على التفاعل المشترك بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم.

3. الاهتمام بأساليب تعليمية تشجع على التفاعل الاجتماعي مثل: التعلم التعاوني.

4. العناية بجميع مستويات المعرفة، مع التركيز على الدراسة الناقدة والإبداعية.

وللاستراتيجية البنائية مميزات من أهمها:

- إتاحة الفرص المناسبة لتفكير الطلاب في أثناء التعلم.

- تشجيع استقلالية الطلاب في الاختيارات والآراء والأعمال.

- تحويل أنشطة وخبرات المحتوى تناسب استجابات الطلاب وميولهم.

- تشجيع تدفق المعلومات والأفكار لدى الطلاب واستمرارها.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص162، 163).

9. استراتيجية حل المشكلة:

يتعلم الفرد حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم، إذ تعد القدرة على حل المشكلات متطلب أساسي من متطلبات حياة الفرد، إذ أن المشكلة التي تواجه الفرد نتيجة لموقف معين تتطلب حل، ووجود المشكلة تتطلب الآتي:

1. أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في أداء عمل ما.

2. أن يحاول الفرد جاهدا انجاز هذا العمل، إلا أن احتمالية عدم كفاية المعلومات والخبرات التي يمتلكها لا تساعده على انجاز هذا العمل.

3. البحث المستمر عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءته في انجاز العمل الذي يرغبه.

4. إن استراتيجية حل المشكلة يستعمل فيها الفرد خزينة من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه.

(سحر عناوي رهيو، هناء حاسم محمد، 2013، ص 96).

12. بعض نماذج استراتيجية التعلم ما وراء المعرفية:

1. نموذج فلافل " Flavell" (1979 - 1985):

الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسيين للتفكير ما راء المعرفة هما:

المكون الأول: المعرفة ما وراء المعرفة :(Metacognitive knowledge)

ويتكون من ثلاثة أنواع رئيسية:

ـ المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقده عن عمليات تفكير الآخرين.

ـ المعرفة بمتغيرات المهمة: وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها، وتزود بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة.

ـ المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية: وتتمثل فيما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى وأين ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية.

المكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive experiences)

وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، أو اعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية، لترى ما إذا كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض أو أن تحاول طلب المساعدة من الآخرين.

2. نموذج كلوي " Kluwe" (1982):

الذي يشير إلى أن للتفكير المعرفي مكونين أساسين هما:

المكون الأول: المعرفة عن تفكير الفرد وتفكير الآخرين:

(Knowledge ، About ones self ، And others thinking)

وترتبط بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وقد ميزت بين نوعين من المعرفة التقريرية هما:

المعرفة التقريرية المعرفية: (Cognitive declarative knowledge)

وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم والمصطلحات.

المعرفة التقريرية ما وراء المعرفة:(Metacognitive declarative knowledge)

وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعملية الفرد المعرفية، والمهمة التي هو بصدد التعامل معها.

المكون الثاني: العمليات التنفيذية (Executive processes)

وترتبط بالمعرفة الإجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، وهناك نوعان من المعرفة الإجرائية هما:

ـ المعرفة الإجرائية المعرفية: (Cognitive procedural knowledge)

مثل معرفة الفرد عن عمليات الجمع والضرب وما تنطوي عليه من إجراءات.

ـ المعرفة الإجرائية وما وراء المعرفة:

(Metacognitive procedural knowledge)

وهي معرفة أين ومتى وكيف ولماذا تستخدم استراتيجية معينة.

3 . نموذج "باريس ولبسون و وكسون" (1983) "Paris Lipson & Wixon"

ويشير إلى أن للتفكير المعرفي مكونين هما:

المكون الأول: معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها

(Knowledge and control of self)

ويتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي:

- الاتجاهات الإيجابية: (Positive attitudes) : وتتمثل معتقدات الفرد حول مهمة ما، التي تؤثر بدرجة كبيرة على كيفية التصدي لتلك المهمة.

- الالتزام (Commitment): ويتمثل بتركيز الجهود والمهارة صوب المهمة المراد انجازها.

- الانتباه (Attention) : ويتمثل بالوعي والتركيز على النقاط الأساسية عند أداء مهمة معينة.

المكون الثاني: معرفة العملية وضبطها وتنظيمها:

(Knowledge ،control and regulation of process)

وله جانبان هما:

الجانب الأول: أنماط المعرفة: (Knowledge patterns).

وهذه الأنماط هي:

- المعرفة التقريرية: (Declarative knowledge) : وتشير إلى المعرفة الواقعية والفعلية المتاحة التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع.

- المعرفة الإجرائية (Procedural knowledge) : وتشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما ؟ كيف ينفذ الطالب الخطوات لحل مشكلة ما؟

- المعرفة الشرطية :(Conditional knowledge): وتشير إلى معرفة الظروف والسبب الذي يؤدي لنجاح استراتيجية ما دون غيرها، وزمن استخدام هذه الاستراتيجية دون غيرها، ومتى لا تستخدم.

الجانب الثاني: الضبط التنفيذي: (Executive control).

ويضم مهارات فرعية هي:

- التخطيط (Planning): ويتضمن الاختيار المقصود للاستراتيجيات التي تحقق أهدافا محددة .

- التنظيم (Regulation) : ويتم من خلاله التحقق من التقدم نحو الأهداف.

- التقويم (Evaluation): ويتضمن قياس الحالة الراهنة لمعارفنا وقياس ما إذا كانت لدينا الموارد اللازمة للمهمة ، وقياس الأهداف الفرعية والعامة. **(عبد الناصر الجراح، وعلاء الدين عبيدات، 2011، ص 146).**

13 - العلاقة بين استراتيجية التعلم المعرفية وما وراء المعرفة:

هناك تكامل بين استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة والمعرفية في مساعدة المتعلم على تحقيق أهدافه التعليمية (فهم واستيعاب فقرة النص) حيث أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعمل على التأكد من أنه قد تم تحقيق الهدف بالفعل، وأحيانا تسبق العمليات المعرفية نشاط ما وراء المعرفة ويحدث ذلك عندما يفشل الإدراك (أي عندما يدرك الفرد المتعلم أنه لم يفهم ما يقرأه)، فإن ذلك الطريق المسدود ينشط عمليات ما وراء المعرفة عندما يحاول المتعلم أن يعالج المشكل حتى يفهم ما يقرأه.

كما أنه قد تتداخل الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة في استراتيجية واحدة، فمثلا استراتيجية التساؤل (Questioning) تتضمن الاستراتيجيتين معا في آن واحد، فقد تستخدم استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كطريقة للتعلم وكسب المعرفة، فهي هنا استراتيجية معرفية، أو تستخدم كوسيلة للتنظيم ما قد تم قراءته، أي أنها استراتيجية ميتا معرفية في هذه الحالة.

وبالتالي فإن الاستراتيجيتين متكاملتين تعتمد كل واحدة منهما على الأخرى، فتناول المتعلم احداهما دون الأخرى لا يعطي صورة متكاملة عن الموضوع.

(بوجملين حياة، 2013، ص 166).

خلاصة الفصل:

لقد اتضح لنا من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة تعد بمثابة عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم، وأنها تمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله، وأنه التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة حل المشكلة، وعلى المتعلم أن يختار الاستراتيجية التي تتماشى مع قدراته وإمكاناته للوصول إلى تحقيق نتائج أفضل في الميدان التعليمي او الميدان الاجتماعي بصفة عامة.

تمهيد الفصل:

يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة أنه وعي الفرد بمهاراته الخاصة ومصادر المعرفة لديه، والاستراتيجيات المتوفرة لديه التي يوظفها في أداء مهمة معينة ومدى قدرته على استخدام عملية التنظيم الذاتي للأداء المهمة المحددة، وسنحاول في بداية هذا الفصل أن نعرف مفهوم الاستراتيجية ما وراء المعرفية، والتعرف على طبيعتها ومميزاتها وخصائصها وأهم مبادئها الأساسية.

1. تعريف إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

عرفها **"فتحي جروان"** (2002) بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات والتي تقوم بعملية السيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات والموارد المعرفية للمتعلم بفعالية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير، وتتضمن استراتيجية ما وراء المعرفة عدد من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل في حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار.

(أحمد دوقة، سليماني جميلة، بوجملين حياة، غماري فوزية،2014، ص63).

ويعرف **"باريس"** و**"ليندجر"** (1982) " Paris &Lindger" ما وراء المعرفة على أنها المعرفة التي نمتلكها حول الحالات العقلية للأفراد وعمليات التنظيم السلوك، وتتضمن ما وراء المعرفة فهمنا للأهداف المهمة والاستراتيجيات المفيدة لإنجاز الأهداف المختلفة

(فتون محمود خروب، 2015، ص 59).

ويشير **"برسلي وميتر" (1994) "Pressley& Meter"** إلى ما وراء المعرفة هي شكل خاص من وراء المعرفة، وتتضمن المعرفة طويلة المدى بالعوامل المؤثرة على الذاكرة وعملياتها والوعي بالحالة الراهنة للتذكر. **(فتون محمود خروب، 2015، ص59).**

يرى **"أنور الشرقاوي "** (1991) أن مصطلح ما فوق المعرفة يشير إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة ترتبط بهذا الموقف. **(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص 115).**

من وجهة نظر **" جابر عبد الحميد "** (1998) مصطلح **" ما وراء المعرفة"** يعني تفكير المتعلمين عن تفكيرهم، وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب وهو بذلك يعني قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عملية تفكيره. **(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص 115).**

يعرف كذلك مفهوم **" ما وراء المعرفة" " Metacognition"** بأنه تأملات عن المعرفة **"Cognition"** أو التفكير فيما نفكر فيه. **(وليم عبيد، 2009، ص 217).**

ويمكن تعريف مفهوم **"ما وراء المعرفة"** أيضا بأنها المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والادارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. **(مجدي عبد العزيز، 2005، ص 95).**

وتعرف أيضا **" ما وراء المعرفة"** على أساس أنها وعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم. **(نفس المرجع السابق، 2005، ص95).**

وتعرف **"باربرا"** ما وراء المعرفة بأنها التفكير في التفكير أو وعي الأفراد بالمعلومات لديهم وتتكون ما وراء المعرفة من مكونين هما: المعرفة حول المعرفة، وتنظيم هذه المعرفة. **(ماهر شعبان عبد الباري،2010، ص246).**

يستخدم مصطلح **" Metacognition"**: في اللغة العربية بعدة مترادفات منها:

ما فوق المعرفة، ما وراء المعرفة، ما بعد المعرفة، الميتامعرفية، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، المعرفة الخفية. **(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص 115).**

2. أهمية استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

تبدو أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفق لرؤية كل من **"آرثر كوستا"** و**"بيناكاليك"**(2003) **" Costa and Kallik"** فيما يلي:

1. يمكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول ومن ثم العمل على المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها، كما أن من شأن التخطيط لتوظيف استراتيجية ما قبل البدء في عملية التنفيذ أن يساعد الفرد في متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طول الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ هذا النشاط.

2. يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.

3. يمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.

4. يجعل الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ومن ثم تأثيرها على الآخرين وعلى البيئة التي يحيا فيها.

5. يطور لدى الفرد اتجاها سقراطيا في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.

6. يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية قبل البدء في تنفيذ المهمات.

7. يمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم إذ تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.

8. ينمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي "Self - evaluation"، والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد وذلك بهدف التحسين.

9. يمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.

10. يساهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العناوين لتفكيرهم العقلي المكبوت.

11. يعمل على تنمية الإدراك الآلي للمهارات المحورية في التفكير.

(صالح أبو جادو، ومحمد بكر نوفل، 2007، ص 347، 348).

12. يمكن من زيادة فاعلية المتعلم بجعله أكثر معرفة بما وراء المعرفة، ويمكن أن يتم ذلك مباشرة بتدريس الطلاب فاعلية الاستراتيجية المعرفية ومناقشة الجوانب المعرفية والدافعية للأنشطة المعرفية كالتفكير.

13. الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية، الذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات، وكيفية توظيفها. **(عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، 2008، ص 52).**

ويذكر **"Paris Vinagrad"** (1998) أن تحسين ما وراء المعرفة لدى المتعلمين يساهم فيما يلي:

- تزويدهم بإستبصارات ذاتية عن تفكيرهم.

- تحقيق استقلالية التعلم مما يفيد في نقل مسؤولية التعلم من المعلمين إلى التلاميذ أنفسهم.

- تكوين معتقدات ذاتية وانفعالات ايجابية لدى التلاميذ علاوة على الدور الدافعي لذلك.

(ربيع عبدة أحمد رشوان، 2006، ص33).

3 . طبيعة استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم **"ما وراء المعرفة"** في بداية السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم:

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة ، واتخاذ القرار ، وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين ، والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي ، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غيروا عن لما ينبغي عمله أو اتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة ، كما أن إداراتهم لسلوكاتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين.

ويعرف **"باندورا" " Bandura"**المشار إليه في **"أبو عليا"** (2003) التفكير فيما وراء المعرفة بأنه التقييم المعرفي لأنشطة المتعلم، والتفكير في كفاية التفكير إذ أنه يراقب التفكير ويقيم كفايته في قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ويعمل على تصحيح تقييماته بطريقة تؤدي إلى الحل ومن ثم يعمل على اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق الحلول إضافة إلى ذلك فإنه يستخدم التفكير المنظم ذاتيا، " Regulative Thiking" ليرشده إلى أعماله الصحيحة. **(صالح أبو جادو، ومحمد بكرنوفل، 2007، ص344).**

يرى **" ستيبك" " Stipek "** أن **"ما وراء المعرفة"** هي القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال الصياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب، وتقوية الذاكرة والاستدلال والتنبؤ. **(مجدي عبد العزيز، 2005، ص115).**

كما يشير أيضا **" مفهوم ما وراء المعرفة"** إلى العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم، وأيضا يعكس هذا المفهوم تفكير المتعلمين في تفكيرهم،

وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب، أي أنه بمثابة التفكير في التفكير." **Thinking abaut thinking**". **(مجدي عزيز ابراهيم ،2005، ص95).**

وبالرغم من تباين التعريفات التي وضعها عدد من علماء النفس المعرفيين لمفهوم **" ما وراء المعرفة"** إلا أن معظم التعريفات كما يبدو تشترك في إبرار أهمية الدور الذي تلعبه المهارات فوق المعرفية في فعل التفكير أوحل المشكلات، وعليه فإنه يمكن تعريف "مهارات التفكير فوق المعرفية" على أنها مهارات عقلية معقدة، وتعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. **(فتحي عبد الرحمن جروان ،2002، ص52).**

4 . مميزات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

تتميز استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية بعدة مميزات نذكر منها ما يلي:

ـ يتوصل الطالب بنفسه للكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها موضوع الدراسة.

ـ يتمكن الطالب من اجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة.

ـ يتفهم الطالب أبعاد موضوع الدراسة بدقة شديدة.

ـ يتعرف الطالب على سوء فهمه لأبعاد موضوع الدراسة، أو المفاهيم الخاطئة التي قد يقع فيها، فيحاول تفاديها بما يكفل ضبط عملية التعلم.

ـ يعي الطالب عمليات التفكير ذاتها، واجراءاتها النوعية، وذلك يساعده على التحكم في تفكيره.

ـ تساعد الطالب على أن يكون أكثر وعيا بنفسه كمفكر ومؤديا لنشاطه.

ـ تحسن من أساليب الطالب في الدرس والاستذكار.

ـ ترقى بمستويات التفكير والمعالجة والتوظيف لدى الطالب إلى المستويات العليا.

ـ تساعد الطالب على أن يفكر بنفسه تفكير ناقدا، وتفكير ابداعيا.

(مجدي عزيز ابراهيم، 2005، ص107).

ـ تقييم مدى ملائمة الطرق والأساليب المستخدمة.

ـ تقييم فعالية الاستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها.

(مجدي عزيز ابراهيم،2005، ص116).

مما سبق ذكره نستخلص أنه من مميزات استراتيجيات ما وراء المعرفة أنها تساعد المتعلم على ايجاد الحلول للمشاكل التي تواجهه، ويكون قادرا على تقييم نفسه بنفسه.

حسب **"تارديف"** (1997) **" Tardif"** فإن لما وراء المعرفة مجموعة من الخصائص وهي:

1. التأكيد على دور الوعي وإدارة التفكير من طرف المتعلم.

2. التأكيد على الأخذ في الحسبان الفروق الفردية في النمو المعرفي في التعليم والتعلم.

3. الانسياق في النمو المعرفي، فهي تمثل نوع من المعارف التي تنمو من خلال التجربة والتمدرس.

4. ابراز الربط الضروري بين العوامل المعرفية والعوامل الوجدانية بالنظر إلى تقويم وتسيير الذات.

ويرى **"توبيا" " Tobias"** (1999) أن عملية قياس وتقييم استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة عملية معقدة وصعبة في بعض الأحيان وذلك لأسباب عديدة منها:

ـ أنها تعرف وتقيم وتخطط لتعلم الفرد وهي عمليات معقدة تتكون من عناصر أهمها:

ـ المعرفة ما وراء المعرفة.

ـ مراقبة التعلم.

ـ تقييم التعلم.

(بوجملين حياة، 2013، ص 161، 162).

نستخلص مما سبق أن من خصائص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتساعد الطلاب ذوي التحصيل المنخفض على زيادة تحصيلهم الدراسي باتباع نوع الاستراتيجية التي تتماشى مع قدراتهم.

4. المبادئ الأساسية لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

هناك عدة مبادئ تتعلق بتعليم وتعلم المعرفة ومن أهمها ما يلي:

1. مبدأ العملية: ويشير هذا المبدأ إلى أنه ينبغي التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.

2. مبدأ التأملية: أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد التلاميذ على الوعي باستراتيجيات تعلمهم ومهارات تنظيم ذاتهم، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

3. مبدأ الوجدانية: إن التفاعل بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفة والوجدانية للتعلم مهم ومركز.

4. مبدأ الوظيفية: ينبغي أن يكون التلاميذ على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

5. مبدأ انتقال أثر التعلم: ينبغي أن يكافح المدرسون التلاميذ ويجاهدوا لتحقيق انتقال أثر التعلم والتصميم، وأن لا يتوقعوا أن يتحقق ذلك دون ممارسة في سياق مناسب.

6. مبدأ السياق: وهو المبدأ الذي يحتاج استراتيجيات ومهارات تنظيم الذات وتتطلب أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كاف وممارستها في سياقات مناسبة.

7. مبدأ التشخيص الذاتي: ينبغي أن يدرس التلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة لتعلمهم.

8.مبدأ النشاط: ينبغي أن يصمم التعليم بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيفه.

9.مبدأ المساندة: ويشير هذا المبدأ إلى أنه ينبغي أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى التلاميذ.

10. مبدأ التعاون: التعاون والنقاش بين التلاميذ ضروريا، لأن ما وراء المعرفة ليس فقط تعلما فرديا، بل يتخذ صورة نحن والآخرون، حيث أن هذا النوع من التفكير لا ينمو إلا من خلال المشاركة والعمل الجماعي.

11. مبدأ الاشراف: ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين، بحيث يتحقق الاشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات.

12. مبدأ الهدف: ينبغي الاهتمام والتأكيد على مراحل التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب تعمقا معرفيا.

13. مبدأ المفهوم أو التطور القبلي: ويؤكد هذا المبدأ إلى أنه يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة، حيث يتم ارساؤها على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه القبلية.

14. مبدأ تطور التعلم: ينبغي أن يكيف التعليم ليلائم تصورات ومفاهيم التلاميذ.

(أحمد عودة قشطة، 2008، ص 38).

ويرى الباحث أن المبادئ الأساسية السابقة أساسيات لما وراء العرفة، ومن خلال اتباع هذه المبادئ أثناء تدريس البرامج التعليمية المختلفة تستطيع استراتيجيات ما وراء المعرفة أن تحقق هدفها وتظهر فعاليتها في العملية التعليمية، حيث أظهرت الدراسات أن لما وراء المعرفة دورا كبيرا في تعليم المهارات الأساسية ويظهر من خلالها فعالية التنظيم الذاتي التي

تحقق الانجاز في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية، مما يؤدي إلى زيادة التنظيم الذاتي لتفكير الفرد وعمله فتجعله أكثر وعيا بتفكيره، وأكثر حساسية للتغذية الراجعة ، وتقويم فعالية عمله، فاستراتيجية ما وراء المعرفة تعكس الوعي وتنظيم السلوك لدى المتعلمين. **(أحمد عودة قشطة، 2008، ص 39).**

5 ـ شروط التعلم ضمن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

يشير العديد من المختصين التربويين والنفسانيين إلى أنه لكي يتم التعلم ضمن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة بفعالية يجب أن تتضمن العملية عدة شروط ومميزات من أهمها:

ـ الوعي بأن لكل متعلم خيارات وأساليب خاصة في التعلم.

ـ إتاحة الفرصة للمتعلم كي يتوصل بنفسه للكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تتضمنها المادة التعليمية.

ـ تنظيم المتعلم لتعلمه.

ـ مساعدة المتعلم على اكتشاف سبب عدم فهمه، أو البحث عن المفاهيم الخاطئة لديه ثم عملية التعلم.

ـ مساعدة المتعلم على التحكم بالوعي بعملية التعلم، أي أن يكون المتعلم أكثر وعيا بنفسه كمفكر وكمنتج.

ـ مساعدة المتعلم على تحسين أساليب التعلم والقراءة والاستذكار.

ـ اختيار المتعلم لاستراتيجية تعلمه.

- مساعدة المتعلم على أن يرقى بمستويات التفكير والمعالجة والتوظيف على المستويات المعرفية العليا.

ـ تنمية القدرة لدى المتعلم كأن يفكر بنفسه تفكيرا ناقدا، وتفكيرا ابداعيا.

ـ تقويم المتعلم لتعلمه الخاص.

ـ وضع أهداف للتعلم المستقبلي.

(بوجملين حياة، 2014، ص 164، 165)

6 . مكونات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

لقد تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفة حيث أشار "باندورا" " Bandura" المشار إليه " أبو عليا" (2003)، والذي يعتبر من علماء النفس المعرفي الاجتماعي إلى أن التنظيم الذاتي مرتبط باستراتيجيات " ما وراء المعرفة" المتعلقة بالمهمة، وبناءا على ذلك فإن " التفكير ما وراء المعرفي " يتضمن نوعين من المعرفة هما:

المعرفة التقريرية: والتي تشير إلى امتلاك المعلومات والحقائق.

المعرفة الاجرائية: والتي توضح الخطوات المرتبطة بحل مشكلة ما، وفي هذا السياق يشير **"أبوعليا"** (1998) **" Voolfolk"**، **" Rar- zoma"** في نماذجهم على عنصرين هامين يتضمنهما " التفكير ما وراء المعرفي" هما:

أولا: أشكال المعرفة وتشتمل على ثلاثة أنماط هي:

النمط الأول:

المعرفة التقريرية " Declarative knocoledge" :

وتشير هذه المعرفة إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن هذه المعرفة تجيب عن السؤال " ماذا" " Wahat" مثال على ذلك: ما المتطلبات اللازمة لدراسة مساق تعليم التفكير؟

النمط الثاني:

المعرفة الاجرائية " Procedural knowledge":

هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما، وفي الوقت نفسه تجيب عن السؤال "كيف" " How" مثال على ذلك: كيف حضرت إلى المدرسة.

النمط الثالث :

المعرفة الشرطية " Conditional knowledge":

وفق هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة على السؤال " متى" " When"أو "لماذا" " What"، ويتم استخدام استراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة.

ثانيا: الضبط التنفيذي لأداء المهمة:

يشتمل على ثلاثة عناصر وهي:

ـ التخطيط: وفق هذا الإجراء يتم اختيار الاستراتيجيات بصورة ضرورية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان بعنصر التخطيط، إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة دراسية ما، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب هذه الاجراءات في وقت ما، وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ.

ـ المراقبة: وفي هذه المرحلة يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم.

ـ التقييم: وفي هذه المرحلة يتم التأكد من تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟

وغني عن القول أن عملية التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهايتها. **(صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل، 2007، ص 350، 351).**

7. مهارات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

هناك العديد من التصنيفات لمكونات التفكير ما وراء المعرفة، لكن هناك إجماع بين الباحثين على وجود (3) ثلاث مهارات أساسية لاستراتيجية التعلم ما وراء المعرفة وهي:

1. التخطيط: Planning:

ويشمل التخطيط المهارات الفرعية التالية:

- تحديد الهدف وتحديد طبيعة المشكلة.
- ترتيب وتسلسل العمليات والخطوات.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- اختيار استراتيجية التنفيذ.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

(محمود عكاشة، ايمان صلاح ضحا، 2012، ص112).

2. المراقبة والتحكم: Monitoring and controlling:

ويشير إلى جملة من الاجراءات التي تتمثل فيما يلي:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة متى يتحقق كل هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تنبع في السياق.

ـ اكتشاف العقبات والأخطاء.

ـ معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

(فتحي عبد الرحمان جروان، 2002، ص 57).

3. التقييم: Assement :

ويشير إلى القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة، ويشمل التقييم المهارات الفرعية التالية:

ـ تقييم مدى تحقق الهدف.

ـ الحكم على دقة النتائج.

ـ تقييم مدى ملائمة الطرق والأساليب المستخدمة.

ـ تقييم فعالية الاستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها.

(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2005، ص116).

8. أنواع استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة:

تتكون استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة من عدة أنواع نذكر منها ما يلي:

1. إستراتيجية النمذجة "إستراتيجية "ولن" و "فليس":

إقترح **"ولن"** و **"فليس"** في ضوء فكرة ما وراء المعرفة مدخلا مهما في تدريس المهارات المعرفية، ويتضمن هذا المدخل الخطوات التالية:

ـ التقديم للمهارات: ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو يتعلم الطلاب ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها، مبينا فيها تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها، والصعوبات التي يتوقع وقوع الطلاب فيها وكيفية التغلب عليها.

ـ النمذجة بواسطة المعلم: حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت عال أمام الطلاب، وقد يقرأ جهرا مقطعا من الكتاب أمام الفصل، ويوجه نفسه لفظيا وكأنه يفكر بصوت مسموع مستخدما الاستجواب الذاتي، ليعبر لفظيا عما يدور في فكره.

ـ النمذجة بواسطة المتعلم: يطلب المعلم من طلابه نمذجة المهارة مثلما فعل، ثم يقارن الطالب عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما لآخر عما يدور في ذهنه وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد فهمه بناءا على ما يقوله. **(بلم عصام، 2014، ص31).**

2 . استراتيجية التساؤل الذاتي " Self questioning strategy":

يقوم التلاميذ في هذه الاستراتيجية بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم، وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءا انفعاليا ومعرفيا، وتساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلميذ، حيث تجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، كما أنه يشعر بالمسؤولية عن تعلمه ويقوم بدور أكثر إيجابية. **(بلم عصام، 2014، ص 33)**

3 . استراتيجية K - W - L (أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت):

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على أربع فنيات تدريسية هي:

"K" على كلمة **" Know"** ويقصد بها ما الذي أعرفه؟

What we know abaut subject ?

وهي خطوة استطلاعية لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المراد دراسته من معلومات وبيانات سابقة.

" W" للدلالة على كلمة **" Want"** ويقصد بها ما الذي أريد أن أعرفه؟

What we want to know ?

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم، ويساعدهم على تعزيز وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع المراد دراسته، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.

"L" للدلالة على كلمة **" Learn"** ويقصد بها ماذا تعلمت؟ What we learn ?

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته.

ويتبين للباحث من خلال العرض السابق أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في أداء المهمة بدلا من اعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها و استظهارها، كما تهتم بأفكاره ومداخله في إنجازها من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة، انطلاقا من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع بما يتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة ، إذ يطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع، أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة. **(بلم عصام، 2014،ص 31، 32).**

4 ـ استراتيجية العصف الذهني:

يرى **" بروان"** (2005) بأن العصف الذهني يعني استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة والذي يهدف أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة على مدار البحث، وتتكون استراتيجية العصف الذهني من ثلاث مراحل رئيسية يمكن تلخيصها فيما يلي:

المرحلة الأولى: ويتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني.

المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة بقيام قائد النشاط (المعلم) بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون، وتقبل أي فكرة حتى ولو كانت خيالية أو وهمية، وتقدم أكبر عدد من الأفكار مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها.

المرحلة الثالثة: وهي تقويم الأفكار واختيارها عمليا، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا حيث يمكن أن تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الإفادة منها. **(بلم عصام، 2014، ص32).**

5. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة Activating prior knowledegy:

يذكر **" كوبر" " Cooper"** (1993) أن استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة هي استراتيجية أخرى مهمة من استراتيجيات ما وراء المعرفة، إذ أنها تساعد الطلاب على أن يصبحوا مستقلين في تنشيط معرفتهم السابقة، من خلال تعرفهم المعاني الجديدة وتعلمها جيدا، وفي هذه الاستراتيجية يقوم الطلاب باستخدام مهام يعينها قبل دراسة الموضوع الجديد، لمساعدة أنفسهم على عمل صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفونها سابقا، أي أن الطلاب يقومون بربط المعرفة الجديدة بما لديهم من معلومات ومعارف سابقة، وخبرات شخصية خاصة، ويساهم هذا بلا شك في تحسين القدرة على الفهم المعرفي.

ويحدد **"كليفن" " Kelvyn"** (2002) المراحل الثلاثة لتطبيق استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

قبل التعلم:

- يلقى الطالب نظرة سريعة على المحتوى الدراسي.
- يناقش ما يعرفه عن العناصر السابقة.
- يبحث عن المفاهيم والمعاني المألوفة.

أثناء التعلم:

- يسترجع الطالب أفكار حول: متى وكيف وأين يمكن استرجاع معرفته السابقة.

- يحدد كيف يمكن تطبيق المعرفة السابقة في المواقف والمعلومات الجديدة من أجل تأكيد تعلم المعلومات الجديدة والمفاهيم المختلفة.

- يصحح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

بعد القراءة:

- يقوم الطالب بتقييم مدى فعالية استخدام معرفته السابقة في عمل روابط بين ما يعرفه وما يحاول تعلمه.

- يؤكد مدى فهمه لموضوع الدراسة.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص 127).

6 . استراتيجية التفكير بصوت عال: Thiking alaud stategy:

إن استراتيجية التفكير بصوت عال من استراتيجيات فوق المعرفية المتميزة، على أساس أن التفكير بصوت عال بمثابة عنصر أساسي في تعديل السلوك المعرفي للطلاب، ويساعد على حل المشكلات الفردية التي تصادفهم أثناء الدراسة وفي حياتهم العملية، وهي استراتيجية تعتمد التحليل الذاتي منهجا، وتقدم كوسيلة للطلاب من أجل تحديد أنواع عمليات استراتيجية التفكير الفرعية التي يجربونها، ويمرون بها أثناء تعلمهم مثل: مراقبة الذات " monitoring-Self" وتوجيه الأسئلة " Self- Questioning " والتلخيص "Summarizing"، وبذلك

يدرك الطلاب أي من الاستراتيجيات السابقة قد إستخدموها، وأي منها يحتاجون لأن يدمجوها في قراءاتهم الحالية.

ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في الحالات التالية:

ـ عندما يريد المعلم أن يظهر للطالب ماذا وكيف يفكر في المحتوى الأكاديمي واستراتيجيات التعلم والقراءة.

ـ عندما يريد المعلم أن يوجه الطالب في تعلم ماذا وكيف يفكر في المهام الأكاديمية؟

ـ عندما يريد المعلم أن يصبح الطلاب أكثر وعيا وأكثر تحكما في معرفتهم الأكاديمية المتخصصة، وفي المهارات التي تقودهم إلى التمكن من هذه المعرفة.

(مجدي ابراهيم، 2005، ص 138، 139).

7 . إستراتيجية التعلم التعاوني: Co -operative learning starategy

من منطلق ضرورة الاهتمام بالمتعلمين، وتحقيق إيجابياتهم ومشاركتهم في العملية التعليمية، والاهتمام بالتفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض ثم بين الطلاب والخبرات، ويجب أن يكون المعلم واعيا بديناميات الجماعة وتنظيم المواقف التعليمية وتوجيه الطلاب إلى القيام بالمهام والأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة، وعليه ظهرت استراتيجية التعلم التعاوني كمحاولة لخلق بيئة صفية تمتاز بمناخ اجتماعي تعاوني بين الطلاب وبعضهم البعض، يشاركون في صنعه بهدف تكوين البناء المعرفي لديهم.

وتعرف **"إستراتيجية التعلم التعاوني":** بأنها نوع من التعلم يعمل التلاميذ فيه سويا في مجموعات صغيرة غير متجانسة تجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة، حيث تكلف المجموعة الصغيرة بالعمل مشتركة في التعيين الذي كلفت به إلى أن ينجح جميع الأعضاء في فهم وإتمام هذا التعيين، وعليه فإنهم يصبحون مسؤولين عن تعلم بعضهم بعضا، وتتميز استراتيجية التعلم التعاوني بعدة مميزات:

1. تعد استراتيجية التعلم التعاوني تنظيما رمزيا يتم من خلاله تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة منها عددا من الطلاب مختلفي القدرات العقلية والنوع (ذكور، إناث) وبعض الصفات الأخرى كالمستوى الاجتماعي ، الثقافي ، الحضاري ...الخ.

2. تحقق استراتيجية التعلم التعاوني هدفين معا هما:

ـ زيادة تحصيل الطلاب في المواد الدراسية.

ـ إكساب الطلاب مهارات التفاعل الاجتماعي وإثرائها لديهم من خلال ما تتيحه لهم من نشاط اجتماعي مثمر وتعلم بناء يعلم فيه الطلاب بعضهم البعض تعلما ينتفعون به جميعا.

ومن أهم خصائص استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ما يلي:

ـ تنمية القدرة على حل المشكلات.

ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والعملية التعليمية.

ـ تنمية القدرة على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة للمادة التعليمية.

ـ تنمية الدافع إلى الإنجاز والمثابرة.

(مجدي عزيز ابراهيم، 2005، ص 153،155).

8. الاستراتيجية البنائية: Constructional starategy

إن سلوك الفرد يكون محكوما ببنائه المعرفي لذلك يؤثر ما لدى المتعلم من معرفة بدرجة كبيرة على ما يمكن أن يضيفه إلى بنيته المعرفية، وبالتالي على ما يمكن أن يكتسبه ويتعلمه، بمعنى أن ما يتعلمه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلا، والطريقة الرئيسية للحصول على معلومات جديدة تضاف إلى البناء المعرفي وهي أن يقوم الفرد بتمثيل أو استيعاب هذه المعلومات على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتوائه أو دمج والتي ينشأ عنها ما يمكن تسميته بالبناء الثانوي الذي يهتم بعملية ربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من معلومات وأفكار.

وترتكز الاستراتيجية البنائية على مجموعة من الأسس أهمها ما يلي:

1. التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف.

2.التركيز على التفاعل المشترك بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم.

3. الاهتمام بأساليب تعليمية تشجع على التفاعل الاجتماعي مثل: التعلم التعاوني.

4. العناية بجميع مستويات المعرفة، مع التركيز على الدراسة الناقدة والإبداعية.

وللاستراتيجية البنائية مميزات من أهمها:

ـ إتاحة الفرص المناسبة لتفكير الطلاب في أثناء التعلم.

ـ تشجيع استقلالية الطلاب في الاختيارات والآراء والأعمال.

ـ تحويل أنشطة وخبرات المحتوى تناسب استجابات الطلاب وميولهم.

ـ تشجيع تدفق المعلومات والأفكار لدى الطلاب واستمرارها.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص162، 163).

9. استراتيجية حل المشكلة:

يتعلم الفرد حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم، إذ تعد القدرة على حل المشكلات متطلب أساسي من متطلبات حياة الفرد، إذ أن المشكلة التي تواجه الفرد نتيجة لموقف معين تتطلب حل، ووجود المشكلة تتطلب الآتي:

1. أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في أداء عمل ما.

2. أن يحاول الفرد جاهدا انجاز هذا العمل، إلا أن احتمالية عدم كفاية المعلومات والخبرات التي يمتلكها لا تساعده على انجاز هذا العمل.

3. البحث المستمر عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءته في انجاز العمل الذي يرغبه.

4. إن استراتيجية حل المشكلة يستعمل فيها الفرد خزينة من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه.

(سحر عناوي رهيو، هناء حاسم محمد، 2013، ص 96).

9. بعض نماذج استراتيجية التعلم ما وراء المعرفية:

1. نموذج فلافل " Flavell" (1979 - 1985):

الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسيين للتفكير ما راء المعرفة هما:

المكون الأول: المعرفة ما وراء المعرفة :(Metacognitive knowledge)

ويتكون من ثلاثة أنواع رئيسية:

ـ المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقده عن عمليات تفكير الآخرين.

ـ المعرفة بمتغيرات المهمة: وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها، وتزود بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة.

ـ المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية: وتتمثل فيما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى وأين ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية.

المكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive experiences)

وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، أو اعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية، لترى ما إذا كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض أو أن تحاول طلب المساعدة من الآخرين.

2. نموذج كلوي " Kluwe" (1982):

الذي يشير إلى أن للتفكير المعرفي مكونين أساسين هما:

المكون الأول: المعرفة عن تفكير الفرد وتفكير الآخرين:

(Knowledge ، About ones self ، And others thinking)

وترتبط بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وقد ميزت بين نوعين من المعرفة التقريرية هما:

المعرفة التقريرية المعرفية: (Cognitive declarative knowledge)

وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم والمصطلحات.

المعرفة التقريرية ما وراء المعرفة:(Metacognitive declarative knowledge)

وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعملية الفرد المعرفية، والمهمة التي هو بصدد التعامل معها.

المكون الثاني: العمليات التنفيذية (Executive processes)

وترتبط بالمعرفة الإجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، وهناك نوعان من المعرفة الإجرائية هما:

ـ المعرفة الإجرائية المعرفية: (Cognitive procedural knowledge)

مثل معرفة الفرد عن عمليات الجمع والضرب وما تنطوي عليه من إجراءات.

ـ المعرفة الإجرائية وما وراء المعرفة:

(Metacognitive procedural knowledge)

وهي معرفة أين ومتى وكيف ولماذا تستخدم استراتيجية معينة.

3 . نموذج "باريس ولبسون و وكسون" (1983) "Paris Lipson & Wixon"

ويشير إلى أن للتفكير المعرفي مكونين هما:

المكون الأول: معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها

(Knowledge and control of self)

ويتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي:

- الاتجاهات الإيجابية: (Positive attitudes) : وتتمثل معتقدات الفرد حول مهمة ما، التي تؤثر بدرجة كبيرة على كيفية التصدي لتلك المهمة.

- الالتزام (Commitment): ويتمثل بتركيز الجهود والمهارة صوب المهمة المراد انجازها.

- الانتباه (Attention) : ويتمثل بالوعي والتركيز على النقاط الأساسية عند أداء مهمة معينة.

المكون الثاني: معرفة العملية وضبطها وتنظيمها:

(Knowledge ،control and regulation of process)

وله جانبان هما:

الجانب الأول: أنماط المعرفة: (Knowledge patterns).

وهذه الأنماط هي:

- المعرفة التقريرية: (Declarative knowledge) : وتشير إلى المعرفة الواقعية والفعلية المتاحة التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع.

- المعرفة الإجرائية (Procedural knowledge) : وتشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما ؟ كيف ينفذ الطالب الخطوات لحل مشكلة ما؟

- المعرفة الشرطية :(Conditional knowledge): وتشير إلى معرفة الظروف والسبب الذي يؤدي لنجاح استراتيجية ما دون غيرها، وزمن استخدام هذه الاستراتيجية دون غيرها، ومتى لا تستخدم.

الجانب الثاني: الضبط التنفيذي: (Executive control).

ويضم مهارات فرعية هي:

- التخطيط (Planning): ويتضمن الاختيار المقصود للاستراتيجيات التي تحقق أهدافا محددة .

- التنظيم (Regulation) : ويتم من خلاله التحقق من التقدم نحو الأهداف.

- التقويم (Evaluation): ويتضمن قياس الحالة الراهنة لمعارفنا وقياس ما إذا كانت لدينا الموارد اللازمة للمهمة ، وقياس الأهداف الفرعية والعامة. **(عبد الناصر الجراح، وعلاء الدين عبيدات، 2011، ص 146).**

10 - العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة:

هناك تكامل بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة والمعرفية في مساعدة المتعلم على تحقيق أهدافه التعليمية (فهم واستيعاب فقرة النص) حيث أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعمل على التأكد من أنه قد تم تحقيق الهدف بالفعل، وأحيانا تسبق العمليات المعرفية نشاط ما وراء المعرفة ويحدث ذلك عندما يفشل الإدراك (أي عندما يدرك الفرد المتعلم أنه لم يفهم ما يقرأه)، فإن ذلك الطريق المسدود ينشط عمليات ما وراء المعرفة عندما يحاول المتعلم أن يعالج المشكل حتى يفهم ما يقرأه.

كما أنه قد تتداخل الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة في استراتيجية واحدة، فمثلا استراتيجية التساؤل (Questioning) تتضمن الاستراتيجيتين معا في آن واحد، فقد تستخدم استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كطريقة للتعلم وكسب المعرفة، فهي هنا استراتيجية معرفية، أو تستخدم كوسيلة للتنظيم ما قد تم قراءته، أي أنها استراتيجية ميتا معرفية في هذه الحالة.

وبالتالي فإن الاستراتيجيتين متكاملتين تعتمد كل واحدة منهما على الأخرى، فتناول المتعلم احداهما دون الأخرى لا يعطي صورة متكاملة عن الموضوع.

(بوجملين حياة، 2013، ص 166).

خلاصة الفصل:

لقد اتضح لنا من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة تعد بمثابة عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم، وأنها تمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله، وأنه التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة حل المشكلة، وعلى المتعلم أن يختار الاستراتيجية التي تتماشى مع قدراته وإمكاناته للوصول إلى تحقيق نتائج أفضل في الميدان التعليمي او الميدان الاجتماعي بصفة عامة.

الفصل الرابع: مستوى الطموح.

تمهيد الفصل.

1. تعريف الطموح.
2. جوانب الطموح.
3. نمو مستوى الطموح.
4. طبيعة مستوى الطموح.
5. أشكال الطموح.
6. مظاهر مستوى الطموح.
7. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.
8. قياس مستوى الطموح.
9. الإتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح.
10. سمات الشخص الطموح.
11. أهمية مستوى الطموح.
12. وصايا هامة لتحقيق الطموح.

خلاصة الفصل.

تمهيد الفصل:

يعتبر الطموح من أهم العوامل التي تدفع الفرد للوصول إلى تحقيق ما يريده، وتجسيد أحلامه على أرض الواقع ويعتمد تحقيق الأهداف التي يضعها الفرد على مدى طموحه وإصراره للسعي لتحقيق تلك الأهداف من أجل تحقيق النجاح الذي يطمح في الوصول إليه مستقبلا.

1. تعريف الطموح لغة:

يعرف الطموح في قاموس الهدى ب: طمح يطمح طمحا وطموحا: أي إرتفع، شمخ، إستشرف له، ذهب، أبعد، نشز وجمح.

والطمّاح: البعيد الطرف، وبحر طموح الموج: مرتفعه. **(إبراهيم قلاتي، بدون سنة، ص337).**

أما قاموس **"LAROUSSE"** فيعرف الطموح أنه سلوك يحث الفرد على توجيه رغباته نحو تحقيق أهداف عالية. **(Larousse,2005 ,P26)**

2. إصطلاحا:

إن كلمة **"الطموح" "aspiration "** إصطلاح متداول بين العامة من الناس كما هو معروف بين الخاص من الباحثين والدارسين وبخاصة في المجتمعات التي أخذت بأساليب التنمية والتقدم، وقد كان إصطلاح الطموح شائعا على نحو غير دقيق حتى جاءت بحوث **"ليفن"** وتلاميذه فحددت مفهوم الطموح وأجرت الكثير من الدراسات التجريبية وإنتهت إلى تحديده بمصطلح **"مستوى الطموح" "level of aspiration"**، كما بينت الكثير من أبعاده المختلفة.

ففي دراسة **"ديمبو" "dembo"** عن النجاح والفشل والتعويض والصراع، ظهر لأول مرة إستخدام إصطلاح **"مستوى الطموح".**

وقد كانت الإتجاهات الغالبة للعلماء الذين درسوا **"مستوى الطموح"** تنحو نحو تعريفه على أساس شرح العملية التي تكشف عنه من حيث الأداء العملي ووصف السلوك بصرف النظر عن توضيح ماهيته. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص09).**

يعرف **"الزيادي" (1961):** مستوى الطموح أنه المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته. **(توفيق محمد توفيق شبير،2005، ص25).**

يعرفه **"مرحاب" (1984):** بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا وتحدد المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، وتفرق بين الأفراد في الوصول إلى ذلك المستوى الذي يتفق مع التكوين الشخصي والبناء النفسي للأفراد حسب الخبرات التي كسبها من أنماط التفاعل الدينامي بينه وبين واقع حياته الذي يشكل الإطار المرجعي لكل تطلعاته. **(عبد ربه علي شعبان، 2010، ص 59).**

تعرف **"رجاء خطيب" (1990):** مستوى الطموح بأنه طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه. **(توفيق محمد توفيق شبير، 2005، ص26).**

تعريف **"كاميليا عبد الفتاح" (1972):** مستوى الطموح هو سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد خلال سنين حياته. **(خالد محمد أبو ندي، 2004، ص45).**

تعريف **"مورتون دوتش" (1904):** مستوى الطموح هو الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص11).**

تعريف **"إيزنك" (1945):** هو الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيئ بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص11).**

يعرفه **"عباس" (1990):** أنه المستوى أو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مختلف مجالات الحياة، ويحاول الوصول إليه بجد ومثابرة بناءا على قدراته وإمكاناته في ضوء خبراته السابقة. **(بشرى حسين علي، وجدان عناد صاحب، 2010، ص285).**

تعريف **"ليفن"** مستوى الطموح: هي الأهداف التي يتوقع من الفرد تحقيقها عند قيامه بالسلوك. **(حسن عمر منسي،1996، ص29).**

عرفه **"المظلوم":** أنه الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إلى تحقيقه مستقبلا. **(عبد الله عبد الهادي العنزي، 2016، ص105).**

تعرفه **"جيارتين"**: أنه مدى قدرة الفرد على التفوق والتميز ورغبته في التغيير والتي تتضح من خلال سلوكياته وممارساته التي يؤديها بوعي كامل من أجل الوصول إلى مكانة أفضل مما هو عليه. **(عبد الله عبد الهادي العنزي، 2016، ص105).**

ويعرف كذلك أنه مستوى قياس يفرضه الفرد على نفسه ويطمح في الوصول إليه، ويقيس إنجازاته بالنسبة إليه، فمستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح إرتفاعا وهبوطا حسب النجاح والإخفاق. **(محمد السيد محمد عبد اللطيف،2016، ص83).**

أو هو إستعداد نفسي فكل فرد يقوم بتحديد أهدافه في الحياة وهذه الأهداف التي يرسمها لنفسه قد تمثل مستوى الطموح العالي أو مستوى الطموح المنخفض، وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة. **(أحمد سعيد زيدان،2017، ص51).**

يعرفه **"عصلان المساعيد" (1983):** بأنه سمة نفسية ثابتة ثباتا نسبيا تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الإستعداد والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية، المثابرة، الميل، التفوق، ويتحدد حسب الخبرات ذات الأثر الفعال التي مر بها الفرد في حياته. **(حسن عمر شاكر منسي، 2003، ص185).**

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن مستوى الطموح هو سمة موجودة لدى جميع الأفراد، وهو الذي يدفعه إلى تحقيق أهدافه المختلفة، ويختلف مستوى الطموح من فرد لآخر.

2. جوانب الطموح:

يرى **"مرحاب" (1989)**: بأن للطموح عدة جوانب تتمثل فيما يلي:

1.2.الجانب الأول:

يتمثل في: **"الأداء":** ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

2.2. الجانب الثاني:

يتمثل في: **"التوقع":** ويعني توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك.

3.2. الجانب الثالث:

يتمثل في **"الأهمية":** أي إلى أي حد يعد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد.

وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف ب**: "الطموح". (عبد ربه علي شعبان،2010، ص59).**

3. نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الطفولة حتى الممات فيمر بمرحلة الرضاعة ثم الطفولة المبكرة ثم الطفولة المتأخرة فالمراهقة ثم مرحلة الرشد والكهولة فالشيخوخة، وكلما مر بمرحلة من تلك المراحل إتسعت مذاكراته وإزدادت خبراته وتعمق تفكيره وتفتحت قدراته فأصبح يفكر في أشياء لم يكن يفكر فيها من قبل، وكما أن الإنسان ينمو جسديا فإنه ينمو عقليا، عاطفيا، إجتماعيا ونفسيا...إلخ من أوجه النمو المختلفة، وكلما إنتقل من مرحلة إلى أخرى كلما ساعد ذلك على إمتلاك الإنسان القدرة على مواجهة الصعاب وتجنبها.

ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى، فالطفل يطمح في أشياء والمراهق يطمح في أشياء قد تختلف عن الطفل، فلكل واحد طموحه الذي يناسب مرحلته العمرية التي يمر بها، فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف مستوى طموحه، وكان أقدر على التفكير العقلاني في الوسائل وفي الغايات.

فمستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا وجد معيقات كما يكون أيضا عرضة للتطور السريع إذ ساعدته الظروف على ذلك.

فهو يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر و ذلك في رغبة الطفل في محاولاته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، وأن يمشي وحده ،ومحاولاته الجلوس على كرسي أو جلب من الملابس و هذا كله دليل على بداية مستوى الطموح، وهنا يأتي دور الأسرة و المجتمع في تعزيز هذه الرغبة في الطفل، فالطفل الذي يتلقى تدريبا في مهارة معينة أو تعزيزا في موقف ما يكون أكثر رفضا لمساعدة الآخرين له، لأنه يشعر هنا بالثقة في نفسه و بقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه، لاسيما إذا كان الأمر لا يشكل خطرا على حياته، فالطموح ينمو بنمو الطفل ففي مرحلة الشباب يطمح الأفراد في بناء بيت مثلا ومواصلة الدراسة، وتكوين أسرة، أو الحصول على وظيفة تناسب قدراته، وكلما مر الفرد بخبرات جديدة مملوءة بالنجاح و بالأحداث السارة يرتفع مستوى طموحه.

فمستوى الطموح يرتفع بزيادة العمر، أي أن مستوى الطموح يسير جنبا إلى جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي إذا ما توفرت الظروف المناسبة المشجعة أو المهيئة لنمو الطموح، فالعلاقة تردية بين النمو وبين ارتفاع مستوى الطموح، ولكن قد يبقى هذا الطموح كامنا في نفس الإنسان لا يستغله، أو قد يستسلم وينحصر نشاطه أمام متطلبات الحياة فقط وعوائقها ومشاكلها إلى الراحة والسكون. **(فرحاث أحمد،2014، ص329).**

4. طبيعة مستوى الطموح:

لقد حددت "كاميليا عبد الفتاح" طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي:

1.4. مستوى الطموح كإستعداد نفسي:

المقصود بالإستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح أن البعض من الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة.

2.4. مستوى الطموح كإطار تقدير وتقويم الموقف:

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين هما:

العامل الأول: التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أسس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

العامل الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات وإتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

3.4. مستوى الطموح كسمة:

فالسمة هي ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم، ولهذا نجد إستجابات الناس متعددة تجاه موقف واحد، فلكل فرد سماته التي تميزه ولكن هذه السمة ليست مطلقة بل هي ثابتة نسبيا، ولهذا نجد تأثير مستوى الطموح بما لدى الفرد من إستعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من إتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف، فهناك ربط بين مستوى طموح الفرد وعوامل أخرى تتعلق بالتكوين النفسي والتدريب والتنشئة الاجتماعية وما تحتويه من قيم وعادات وإتجاهات وتقاليد، فالتجارب والخبرات التي يمر بها الفرد هي التي تشكل إطاره المرجعي، فيتبدل الأثر والتأثير بين هذه العوامل وبين

مستوى الطموح، ولهذا يعد مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية التي تختلف من شخص إلى آخر وتتغير طبقا للتفاعل المستمر بين العوامل ومستوى طموح الفرد.

وتؤكد على هذا **"علي أمال" (2002):** في قولها: إن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية، بمعنى أنها صفة موجودة لدى الكافة تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبرعن التطلع لتحقيق أهداف مستقلة قريبة أو بعيدة، ويتم التعبيرعن هذه السمة تعبيرا علميا بإستخدام مصطلح **"مستوى الطموح". (باحمد جويدة، 2015، ص28،29).**

5. أشكال الطموح:

نظرا لتنوع طاقات الأفراد وقدراتهم الموروثة والظروف البيئية والنفسية المحيطة بهم فإن الطموح ليس بمستوى واحد لدى البشر، ولاسيما عندما نقارنه مع طاقات الفرد وإمكانياته فنجد هناك 03 أشكال للطموح والتي تتمثل فيما يلي:

1.5. الطموح الذي يعادل الإمكانيات:

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته وإستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ويطلق عليه **"بالطموح الواقعي أو السوي". (ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، غزل أحمد يونس،2014، ص527).**

2.5. الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:

في هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادل ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته ويطلق على هذا النوع من الطموح **"بالطموح الغير سوي". (ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، غزل أحمد يونس،2014، ص527).**

3.5. الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:

هذا المستوى عكس المستوى السابق فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي أن هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات وهذا ما يعرف **"بالطموح الغير واقعي".**

(ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، غزل أحمد يونس، 2014، ص527).

6. مظاهر مستوى الطموح:

يمثل الطموح أحد سمات الشخصية الإنسانية التي تميزه عن غيره وبالتالي فإن هذه السمة لها مظاهرها المختلفة لدى الفرد حيث أشارت **"البار" (1990)** إلى ثلاثة مظاهر لمستوى الطموح متكاملة مع بعضها البعض وهي:

1.6. مظهر معرفي:

هي ما يدركه الفرد من صواب وخطأ وما لديه من مفهوم حول ذاته.

2.6. مظهر وجداني:

ما يحمله الفرد من مشاعر وأحاسيس وعواطف بالارتياح أو عدم الرضا عند القيام بعمل معين أو العكس.

3.6. مظهر نزوعي:

أي كل ما يقوم به الفرد من مجهود في سبيل تحقيق أهدافه، فمجموعة العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي والخبرات والمعارف التي تتصل بمستوى طموحه ومفهومه عن ذاته وما يرتبط بها من مظاهر إنفعالية وما يقوم بها من أعمال في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته تعد من المظاهر المميزة لمستوى الطموح.

(وفاء عبد اللطيف ميرة، 2012، ص 196،197).

7. العوامل المؤثرة في تحديد مستوى الطموح:

النجاح في الماضي والإخفاق له أثر في تحديد مستوى الطموح.

توقع نجاح لاحق له تأثير إيجابي في مستوى الطموح، كما يوجد تأثير سلبي لتوقع الإخفاق في المستقبل على مستوى الطموح.

قد يحدد المتعلم مستوى طموح منخفض ليحمي نفسه من الإخفاق أو الفشل إذ يحدد الهدف الذي يمكن أن يحققه مسبقا.

يؤثر المعلم في مستوى طموح المتعلم عند وضعه أهدافا قابلة للتحقيق.

يؤثر الأقران في تحديد مستوى الطموح، إذ يمكن للتلميذ أن يضع لنفسه مستوى طموح يلائم معايير الجماعة.

(حسن عمر منسي،1996، ص30).

إن المستوى التعليمي والمهني للآباء والأمهات يؤثر تأثيرا بالغا على طموح الأبناء بطريقة مقصودة أو عفوية، وفي هذه الحالة الأخيرة يسعى الطفل إلى تقليد الأبوين فيما يصدر منهما من سلوكات وتصرفات وما يقومون به من أعمال ونشاطات.

يزود الإعلام الفرد بمعلومات متنوعة منها ما هو قديم ومنها ما هو حاصل في الوقت الحاضر، ويساعد على بلورة المفاهيم الثقافية الاجتماعية والسياسية لدى الطفل، فالطفل ينفتح على ما ينشر في وسائل الإعلام من أحداث ومعلومات وأنماط حياتية ويتأثر بكل هذه الأشياء ويحاول أن يرفع من مستوى طموحه أو يعدله أو يشكل مستوى من الطموح الجديد في ضوء التغيرات الحاصلة في العالم.

التنشئة الاجتماعية التي تقوم على أسس سليمة وسوية يكون النمو النفسي والاجتماعي للأطفال سريعا وأكثر طموحا من الآخرين، ويسعون لبناء وحمل طموحات مجتمعهم.
(مليكة بلعربي، محمد بوفاتح،2016، ص43).

8. قياس مستوى الطموح:

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس طموحه بأداء عمل معين في وقت محدد، كضرب سلسلة أعداد ببعضها أو شطب حروف معينة من ورقة مكتوبة حيث يمنح فرصة التجريب و العمل لعدة مرات، وبعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها وتدون إحابته هذه، ثم يشرع في الأداء الفعلي وبعد الإنتهاء منه يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء وتدون هذه الإجابة، وبعدها نعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلا، وتكرر هذه العملية عدة مرات وبهذا نحصل على ثلاث درجات هي:

أ. **درجة الطموح**: وتعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.

ب. **درجة الأداء الفعلي:** وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.

ج. **درجة الحكم:** وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

لكن الباحثين وجهوا بعض الإعتراضات إلى هذه الطريقة في قياس مستوى الطموح منها سوء فهم التعليمات من قبل المفحوص ، وتبين أن الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه يكون واقعيا ويحاول أن يحتفظ بطموحه، أما الشخص الذي يسأل عما يأمل أو ماذا يحب يصبح خياليا وغير واقعي، كم أن القياس المعملي يعتمد على القدرة والتدريب، فالشخص الذي يملك قدرة معينة يكون أداؤه أفضل من الذي لا يملك هذه القدرة، والإعتراض الثالث يتمثل في أن المواقف الإصطناعية التجريبية خالية من الدافعية والإثارة وبالتالي قد لا تثير بعض الأشخاص، وبالتالي يكون أداؤهم ضعيفا فنحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم وقد يكون على العكس من ذلك.

وكمحاولة لتجاوز هذه الإنتقادات إنتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، حيث يطلب من المفحوصين تذكر أحداث وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد وبين الإحباط العادي أو الحالة العادية، وبعد ذلك يطلب منهم تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم وتبين أن الأحداث ذات

الإحباط الشديد تخفض من مستوى طموح الفرد، والأحداث ذات الإحباط البسيط تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح والأحداث العادية تجعل مستوى الطموح يرتفع إلى أعلى، ولم تسلم هذه الطريقة من النقد بإعتبار أن الأحداث والمواقف متغيرة حيث يمكن أن يكون الإنسان طموحا في مواقف معينة وغير طموح في مواقف أخرى وهذا لا يعبر عن مستوى طموحه الحقيقي.

و يتعذر على كثير من الباحثين إجراء التجارب المعملية أو تطبيق مواقف الحياة على مفحوصهم مما إستدعى منهم التفكير في طريقة قياس أخرى تسهل لهم العمل وتوفر الوقت والجهد والدقة في النتائج، لذلك تم إعتماد الإستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح، ولاقت هذه الأداة إنتشارا في المجالات المهنية منها إستبيان **"بوفاتح" (2005)**، إستبيان **"أبوندي" (2004)**، وإستبيان **"ريسمان" (1953) "reissman"** و **"رينس" (1960) "rennes"**، وتبعهم إستبيان **"كاميليا عبد الفتاح" (1960)**، وقد قام العديد من الباحثين العرب بإعداد أو تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم **"قشقوش"** حيث أعد مقياس لمستوى الطموح المهني، و**"أبو ناهية"** حيث أعد مقياسا لمستوى الطموح الأكاديمي، وأعدت **"سليمان"** مقاييس للطموح الأسري والتعليمي والمهني.

(هبة الله خياطة،2015، ص35،36).

9. الإتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح:

من أهم الإتجاهات التي إهتمت بتفسير مستوى الطموح نجد:

1.9. نظرية "القيمة الذاتية للهدف": "resultont valence theory":

لقد قدمت **"إسكالونا" "escalona" (1940)**، نظرية القيمة الذاتية للهدف وتمت دراسة هذه النظرية بعد ذلك على يد **"فستنجر"** ثم أدخل عليها **"جولد"** و**"ليفين"** تعديلات حيث ربطا هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية وذلك على نطاق واسع.

وترى **"إسكالونا"** أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية يتقرر الإختيار، فالاختيارلا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب ولكن يعتمد على القيمة الذاتية،

بالإضافة لإحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولإحتمالات النجاح، فالفرد يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته.

وهذه النظرية تقوم على ثلاثة حقائق هي:

أ. هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.

ب. كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينة.

ج. الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا.

وترى **"إسكالونا"** أن هناك عوامل تقرر الإحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، بناء هدف النشاط، الرغبة والخوف والتوقع، والواقعية، الإستعداد للمخاطرة، وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل، ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح، وكذلك المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للهدف والتي تتمثل فيما يلي:

أ. مستويات الجماعة: يتأثر الأفراد عادة بمستويات الجماعة التي ينتمون إليها وعادة ما يكون طموح الفرد متماشيا مع طموح الجماعة.

ب. التحصيل السابق: إن التحصيل السابق يحدد إحتمالات التحصيل في المستقبل وعادة ما تكون لدى الفرد الرغبة في الوصول إلى منطقة أبعد من التي سبق أن وصل إليها، ومنطقة النشاط التي يمكن الوصول إليها تسمى منطقة الحركة الحرة التي تكون محددة بقواعد المجتمع وبقوة الأفراد الآخرين وبقدرة الفرد نفسه.

وتؤكد **"إسكالونا"** على الآتي:

الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة إنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة تقبل الفشل.

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

الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة إختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.

الإبتعاد عن إنهاء مجموعة محاولات يظهر فيها الفشل طالما أن هذا يعني بقاء الفرد في منطقة الفشل. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص55،51).**

2.9. تفسير "ستانجر": "Estanger":

ناقش **"ستانجر"** موضوع مستوى الطموح بإعتباره من أحسن وسائل قياس الشخصية في موقف الإستجابة، وقد إستند **"ستانجر"** على مفاهيم نظرية المجال فهو يرى أن تقييم صورة الذات تتم في ضوء إطار الفرد المرجعي وهذا بدوره يعتمد على علاقاته بالجماعات وذاته المثالية ونجاحه أو فشله الشخصي، ومفهومه لما هو ممكن فمن المرجح أن حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات تدفعه إلى أن يحدد هدفه أعلى من أدائه، وقد أثار "ستانجر" بعض الشك حول تفسير درجات الطموح بأن الشخص الواحد لا يظهر عنه نفس الطموح في عدة إختبارات. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص55).**

3.9. تفسير "شريف و شريف": "sherif et sherif":

وقد إستخدم العالمان أيضا كثيرا من مفاهيم نظرية المجال مثل أثر النجاح والفشل، موقف الفرد بالنسبة للجماعة وغيرها من المفاهيم السابق ذكرها، وقد إهتما بصفة خاصة بفكرة الإطار المرجعي.

وبالرغم من أن خبرات النجاح والفشل هي الأساس في الأثير على مستوى الطموح إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية البيئة الإجتماعية، وأن أهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثل الفرد للمعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في خضارته ومعرفة الشخص لتحصيل الجماعة يحدد مستوى طموحه وقدرته على العمل.

وقد إتفق كل من **"فولكمان"** و **"تشايمن"** مع **"شريف وشريف"** في إعتبار الإطار المرجعي هو العامل المحدد والأساس لمستوى الطموح، وإن الشرط الذي يحدد وضع مستوى الطموح، أي أن تقدير أداء الفرد المستقبلي لعمل معين ينظر إليه على أساس الإطار المرجعي الذي يتم العمل في ضوئه، ويتضح من هذا أن كل هذه التفسيرات تعتبر مستوى الطموح سلوكا موقفيا. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص55).**

4.9. تفسير "إيزنك": "Eysenk":

بينت الدراسة التي قام بها "إيزنك" للتفرقة بين العصابيين والأسوياء بالنسبة لمستوى الطموح فروقا بين الأسوياء والعصابيين من جهة وبين الهستيريين وغير الهستيريين من جهة أخرى، وقد فسر "إيزنك" هذا الإختلاف في ضوء نظرية التحليل النفسي أنه في عالم المثل يتوقف الكثير على ما نسميه المسافة بين الذات الحقيقية و الذات المثالية، فإذا كانت هناك فجوة واسعة بين الواقع و المثل الأعلى فإننا نشعر بعدم الإرتياح والإثم والنقص، وإن هذا التفسير للإرتفاع المفرط في مستوى الطموح المتسبب عن النمو الزائد للنهي بالنسبة لعلاقتها بالأنا الأعلى، أما الإنخفاض المفرط فيفسره بالنمو الزائد للهو. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص56).**

5.9. تفسير "هيملوايت": "Hemelwhité":

لقد بينت نتائج "هيملوايت" أن هناك فروقا بين الأسوياء والعصابيين في مستوى الطموح ولقد فسرت هذه الفروق أن الفرد يميل إلى وضع هدف أعلى له أمام أي إحتمال تحسن قد يحصل عليه في المستقبل، وأن مستوى طموحه ليس هو ببساطة تقديره الذهني ولكنه تقدير مصبوغ بالرغبة في الإجادة، وهذه يمكن أن تفسر في ضوء المجتمع الذي نعيش فيه، ففي هذا المجتمع التنافسي فإن التأكيدات إتجهت خلال مراحل الطفولة والمراهقة نحو وضع الهدف بالنسبة للمعرفة والتحصيل.

وبهذا فإن "هيملوايت" تؤكد فكرة "ليفين" وتلاميذه من حيث تأثير خبرات النجاح والفشل في تحديد مستوى الطموح تبعا للتربية في الطفولة والمراهقة. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص58،57).**

6.9. نظرية "أدلر" "Adler theory" :

والذي يرى أن الإنسان كائن إجتماعي تحركه دوافع إجتماعية في الحياة ويشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها ومن أهم مفاهيم النظرية: الذات الخلاقة ويقصد بها ذات الفرد التي تدفعه إلى الإبتكار ،والكفاح في سبيل التفوق وهو أسلوب حياة الفرد ويتضمن نظرة الفرد إلى الحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم، والأهداف النهائية حيث يفرق الفرد بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية التي لايراعي الفرد فيها حدود إمكاناته وقدراته ويعود ذلك إلى سوء تقديره لذاته. **(حنان حسين محمود، 2017، ص611).**

7.9. نظرية المجال "كيرت ليفين" "keart levan" :

والتي تشير إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في طموح الفرد هي: النضج فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء، والقدرة العقلية فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في إستطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة، كذلك النجاح والفشل فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط ويعرقل في أحيان كثيرة التقدم في العمل، و نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه في الوقت الحاضر. **(حنان حسين محمود، 2017، ص612).**

تعليق حول نظريات مستوى الطموح:

نلاحظ من خلال ما سبق بأن النظريات المفسرة للطموح تختلف في تفسيرها بإختلاف أصحابها، فقد ركزت نظرية القيمة الذاتية للهدف "لإسكالونا" أن طموح الفرد يتأثر بعامل النجاح والفشل فكلما كان الفشل قوي كلما كان طموحه أقل وكلما كان الفشل منخفض كلما

كان طموحه مرتفع، أما "ستانجر" فيرى أن طموح الفرد يتأثر بذاته فذات الفرد هي التي تدفعه للنجاح، بينما تفسير "شريف وشريف" فيؤكدان على أن للبيئة الاجتماعية دور في تحديد طموح الفرد وقدرته على العمل، بينما يرى "إيزنك" أن الطموح المرتفع يعتمد على الأنا الأعلى أما الطموح المنخفض فيعتمد على الهو، فحين يرى "أدلر" أن طموح الفرد يزداد كلما كانت لديه دوافع وحوافز ورغبة للنجاح، أما "هيملوايت" فترى أن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد يؤثر بدرجة كبيرة في مستوى طموحه، بينما يرى "ليفين" أن مستوى طموح الفرد يتأثر بعاملي النضج والقدرة العقلية.

10. سمات الشخص الطموح:

ترى **"الزناتي"** أن لذوي مستوى الطموح المرتفع سمات تتمثل فيما يلي:

- لا يشعرون باليأس ولديهم طموحات مرتفعة.
- يسعون وراء المعرفة الجديدة.
- واثقون من تحقيق أهدافهم.
- قادرون على وضع أهداف بديلة إذا لم تتحقق أهدافهم.
- يعتمدون على أنفسهم.
- أهدافهم واضحة دائما وواقعية ومناسبة لقدراتهم.
- يتحملون المسؤولية ويكافحون من أجل الحصول على أهدافهم.
- يخططون للمستقبل ولا يستعجلون النتائج.
- لا يمنعهم الفشل من مواصلة مجهوداتهم.
- يحبون المنافسة ولا يرضون بمستواهم الحالي.
- يؤمنون بأن الفشل هو أول خطوات النجاح.

(عمرو رمضان، معوض أحمد،2013، ص09).

أما الأفراد ذوي الطموح المنخفض فتتمثل سماتهم فيما يلي:

- لا يتطلعون إلى المراكز المرموقة في المجتمع.
- يستسلمون بسهولة أمام العقبات والمشكلات.
- ينظرون إلى الحياة نظرة تشاؤمية.
- سلبيون في أفكارهم.
- يضعون طموحات لا تتناسب مع قدراتهم.

(عمرو رمضان، معوض أحمد،2013، ص09).

11. أهمية مستوى الطموح:

تتمثل أهمية مستوى الطموح فيما يلي:

يؤدي مستوى الطموح دورا هاما في توجيه سلوك الفرد ويعد أحد محددات ذلك السلوك، ويكتسب هذا المفهوم أهمية في حياة الفرد والمجتمع لكونه سمة للشخصية وقوة دافعية للإنتاج.

يعكس مستوى الطموح التوجه المستقبلي للفرد من خلال تحديده لهدفه وسعيه لتحقيق هذا الهدف، متحديا ما يواجهه من عقبات وخوضه المخاطر متمتعا بروح المغامرة حتى يحقق هدفه مما ينعكس إيجابا على شعور الفرد بالنجاح والسعادة.

إن الطموح له دور في تحقيق السعادة النفسية للأفراد.

إن مستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما:

أ. وعي الفرد بذاته وقدرته على مواجهة نفسه بأن يجعل من نفسه ذاتيا وموضوعيا في آن واحد.

ب. قدرته على الفعل وتنفيذ أهدافه بحيث يشعر بتقديره لذاته وتحقيقها لها.

(محمد خلف الزواهرة، 2015، ص57).

12. وصايا هامة لتحقيق الطموح:

من أجل تحقيق طموح أفضل يجب على الفرد أن يتبع مجموعة من الوصايا التي تتمثل فيما يلي:

- على الفرد أن لا يعزل نفسه عن مجتمعه بل يجب عليه أن يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له.

- إن إختيار المهنة يلعب دورا أساسيا في تحقيق الذات، وأن إختيار المهنة والمهنة نفسها مرتبطان مباشرة بالواجب والمسؤولية.

- على الفرد أن يعي أنه لا مجال أمامه للخيار بين ذاته والآخر، وبين أمته والأمم الأخرى.

- من أجل تنمية الطموح لا بد من وجود نوع من معاكسة الظروف، لأن السهولة عدو لدود لكل إبداع وكل تقدم إذ أن المشكلة ليست في عدم وجود التحديات بل في طريقة الإحساس بها.

- البيئة الملائمة لها أثر كبير في تحقيق الذات لأن البيئة الضاغطة التي تقيد الفرد بالقواعد والضوابط سوف تعمل على عدم تحقيق المسار الطبيعي لتحقيق الذات.

(نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، ص83).

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل الأهمية الكبيرة التي يلعبها مستوى الطموح في حياة الأفراد والمجتمعات، نظرا لتأثيره الكبير على شخصية الفرد وعلى صحته النفسية وبالتالي فمستوى الطموح من أهم العوامل المميزة للشخصية والفرد، فبقدر ما يكون الطموح مرتفعا بقدر ما تكون الشخصية متميزة وبقدر ما يكون المجتمع متقدما.

تمهيد الفصل:

يعتبر الطموح من أهم العوامل التي تدفع الفرد للوصول إلى تحقيق ما يريده، وتجسيد أحلامه على أرض الواقع ويعتمد تحقيق الأهداف التي يضعها الفرد على مدى طموحه وإصراره للسعي لتحقيق تلك الأهداف من أجل تحقيق النجاح الذي يطمح في الوصول إليه مستقبلا.

1. تعريف الطموح لغة:

يعرف الطموح في قاموس الهدى ب: طمح يطمح طمحا وطموحا: أي إرتفع، شمخ، إستشرف له، ذهب، أبعد، نشز وجمح.

والطمّاح: البعيد الطرف، وبحر طموح الموج: مرتفعه. **(إبراهيم قلاتي، بدون سنة، ص337).**

أما قاموس **"LAROUSSE"** فيعرف الطموح أنه سلوك يحث الفرد على توجيه رغباته نحو تحقيق أهداف عالية. **(Larousse,2005 ,P26)**

2. إصطلاحا:

إن كلمة **"الطموح" "aspiration "** إصطلاح متداول بين العامة من الناس كما هو معروف بين الخاص من الباحثين والدارسين وبخاصة في المجتمعات التي أخذت بأساليب التنمية والتقدم، وقد كان إصطلاح الطموح شائعا على نحو غير دقيق حتى جاءت بحوث **"ليفن"** وتلاميذه فحددت مفهوم الطموح وأجرت الكثير من الدراسات التجريبية وإنتهت إلى تحديده بمصطلح **"مستوى الطموح" "level of aspiration"**، كما بينت الكثير من أبعاده المختلفة.

ففي دراسة **"ديمبو" "dembo"** عن النجاح والفشل والتعويض والصراع، ظهر لأول مرة إستخدام إصطلاح **"مستوى الطموح".**

وقد كانت الإتجاهات الغالبة للعلماء الذين درسوا **"مستوى الطموح"** تنحو نحو تعريفه على أساس شرح العملية التي تكشف عنه من حيث الأداء العملي ووصف السلوك بصرف النظر عن توضيح ماهيته. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص09).**

يعرف **"الزيادي" (1961):** مستوى الطموح أنه المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته. **(توفيق محمد توفيق شبير،2005، ص25).**

يعرفه **"مرحاب" (1984):** بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا وتحدد المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، وتفرق بين الأفراد في الوصول إلى ذلك المستوى الذي يتفق مع التكوين الشخصي والبناء النفسي للأفراد حسب الخبرات التي كسبها من أنماط التفاعل الدينامي بينه وبين واقع حياته الذي يشكل الإطار المرجعي لكل تطلعاته. **(عبد ربه علي شعبان، 2010، ص 59).**

تعرف **"رجاء خطيب" (1990):** مستوى الطموح بأنه طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه. **(توفيق محمد توفيق شبير، 2005، ص26).**

تعريف **"كاميليا عبد الفتاح" (1972):** مستوى الطموح هو سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد خلال سنين حياته. **(خالد محمد أبو ندي، 2004، ص45).**

تعريف **"مورتون دوتش" (1904):** مستوى الطموح هو الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص11).**

تعريف **"إيزنك" (1945):** هو الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيئ بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص11).**

يعرفه **"عباس" (1990):** أنه المستوى أو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مختلف مجالات الحياة، ويحاول الوصول إليه بجد ومثابرة بناءا على قدراته وإمكاناته في ضوء خبراته السابقة. **(بشرى حسين علي، وجدان عناد صاحب، 2010، ص285).**

تعريف **"ليفن"** مستوى الطموح: هي الأهداف التي يتوقع من الفرد تحقيقها عند قيامه بالسلوك. **(حسن عمر منسي،1996، ص29).**

عرفه **"المظلوم":** أنه الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إلى تحقيقه مستقبلا. **(عبد الله عبد الهادي العنزي، 2016، ص105).**

تعرفه **"جيارتين"**: أنه مدى قدرة الفرد على التفوق والتميز ورغبته في التغيير والتي تتضح من خلال سلوكياته وممارساته التي يؤديها بوعي كامل من أجل الوصول إلى مكانة أفضل مما هو عليه. **(عبد الله عبد الهادي العنزي، 2016، ص105).**

ويعرف كذلك أنه مستوى قياس يفرضه الفرد على نفسه ويطمح في الوصول إليه، ويقيس إنجازاته بالنسبة إليه، فمستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح إرتفاعا وهبوطا حسب النجاح والإخفاق. **(محمد السيد محمد عبد اللطيف،2016، ص83).**

أو هو إستعداد نفسي فكل فرد يقوم بتحديد أهدافه في الحياة وهذه الأهداف التي يرسمها لنفسه قد تمثل مستوى الطموح العالي أو مستوى الطموح المنخفض، وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة. **(أحمد سعيد زيدان،2017، ص51).**

يعرفه **"عصلان المساعيد" (1983):** بأنه سمة نفسية ثابتة ثباتا نسبيا تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الإستعداد والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية، المثابرة، الميل، التفوق، ويتحدد حسب الخبرات ذات الأثر الفعال التي مر بها الفرد في حياته. **(حسن عمر شاكر منسي، 2003، ص185).**

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن مستوى الطموح هو سمة موجودة لدى جميع الأفراد، وهو الذي يدفعه إلى تحقيق أهدافه المختلفة، ويختلف مستوى الطموح من فرد لآخر.

2. جوانب الطموح:

يرى **"مرحاب" (1989)**: بأن للطموح عدة جوانب تتمثل فيما يلي:

1.2.الجانب الأول:

يتمثل في: **"الأداء":** ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

2.2. الجانب الثاني:

يتمثل في: **"التوقع":** ويعني توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك.

3.2. الجانب الثالث:

يتمثل في **"الأهمية":** أي إلى أي حد يعد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد.

وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف ب**: "الطموح". (عبد ربه علي شعبان،2010، ص59).**

3. نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الطفولة حتى الممات فيمر بمرحلة الرضاعة ثم الطفولة المبكرة ثم الطفولة المتأخرة فالمراهقة ثم مرحلة الرشد والكهولة فالشيخوخة، وكلما مر بمرحلة من تلك المراحل إتسعت مذاكراته وإزدادت خبراته وتعمق تفكيره وتفتحت قدراته فأصبح يفكر في أشياء لم يكن يفكر فيها من قبل، وكما أن الإنسان ينمو جسديا فإنه ينمو عقليا، عاطفيا، إجتماعيا ونفسيا...إلخ من أوجه النمو المختلفة، وكلما إنتقل من مرحلة إلى أخرى كلما ساعد ذلك على إمتلاك الإنسان القدرة على مواجهة الصعاب وتجنبها.

ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى، فالطفل يطمح في أشياء والمراهق يطمح في أشياء قد تختلف عن الطفل، فلكل واحد طموحه الذي يناسب مرحلته العمرية التي يمر بها، فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف مستوى طموحه، وكان أقدر على التفكير العقلاني في الوسائل وفي الغايات.

فمستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا وجد معيقات كما يكون أيضا عرضة للتطور السريع إذ ساعدته الظروف على ذلك.

فهو يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر و ذلك في رغبة الطفل في محاولاته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، وأن يمشي وحده ،ومحاولاته الجلوس على كرسي أو جلب من الملابس و هذا كله دليل على بداية مستوى الطموح، وهنا يأتي دور الأسرة و المجتمع في تعزيز هذه الرغبة في الطفل، فالطفل الذي يتلقى تدريبا في مهارة معينة أو تعزيزا في موقف ما يكون أكثر رفضا لمساعدة الآخرين له، لأنه يشعر هنا بالثقة في نفسه و بقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه، لاسيما إذا كان الأمر لا يشكل خطرا على حياته، فالطموح ينمو بنمو الطفل ففي مرحلة الشباب يطمح الأفراد في بناء بيت مثلا ومواصلة الدراسة، وتكوين أسرة، أو الحصول على وظيفة تناسب قدراته، وكلما مر الفرد بخبرات جديدة مملوءة بالنجاح و بالأحداث السارة يرتفع مستوى طموحه.

فمستوى الطموح يرتفع بزيادة العمر، أي أن مستوى الطموح يسير جنبا إلى جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي إذا ما توفرت الظروف المناسبة المشجعة أو المهيئة لنمو الطموح، فالعلاقة تردية بين النمو وبين ارتفاع مستوى الطموح، ولكن قد يبقى هذا الطموح كامنا في نفس الإنسان لا يستغله، أو قد يستسلم وينحصر نشاطه أمام متطلبات الحياة فقط وعوائقها ومشاكلها إلى الراحة والسكون. **(فرحاث أحمد،2014، ص329).**

4. طبيعة مستوى الطموح:

لقد حددت "كاميليا عبد الفتاح" طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي:

1.4. مستوى الطموح كإستعداد نفسي:

المقصود بالإستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح أن البعض من الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة.

2.4. مستوى الطموح كإطار تقدير وتقويم الموقف:

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين هما:

العامل الأول: التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أسس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

العامل الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات وإتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

3.4. مستوى الطموح كسمة:

فالسمة هي ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم، ولهذا نجد إستجابات الناس متعددة تجاه موقف واحد، فلكل فرد سماته التي تميزه ولكن هذه السمة ليست مطلقة بل هي ثابتة نسبيا، ولهذا نجد تأثير مستوى الطموح بما لدى الفرد من إستعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من إتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف، فهناك ربط بين مستوى طموح الفرد وعوامل أخرى تتعلق بالتكوين النفسي والتدريب والتنشئة الاجتماعية وما تحتويه من قيم وعادات وإتجاهات وتقاليد، فالتجارب والخبرات التي يمر بها الفرد هي التي تشكل إطاره المرجعي، فيتبدل الأثر والتأثير بين هذه العوامل وبين

مستوى الطموح، ولهذا يعد مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية التي تختلف من شخص إلى آخر وتتغير طبقا للتفاعل المستمر بين العوامل ومستوى طموح الفرد.

وتؤكد على هذا **"علي أمال" (2002):** في قولها: إن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية، بمعنى أنها صفة موجودة لدى الكافة تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبرعن التطلع لتحقيق أهداف مستقلة قريبة أو بعيدة، ويتم التعبيرعن هذه السمة تعبيرا علميا بإستخدام مصطلح **"مستوى الطموح". (باحمد جويدة، 2015، ص28،29).**

5. أشكال الطموح:

نظرا لتنوع طاقات الأفراد وقدراتهم الموروثة والظروف البيئية والنفسية المحيطة بهم فإن الطموح ليس بمستوى واحد لدى البشر، ولاسيما عندما نقارنه مع طاقات الفرد وإمكانياته فنجد هناك 03 أشكال للطموح والتي تتمثل فيما يلي:

1.5. الطموح الذي يعادل الإمكانيات:

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته وإستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ويطلق عليه **"بالطموح الواقعي أو السوي". (ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، غزل أحمد يونس،2014، ص527).**

2.5. الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:

في هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادل ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته ويطلق على هذا النوع من الطموح **"بالطموح الغير سوي". (ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، غزل أحمد يونس،2014، ص527).**

3.5. الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:

هذا المستوى عكس المستوى السابق فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي أن هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات وهذا ما يعرف **"بالطموح الغير واقعي".**

(ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، غزل أحمد يونس، 2014، ص527).

6. مظاهر مستوى الطموح:

يمثل الطموح أحد سمات الشخصية الإنسانية التي تميزه عن غيره وبالتالي فإن هذه السمة لها مظاهرها المختلفة لدى الفرد حيث أشارت **"البار" (1990)** إلى ثلاثة مظاهر لمستوى الطموح متكاملة مع بعضها البعض وهي:

1.6. مظهر معرفي:

هي ما يدركه الفرد من صواب وخطأ وما لديه من مفهوم حول ذاته.

2.6. مظهر وجداني:

ما يحمله الفرد من مشاعر وأحاسيس وعواطف بالارتياح أو عدم الرضا عند القيام بعمل معين أو العكس.

3.6. مظهر نزوعي:

أي كل ما يقوم به الفرد من مجهود في سبيل تحقيق أهدافه، فمجموعة العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي والخبرات والمعارف التي تتصل بمستوى طموحه ومفهومه عن ذاته وما يرتبط بها من مظاهر إنفعالية وما يقوم بها من أعمال في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته تعد من المظاهر المميزة لمستوى الطموح.

(وفاء عبد اللطيف ميرة، 2012، ص 196،197).

7. العوامل المؤثرة في تحديد مستوى الطموح:

النجاح في الماضي والإخفاق له أثر في تحديد مستوى الطموح.

توقع نجاح لاحق له تأثير إيجابي في مستوى الطموح، كما يوجد تأثير سلبي لتوقع الإخفاق في المستقبل على مستوى الطموح.

قد يحدد المتعلم مستوى طموح منخفض ليحمي نفسه من الإخفاق أو الفشل إذ يحدد الهدف الذي يمكن أن يحققه مسبقا.

يؤثر المعلم في مستوى طموح المتعلم عند وضعه أهدافا قابلة للتحقيق.

يؤثر الأقران في تحديد مستوى الطموح، إذ يمكن للتلميذ أن يضع لنفسه مستوى طموح يلائم معايير الجماعة.

(حسن عمر منسي،1996، ص30).

إن المستوى التعليمي والمهني للآباء والأمهات يؤثر تأثيرا بالغا على طموح الأبناء بطريقة مقصودة أو عفوية، وفي هذه الحالة الأخيرة يسعى الطفل إلى تقليد الأبوين فيما يصدر منهما من سلوكات وتصرفات وما يقومون به من أعمال ونشاطات.

يزود الإعلام الفرد بمعلومات متنوعة منها ما هو قديم ومنها ما هو حاصل في الوقت الحاضر، ويساعد على بلورة المفاهيم الثقافية الاجتماعية والسياسية لدى الطفل، فالطفل ينفتح على ما ينشر في وسائل الإعلام من أحداث ومعلومات وأنماط حياتية ويتأثر بكل هذه الأشياء ويحاول أن يرفع من مستوى طموحه أو يعدله أو يشكل مستوى من الطموح الجديد في ضوء التغيرات الحاصلة في العالم.

التنشئة الاجتماعية التي تقوم على أسس سليمة وسوية يكون النمو النفسي والاجتماعي للأطفال سريعا وأكثر طموحا من الآخرين، ويسعون لبناء وحمل طموحات مجتمعهم.
(مليكة بلعربي، محمد بوفاتح،2016، ص43).

8. قياس مستوى الطموح:

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس طموحه بأداء عمل معين في وقت محدد، كضرب سلسلة أعداد ببعضها أو شطب حروف معينة من ورقة مكتوبة حيث يمنح فرصة التجريب و العمل لعدة مرات، وبعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها وتدون إحابته هذه، ثم يشرع في الأداء الفعلي وبعد الإنتهاء منه يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء وتدون هذه الإجابة، وبعدها نعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلا، وتكرر هذه العملية عدة مرات وبهذا نحصل على ثلاث درجات هي:

أ. **درجة الطموح**: وتعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.

ب. **درجة الأداء الفعلي:** وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.

ج. **درجة الحكم:** وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

لكن الباحثين وجهوا بعض الإعتراضات إلى هذه الطريقة في قياس مستوى الطموح منها سوء فهم التعليمات من قبل المفحوص ، وتبين أن الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه يكون واقعيا ويحاول أن يحتفظ بطموحه، أما الشخص الذي يسأل عما يأمل أو ماذا يحب يصبح خياليا وغير واقعي، كم أن القياس المعملي يعتمد على القدرة والتدريب، فالشخص الذي يملك قدرة معينة يكون أداؤه أفضل من الذي لا يملك هذه القدرة، والإعتراض الثالث يتمثل في أن المواقف الإصطناعية التجريبية خالية من الدافعية والإثارة وبالتالي قد لا تثير بعض الأشخاص، وبالتالي يكون أداؤهم ضعيفا فنحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم وقد يكون على العكس من ذلك.

وكمحاولة لتجاوز هذه الإنتقادات إنتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، حيث يطلب من المفحوصين تذكر أحداث وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد وبين الإحباط العادي أو الحالة العادية، وبعد ذلك يطلب منهم تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم وتبين أن الأحداث ذات

الإحباط الشديد تخفض من مستوى طموح الفرد، والأحداث ذات الإحباط البسيط تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح والأحداث العادية تجعل مستوى الطموح يرتفع إلى أعلى، ولم تسلم هذه الطريقة من النقد بإعتبار أن الأحداث والمواقف متغيرة حيث يمكن أن يكون الإنسان طموحا في مواقف معينة وغير طموح في مواقف أخرى وهذا لا يعبر عن مستوى طموحه الحقيقي.

و يتعذر على كثير من الباحثين إجراء التجارب المعملية أو تطبيق مواقف الحياة على مفحوصهم مما إستدعى منهم التفكير في طريقة قياس أخرى تسهل لهم العمل وتوفر الوقت والجهد والدقة في النتائج، لذلك تم إعتماد الإستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح، ولاقت هذه الأداة إنتشارا في المجالات المهنية منها إستبيان **"بوفاتح" (2005)**، إستبيان **"أبوندي" (2004)**، وإستبيان **"ريسمان" (1953) "reissman"** و **"رينس" (1960) "rennes"**، وتبعهم إستبيان **"كاميليا عبد الفتاح" (1960)**، وقد قام العديد من الباحثين العرب بإعداد أو تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم **"قشقوش"** حيث أعد مقياس لمستوى الطموح المهني، و**"أبو ناهية"** حيث أعد مقياسا لمستوى الطموح الأكاديمي، وأعدت **"سليمان"** مقاييس للطموح الأسري والتعليمي والمهني.

(هبة الله خياطة،2015، ص35،36).

9. الإتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح:

من أهم الإتجاهات التي إهتمت بتفسير مستوى الطموح نجد:

1.9. نظرية "القيمة الذاتية للهدف": "resultont valence theory":

لقد قدمت **"إسكالونا" "escalona" (1940)**، نظرية القيمة الذاتية للهدف وتمت دراسة هذه النظرية بعد ذلك على يد **"فستنجر"** ثم أدخل عليها **"جولد"** و**"ليفين"** تعديلات حيث ربطا هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية وذلك على نطاق واسع.

وترى **"إسكالونا"** أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية يتقرر الإختيار، فالاختيارلا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب ولكن يعتمد على القيمة الذاتية،

بالإضافة لإحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولإحتمالات النجاح، فالفرد يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته.

وهذه النظرية تقوم على ثلاثة حقائق هي:

أ. هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.

ب. كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينة.

ج. الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا.

وترى **"إسكالونا"** أن هناك عوامل تقرر الإحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، بناء هدف النشاط، الرغبة والخوف والتوقع، والواقعية، الإستعداد للمخاطرة، وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل، ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح، وكذلك المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للهدف والتي تتمثل فيما يلي:

أ. مستويات الجماعة: يتأثر الأفراد عادة بمستويات الجماعة التي ينتمون إليها وعادة ما يكون طموح الفرد متماشيا مع طموح الجماعة.

ب. التحصيل السابق: إن التحصيل السابق يحدد إحتمالات التحصيل في المستقبل وعادة ما تكون لدى الفرد الرغبة في الوصول إلى منطقة أبعد من التي سبق أن وصل إليها، ومنطقة النشاط التي يمكن الوصول إليها تسمى منطقة الحركة الحرة التي تكون محددة بقواعد المجتمع وبقوة الأفراد الآخرين وبقدرة الفرد نفسه.

وتؤكد **"إسكالونا"** على الآتي:

الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة إنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة تقبل الفشل.

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

الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة إختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.

الإبتعاد عن إنهاء مجموعة محاولات يظهر فيها الفشل طالما أن هذا يعني بقاء الفرد في منطقة الفشل. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص51،55).**

2.9. تفسير "ستانجر": "Estanger":

ناقش **"ستانجر"** موضوع مستوى الطموح بإعتباره من أحسن وسائل قياس الشخصية في موقف الإستجابة، وقد إستند **"ستانجر"** على مفاهيم نظرية المجال فهو يرى أن تقييم صورة الذات تتم في ضوء إطار الفرد المرجعي وهذا بدوره يعتمد على علاقاته بالجماعات وذاته المثالية ونجاحه أو فشله الشخصي، ومفهومه لما هو ممكن فمن المرجح أن حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات تدفعه إلى أن يحدد هدفه أعلى من أدائه، وقد أثار "ستانجر" بعض الشك حول تفسير درجات الطموح بأن الشخص الواحد لا يظهر عنه نفس الطموح في عدة إختبارات. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص55).**

3.9. تفسير "شريف و شريف": "sherif et sherif":

وقد إستخدم العالمان أيضا كثيرا من مفاهيم نظرية المجال مثل أثر النجاح والفشل، موقف الفرد بالنسبة للجماعة وغيرها من المفاهيم السابق ذكرها، وقد إهتما بصفة خاصة بفكرة الإطار المرجعي.

وبالرغم من أن خبرات النجاح والفشل هي الأساس في الأثير على مستوى الطموح إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية البيئة الإجتماعية، وأن أهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثل الفرد للمعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في خضارته ومعرفة الشخص لتحصيل الجماعة يحدد مستوى طموحه وقدرته على العمل.

وقد إتفق كل من **"فولكمان"** و **"تشايمن"** مع **"شريف وشريف"** في إعتبار الإطار المرجعي هو العامل المحدد والأساس لمستوى الطموح، وإن الشرط الذي يحدد وضع مستوى الطموح، أي أن تقدير أداء الفرد المستقبلي لعمل معين ينظر إليه على أساس الإطار المرجعي الذي يتم العمل في ضوئه، ويتضح من هذا أن كل هذه التفسيرات تعتبر مستوى الطموح سلوكا موقفيا. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص55).**

4.9. تفسير "إيزنك": "Eysenk":

بينت الدراسة التي قام بها "إيزنك" للتفرقة بين العصابيين والأسوياء بالنسبة لمستوى الطموح فروقا بين الأسوياء والعصابيين من جهة وبين الهستيريين وغير الهستيريين من جهة أخرى، وقد فسر "إيزنك" هذا الإختلاف في ضوء نظرية التحليل النفسي أنه في عالم المثل يتوقف الكثير على ما نسميه المسافة بين الذات الحقيقية و الذات المثالية، فإذا كانت هناك فجوة واسعة بين الواقع و المثل الأعلى فإننا نشعر بعدم الإرتياح والإثم والنقص، وإن هذا التفسير للإرتفاع المفرط في مستوى الطموح المتسبب عن النمو الزائد للنهي بالنسبة لعلاقتها بالأنا الأعلى، أما الإنخفاض المفرط فيفسره بالنمو الزائد للهو. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص56).**

5.9. تفسير "هيملوايت": "Hemelwhité":

لقد بينت نتائج "هيملوايت" أن هناك فروقا بين الأسوياء والعصابيين في مستوى الطموح ولقد فسرت هذه الفروق أن الفرد يميل إلى وضع هدف أعلى له أمام أي إحتمال تحسن قد يحصل عليه في المستقبل، وأن مستوى طموحه ليس هو ببساطة تقديره الذهني ولكنه تقدير مصبوغ بالرغبة في الإجادة، وهذه يمكن أن تفسر في ضوء المجتمع الذي نعيش فيه، ففي هذا المجتمع التنافسي فإن التأكيدات إتجهت خلال مراحل الطفولة والمراهقة نحو وضع الهدف بالنسبة للمعرفة والتحصيل.

وبهذا فإن "هيملوايت" تؤكد فكرة "ليفين" وتلاميذه من حيث تأثير خبرات النجاح والفشل في تحديد مستوى الطموح تبعا للتربية في الطفولة والمراهقة. **(كاميليا عبد الفتاح،1984، ص57،58).**

6.9. نظرية "أدلر" "Adler theory" :

والذي يرى أن الإنسان كائن إجتماعي تحركه دوافع إجتماعية في الحياة ويشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها ومن أهم مفاهيم النظرية: الذات الخلاقة ويقصد بها ذات الفرد التي تدفعه إلى الإبتكار ،والكفاح في سبيل التفوق وهو أسلوب حياة الفرد ويتضمن نظرة الفرد إلى الحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم، والأهداف النهائية حيث يفرق الفرد بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية التي لايراعي الفرد فيها حدود إمكاناته وقدراته ويعود ذلك إلى سوء تقديره لذاته. **(حنان حسين محمود، 2017، ص611).**

7.9. نظرية المجال "كيرت ليفين" "keart levan" :

والتي تشير إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في طموح الفرد هي: النضج فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء، والقدرة العقلية فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في إستطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة، كذلك النجاح والفشل فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط ويعرقل في أحيان كثيرة التقدم في العمل، و نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه في الوقت الحاضر. **(حنان حسين محمود، 2017، ص612).**

تعليق حول نظريات مستوى الطموح:

نلاحظ من خلال ما سبق بأن النظريات المفسرة للطموح تختلف في تفسيرها بإختلاف أصحابها، فقد ركزت نظرية القيمة الذاتية للهدف "لإسكالونا" أن طموح الفرد يتأثر بعامل النجاح والفشل فكلما كان الفشل قوي كلما كان طموحه أقل وكلما كان الفشل منخفض كلما

كان طموحه مرتفع، أما "ستانجر" فيرى أن طموح الفرد يتأثر بذاته فذات الفرد هي التي تدفعه للنجاح، بينما تفسير "شريف وشريف" فيؤكدان على أن للبيئة الاجتماعية دور في تحديد طموح الفرد وقدرته على العمل، بينما يرى "إيزنك" أن الطموح المرتفع يعتمد على الأنا الأعلى أما الطموح المنخفض فيعتمد على الهو، فحين يرى "أدلر" أن طموح الفرد يزداد كلما كانت لديه دوافع وحوافز ورغبة للنجاح، أما "هيملوايت" فترى أن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد يؤثر بدرجة كبيرة في مستوى طموحه، بينما يرى "ليفين" أن مستوى طموح الفرد يتأثر بعاملي النضج والقدرة العقلية.

10. سمات الشخص الطموح:

ترى **"الزناتي"** أن لذوي مستوى الطموح المرتفع سمات تتمثل فيما يلي:

- لا يشعرون باليأس ولديهم طموحات مرتفعة.
- يسعون وراء المعرفة الجديدة.
- واثقون من تحقيق أهدافهم.
- قادرون على وضع أهداف بديلة إذا لم تتحقق أهدافهم.
- يعتمدون على أنفسهم.
- أهدافهم واضحة دائما وواقعية ومناسبة لقدراتهم.
- يتحملون المسؤولية ويكافحون من أجل الحصول على أهدافهم.
- يخططون للمستقبل ولا يستعجلون النتائج.
- لا يمنعهم الفشل من مواصلة مجهوداتهم.
- يحبون المنافسة ولا يرضون بمستواهم الحالي.
- يؤمنون بأن الفشل هو أول خطوات النجاح.

(عمرو رمضان، معوض أحمد،2013، ص09).

أما الأفراد ذوي الطموح المنخفض فتتمثل سماتهم فيما يلي:

- لا يتطلعون إلى المراكز المرموقة في المجتمع.
- يستسلمون بسهولة أمام العقبات والمشكلات.
- ينظرون إلى الحياة نظرة تشاؤمية.
- سلبيون في أفكارهم.
- يضعون طموحات لا تتناسب مع قدراتهم.

(عمرو رمضان، معوض أحمد،2013، ص09).

11. أهمية مستوى الطموح:

تتمثل أهمية مستوى الطموح فيما يلي:

يؤدي مستوى الطموح دورا هاما في توجيه سلوك الفرد ويعد أحد محددات ذلك السلوك، ويكتسب هذا المفهوم أهمية في حياة الفرد والمجتمع لكونه سمة للشخصية وقوة دافعية للإنتاج.

يعكس مستوى الطموح التوجه المستقبلي للفرد من خلال تحديده لهدفه وسعيه لتحقيق هذا الهدف، متحديا ما يواجهه من عقبات وخوضه المخاطر متمتعا بروح المغامرة حتى يحقق هدفه مما ينعكس إيجابا على شعور الفرد بالنجاح والسعادة.

إن الطموح له دور في تحقيق السعادة النفسية للأفراد.

إن مستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما:

أ. وعي الفرد بذاته وقدرته على مواجهة نفسه بأن يجعل من نفسه ذاتيا وموضوعيا في آن واحد.

ب. قدرته على الفعل وتنفيذ أهدافه بحيث يشعر بتقديره لذاته وتحقيقها لها.

(محمد خلف الزواهرة، 2015، ص57).

12. وصايا هامة لتحقيق الطموح:

من أجل تحقيق طموح أفضل يجب على الفرد أن يتبع مجموعة من الوصايا التي تتمثل فيما يلي:

- على الفرد أن لا يعزل نفسه عن مجتمعه بل يجب عليه أن يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له.

- إن إختيار المهنة يلعب دورا أساسيا في تحقيق الذات، وأن إختيار المهنة والمهنة نفسها مرتبطان مباشرة بالواجب والمسؤولية.

- على الفرد أن يعي أنه لا مجال أمامه للخيار بين ذاته والآخر، وبين أمته والأمم الأخرى.

- من أجل تنمية الطموح لا بد من وجود نوع من معاكسة الظروف، لأن السهولة عدو لدود لكل إبداع وكل تقدم إذ أن المشكلة ليست في عدم وجود التحديات بل في طريقة الإحساس بها.

- البيئة الملائمة لها أثر كبير في تحقيق الذات لأن البيئة الضاغطة التي تقيد الفرد بالقواعد والضوابط سوف تعمل على عدم تحقيق المسار الطبيعي لتحقيق الذات.

(نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، ص83).

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل الأهمية الكبيرة التي يلعبها مستوى الطموح في حياة الأفراد والمجتمعات، نظرا لتأثيره الكبير على شخصية الفرد وعلى صحته النفسية وبالتالي فمستوى الطموح من أهم العوامل المميزة للشخصية والفرد، فبقدر ما يكون الطموح مرتفعا بقدر ما تكون الشخصية متميزة وبقدر ما يكون المجتمع متقدما.

الفصل الخامس: منهجية البحث.

تمهيد الفصل.

1-التذكير بفرضيات البحث.

2-الدراسة الإستطلاعية.

3-منهج البحث.

4-عينة البحث.

5-مكان وزمان إجراء البحث.

6-أدوات البحث.

7-الأساليب الإحصائية المستعملة.

تمهيد الفصل:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الباحث للتأكد من صدق الفرضيات التي اقترحها وذلك باستخدام الأدوات الإحصائية للوصول إلى نتائج دقيقة، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى: المنهج المتبع في دراستنا الحالية وإلى عينة البحث وأدوات البحث، وكذا الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها لتحليل البيانات.

1. التذكير بفرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس.

الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب متغير الجنس.

2. تعريف الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه من حيث الظروف التي سوف يجري فيها البحث والإمكانيات المتوفرة وعليه يمكن إعتبار الدراسة الإستطلاعية بمثابة دراسة إستكشافية الهدف منها التحقق من وجود عينة البحث في الميدان ومدى إمكانية تطبيق أدوات البحث وجمع معلومات عن مجتمع البحث والتقرب منه أكثر. **(أحمد دوقة، سليماني جميلة، بوجملين حياة، غمازي فوزية، 2014، ص91).**

فالدراسة الإستطلاعية هي أول خطوة قمنا بها وكان ذلك في 15 و16 أفريل 2018 بجامعة **"مولود معمري بتيزي وزو"، "كلية العلوم الاجتماعية"** وبعدها قمنا بتوزيع مقياس **"إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية"** ومقياس **"مستوى الطموح"** على عينة مكونة من **(50)** طالب وطالبة متمدرسين على مستوى الثالثة ليسانس ومن مختلف التخصصات الموجودة في **"كلية العلوم الإجتماعية".**

وبعد تسليم أدوات البحث لأفراد العينة للإجابة عليها لم يبدي أفراد العينة أي إستفسارات حول بنود المقياس فقد تميزت بنود المقياسين بالوضوح والبساطة حسب آرائهم.

1.2. خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

حسب السن:

جدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب السن:

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية%
[18. 21[	15	30
[22. 26]	35	70
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول أن 30% من عينة الدراسة الإستطلاعية ينتمون إلى الفئة العمرية [18. 21[سنة، و70% منهم ينتمون إلى الفئة العمرية [22.26] سنة.

حسب الجنس:

تتكون عينة الدراسة الإستطلاعية من (50) طالب وطالبة، من بينهم 20 ذكور، و30 إناث كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	20	40
إناث	30	60
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن النسبة العالية من طلبة العينة الإستطلاعية هي للإناث والتي تقدر ب: 60% بتكرار يقدر ب: 20، أما فيما يخص نسبة الذكور فهي 40% بتكرار يقدر ب: 10 أي نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور.

حسب التخصص:

تتكون عينة بحثنا من 50 طالب وطالبة توزعوا على 4 تخصصات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص:

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية%
علم الإجتماع	16	32
فلسفة	07	14
أرطفونيا	12	24
إرشاد وتوجيه مدرسي	15	30
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن النسبة المئوية العالية من الطلبة نجدها في تخصص علم الاجتماع حيث تقدر نسبتها ب: 32% بتكرار قدر ب: 16، ثم يليها تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي ب: نسبة تقدر ب: 30% بتكرار قدر ب: 15، أما تخصص أرطفونيا فنسبته المئوية 24% بتكرار قدر ب: 12، بينما تخصص الفلسفة فنسبته المئوية قدرت ب: 14% بتكرار 07، وبذلك فنجد الطلبة الذين يختارون تخصص علم الإجتماع أكبر من الطلبة الذين يتوجهون إلى إختيار التخصصات الأخرى.

3.منهج البحث:

منهج البحث هو الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسته للظاهرة، ولما كانت الظواهر موضع الدراسة مختلفة ومتعددة إختلفت المناهج المستخدمة في دراستها، ولذلك صنفت مناهج البحث على أسس متعددة. **(محمد الطيب، شبل بدران، حسين الدريني، حسن البيلاوي، كمال نجيب، 2005، ص92).**

ولقد إعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي لإعتباره المنهج المناسب لموضوع بحثنا هذا.

فالمنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

(بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني،2004، ص168).

ويتناسب المنهج الوصفي مع موضوع بحثنا كوننا نسعى إلى معرفة مدى إستخدام الطلبة الجامعيين المتمدرسين في مستوى الثالثة ليسانس لإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وعلاقتها بمستوى الطموح، وكذا معرفة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص درجة إستخدامهم لهذه الإستراتيجيات.

4. عينة البحث وخصائصها:

مجتمع الدراسة:

يطلق عليه مجتمع البحث كما يعد الخطوة المهمة من خطوات البحث حيث يتطلب من الباحث أن يحدد المجتمع الذي يود إجراء الدراسة عليهم، وهذا له علاقة في التحديد المكاني والزماني للبحث. **(نبيل أحمد عبد الهادي، 2006، ص260).**

يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الجامعيين بولاية تيزي وزو، المتمدرسين على مستوى الثالثة ليسانس كلية العلوم الاجتماعية، وشملت عينة الدراسة على **(120)** طالب وطالبة من أصل 958 طالب وطالبة، وتمت الدراسة الأساسية من 22 إلى 24 أفريل 2018.

العينة:

العينة الإحصائية هي جزء من المجتمع الإحصائي المدروس أي مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، يتم إختيارها لأغراض جمع البيانات وإصدار الأحكام وإتخاذ القرارات، والمجتمع الإحصائي يختلف بإختلاف نوع وطبيعة الدراسة الإحصائية المطلوبة، حيث تعني المجال الذي يهتم الباحث بدراسته والتعرف على خواصه ومحاولة التنبؤ

بصفاته ومميزاته الهامة، أي هو الإطار الذي يحتوي جميع المفردات التي يشملها موضوع الدراسة الإحصائية. **(سالم عيسى بدر، عماد غصاب عبابنة،2007، ص20).**

وتتكون عينة بحثنا هذا من **(120)** طالب وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية مستوى الليسانس أي إخترنا عينة بحثنا هذا بطريقة عشوائية، من مجتمع أصلي قدر ب **958** طالب وطالبة.

إعتمدنا في دراستنا هذه على العينة العشوائية البسيطة التي تعرف على أنها العينة المتجانسة التي يشترك جميع أفرادها في صفات معينة، وفي هذا النوع من العينات نعطي جميع أفراد المجتمع الإحصائي نفس الفرصة في الإختيار، أي ما يعرف بتكافؤ الفرص أو تساوي الإحتمالات.

(طارق البدري، سهيلة نجم،2008، ص80).

1.5.خصائصها:

حسب السن:

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن:

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية%
[18. 21[	46	38 ,33
[22. 26]	74	61,66
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول أن 38,33 %من عينة الدراسة ينتمون إلى الفئة العمرية [18. 21[سنة، بينما 61,66 % ينتمون إلى الفئة العمرية [22. 26] سنة.

حسب الجنس:

تتكون عينة بحثنا من 120 طالب وطالبة، من بينهم 70 إناثا و50 ذكور كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	50	41,66
إناث	70	58,33
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن النسبة العالية من طلبة عينة الدراسة الأساسية هي لدى الإناث بنسبة تقدر ب: 41,66 % بتكرار قدر ب: 70، أما فيما يخص نسبة الذكور فهي تقدر ب: 58,33 % بتكرار50 ، أي نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور فيما يخص عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم (06) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص:

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية%
علم الإجتماع	47	39 ,16
فلسفة	15	12 ,5
إرشاد وتوجيه مدرسي	22	18, 33
أرطفونيا	36	30
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(06)** أن النسبة المئوية العالية من الطلبة نجدها في تخصص علم الاجتماع حيث تقدر نسبتها ب 39,16% بتكرار قدر ب 47، ثم يليها

تخصص أرطفونيا بنسبة تقدر ب 30% بتكرارقدر ب 36 ، أما تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي فنسبتها المئوية نجدها قدرت18, 33% بتكرار قدر ب 22، أما التخصص الأقل إتباعا من طرف الطلاب هو تخصص الفلسفة بنسبة تقدر ب12,5% بتكرار قدر ب 15، ولذلك فالطلبة الذين يتوجهون إلى إختيار تخصص علم الإجتماع أكثر من الطلبة الذين يختارون التخصصات الأخرى.

6. أدوات جمع البيانات:

1.6.مقياس استراتيجية التعلم المعرفية والميتا معرفية:

يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية الذي تم إعداده من طرف الدكتورة **"بوجملين حياة"** سنة 2011 من 32 بند، وهو موجه للطلبة الجامعيين قصد معرفة نوع الإستراتيجيات التي يعتمد عليها في تعلمهم وتنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: خاص بإستراتيجيات التعلم المعرفية التي يقصد بها العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلم عند دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع المواد في الذاكرة.

ويقدر عدد البنود الخاصة باستراتيجية التعلم المعرفية ب 14 بند وهي كالتالي:

(31،29،27،25،20،22،18،16،14،11،8،6،4،2).

وينقسم القسم الأول إلى أربعة محاور فرعية تمثل خمس استراتيجيات تعلم معرفية وهي كالتالي:

- المحور الأول خاص باستراتيجيات الحفظ.
- المحور الثاني خاص باستراتيجيات التنظيم.
- المحور الثالث خاص باستراتيجيات التصنيف.
- المحور الرابع خاص باستراتيجيات التنظيم.
- المحور الخامس خاص باستراتيجيات البناء.

القسم الثاني من المقياس خاص باستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وهي وعي المتعلم بنشاطه المعرفي واستراتيجية التعلم التي يستعملها وذلك من أجل تنظيم طريقة العمل.

ويقدر عدد البنود الخاصة باستراتيجيات التعلم الميتا معرفية ب 18 بند وهي:

(1،3،5،7،9،10،12،13،15،17،19،21،23،24،26،28،30،32).

وينقسم القسم الثاني من الاختبار إلى ثلاثة فروع أساسية يمثل كل واحد منهما استراتيجية واحدة من استراتيجيات التعلم الميتا معرفية وهي:

- المحور الأول خاص باستراتيجيات التخطيط.
- المحور الثاني خاص باستراتيجيات المراقبة.
- المحور الثالث خاص باستراتيجيات التقويم.

صدق وثبات المقياس:

فيما يخص صدق المقياس فقد تم قياسه عن طريق صدق المحتوى وهو يدل على مدى تمثيل محتوى المقياس للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثل تمثيلا جيدا لنطاق المفردات، ويتطلب هذا الجانب من الصدق أدلة منطقية وليست إحصائية فتقدير صدق المحتوى يستند إلى منطق مستنير ومهارات تحليلية و مثابرة، لذلك فإن معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المواد الدراسية، وتتعلق هذه الأحكام بتقدير مدى التناظر بين مفردات المقياس والنطاق السلوكي الذي تمثله المفردات، ويفضل الاعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متسقة بدرجة أفضل. **(بوجملين حياة،2011، ص196).**

ولمعرفة صدق محتوى مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الأساتذة الدكاترة من جامعة الجزائر02 قسم علم النفس علوم التربية والأرطفونيا، وجامعة مولود معمري قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا وعددهم 11 أستاذ وأستاذة لتقديم تقييمهم حول فقرات البنود من حيث (مدى وضوحها، هل تقيس ما وضعت لقياسه، هل هي دقيقة، هل هي صعبة، هل هي سهلة)،

وفي كل مرة يطلب من الأستاذ المحكم تقديم بديل للفقرة في حالة ما إذا كانت إجابته ب "لا" أو أن الفقرة تحتاج إلى تعديل أو تصحيح.

وبعد الإطلاع على آراء الأساتذة المحكمين تم:

- حذف ثمانية بنود لكونها لا تقيس ما وضعت لأجله.

- إعادة صياغة إحدى عشر بندا لكونها بنود مركبة أي أنها تقيس أكثر من سمة واحدة.

- كما تم تغيير بعض الفقرات وتصحيحها حتى تكون واضحة وفي مستوى الطالب الجامعي.

وبعد هذه الخطوة أصبح المقياس يتكون من 38 بند عوض 47 بند في الصورة الأولى للمقياس بإتفاق كلي للأساتذة المحكمين على أن الفقرات واضحة وتقيس ما وضعت لأجله.

أما ثبات المقياس فقد تم حسابه عن طريق نظام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتطبيق معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وقدر ب 0,84، كما قمنا بحساب الثبات الخاص بكل البنود ونتيجة لذلك تم حذف ستة بنود لضعف ثباتها وعدم إرتباطها بالدرجة الكلية للمقياس فأصبح المقياس يتكون من شكله النهائي من 32 بند.

طريقة تصحيح المقياس:

يقوم الطالب بوضع علامة × أمام الخانة التي يراها مناسبة كإجابة على البنود وهي (دائما، غالبا، أحيانا، لأبدا) وهي تنقط كالتالي على نفس الترتيب (1،2،3،4).

وعليه تكون أدنى علامة يتحصل عليها الطالب في استراتيجيات التعلم المعرفية هي 14 نقطة وأعلى علامة 56 نقطة، أما في استراتيجيات التعلم الميتا معرفية فأدنى علامة يتحصل عليها الطالب هي 18 نقطة وأعلى علامة هي 75 نقطة. **(بوجملين حياة،2011، ص197).**

2.6. مقياس مستوى الطموح "لمحمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد" (2005):

1.2.6. وصف المقياس:

يتكون مقياس مستوى الطموح من **(36)** عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:

التفاؤل: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(6،7،9،11،12،13،18،19،24،25،26،32).

المقدرة على وضع الأهداف: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(1،2،3،4،8،10،14،16،17،36).

تقبل الجديد: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(15،28،29،30،31،33،34،35).

تحمل الإحباط: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(5،20،21،22،23،27).

2.2.6. تصحيح المقياس:

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر-108) ولقد وضعت أربعة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس.

جدول رقم (07) يوضح بدائل الإجابة على بنود مقياس مستوى الطموح:

دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
03	02	01	0

وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي (36،32،30،23،6). **(هبة الله خياطة،2015، ص82).**

3.2.6. الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي:

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحثان **"معوض وعبد العظيم" (2005)** الصدق المرتبط بالمحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة (المستخدمة في حساب الثبات) على المقياس، ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين "لكاميليا عبد الفتاح" (1975)، فكان معامل الارتباط مساويا (0 ,86) وهو دال إحصائيا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس (0,26حتى0,76)، وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية (0,74 حتى 0,91).

ويتصف المقياس بدرجة ثبات مرتفعة إذ بلغت (0,78) بطريقة إعادة التطبيق، و(0,79) بطريقة التجزئة النصفية. **(هبة الله خياطة،2015، ص82).**

أما فيما يخص صدق وثبات مقياس مستوى الطموح في البيئة المحلية فقد قامت الدكتورة **"محدب رزيقة"** بحساب صدق وثبات مقياس مستوى الطموح، وقد اعتمدت الباحثة على طريقتين لحساب صدق مقياس مستوى الطموح وهما:

1. الصدق الظاهري.

2. صدق الإتساق الداخلي.

4.2.6.حساب الصدق الظاهري لمقياس مستوى الطموح:

قامت الباحثة بعرض مقياس مستوى الطموح بصورته الأولية على نفس المحكمين الذين كان عددهم (09) محكما، من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات مقياس مستوى الطموح وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه من حيث مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه ومدى مناسبتها للسمة التي تقيسها وكذا سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

لقد رأى المحكمون إعادة صياغة بعض البنود من الناحية اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات على مقياس مستوى الطموح، حيث تم إعادة صياغة العبارة رقم (31) وتعديلها كما يلي: أرى أن التجديد أساس إستمرارية الحياة، أما العبارات الأخرى فهي واضحة ومفهومة، ولم يتم حذف أي بند من بنود المقياس. **(محدب رزيقة، 2015، ص250،249).**

5.2.6. حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح:

لقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس ودرجته الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين من خلال الجدول أنه توجد علاقة ارتباط دالة عند مستويات الدلالة تتراوح ما بين 0,01 و0,05 بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه في مقياس مستوى الطموح. **(محدب رزيقة،2015، ص251).**

6.2.6. حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح:

لقد إعتمدت الباحثة على طريقتين في حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح المطبق على عينة الدراسة الإستطلاعية وحجمها يقدر ب (90) طالب وطالبة جامعيين، وهي طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الثبات المحسوبة على طريقة سبيرمان براون يساوي (0,73) وهي قيمة مرتفعة، وأن قيمة معامل الثبات المحسوبة على طريقة جتمان تساوي كذلك إلى (0,73) وهي أيضا قيمة مرتفعة، وهذا يدل على أن ثبات مقياس مستوى الطموح مرتفع ويمكن أن نثق في نتائجه وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

(نفس المرجع السابق،2015، ص253).

طريقة معامل ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح:

إعتمدت الباحثة على طريقة أخرى في حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح إضافة إلى طريقة التجزئة النصفية، وتوصلت إلى أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ يساوي (0 ,72) وهذه القيمة تعبر عن ثبات عال لمقياس مستوى الطموح.

ويمكن القول أن مقياس مستوى الطموح ثباته مرتفع ويمكن الوثوق في نتائجه من خلال الطريقتين المطبقتين على عينة الدراسة الإستطلاعية في حساب معامل الثبات، وبالتالي فمقياس مستوى الطموح له صلاحية لإستخدامه في الدراسة الأساسية.

(محدب رزيقة،2015، ص254،253).

7.الأساليب الإحصائية المستعملة:

نظرا لطبيعة بحثنا هذا فقد إعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في:

1.7. معامل الإرتباط "بيرسون" "person":

يستخدم معامل الإرتباط بيرسون لقياس قوة العلاقة بين متغيرين.

(محفوظ جودة،2008، ص256).

الوسط الحسابي: "THE ARITHMETIC MEAN" :

هو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها. **(فريد كامل أبو زينة، عبد الحافظ الشايب، عماد عبابنة، محمد عبد العال النعيمي، 2006، ص76).**

الوسيط "MEDEAN":

هو القيمة من التوزيع التي يكون عدد القيم أقل منها في التوزيع مساويا لعدد القيم التي أعلى منها في نفس التوزيع، أي أنه عبارة عن المشاهدة التي تقسم التوزيع على نصفين متماثلين. **(فريد كامل أبو زينة وآخرون،2006، ص79).**

إختبار T:

هو إختبار باراميتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لتحديد مدى دلالة الفروق بين الجنسين. **(عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص47).**

الإنحراف المعياري:

هو مقياس إحصائي يستخدم للتعرف على مقدار تشتت البيانات الكمية أو هو إنحراف كل درجة عن المتوسط. **(حجاج غانم،2008، ص304).**

تعريف SPSS:

هو الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية فهو برنامج إحصائي يستخدم في تحليل ومعالجة البيانات الإحصائية والكمية والكيفية. **(حجاج غانم،2008، ص08).**

تمهيد الفصل:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الباحث للتأكد من صدق الفرضيات التي اقترحها وذلك باستخدام الأدوات الإحصائية للوصول إلى نتائج دقيقة، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى: المنهج المتبع في دراستنا الحالية وإلى عينة البحث وأدوات البحث، وكذا الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها لتحليل البيانات.

1. التذكير بفرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس.

الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب متغير الجنس.

2. تعريف الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه من حيث الظروف التي سوف يجري فيها البحث والإمكانيات المتوفرة وعليه يمكن إعتبار الدراسة الإستطلاعية بمثابة دراسة إستكشافية الهدف منها التحقق من وجود عينة البحث في الميدان ومدى إمكانية تطبيق أدوات البحث وجمع معلومات عن مجتمع البحث والتقرب منه أكثر. **(أحمد دوقة، سليماني جميلة، بوجملين حياة، غمازي فوزية، 2014، ص91).**

فالدراسة الإستطلاعية هي أول خطوة قمنا بها وكان ذلك في 15 و16 أفريل 2018 بجامعة **"مولود معمري بتيزي وزو"، "كلية العلوم الاجتماعية"** وبعدها قمنا بتوزيع مقياس **"إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية"** ومقياس **"مستوى الطموح"** على عينة مكونة من **(50)** طالب وطالبة متمدرسين على مستوى الثالثة ليسانس ومن مختلف التخصصات الموجودة في **"كلية العلوم الإجتماعية".**

وبعد تسليم أدوات البحث لأفراد العينة للإجابة عليها لم يبدي أفراد العينة أي إستفسارات حول بنود المقياس فقد تميزت بنود المقياسين بالوضوح والبساطة حسب آرائهم.

1.2. خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

حسب السن:

جدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب السن:

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية%
[18. 21[	15	30
[22. 26]	35	70
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول أن 30% من عينة الدراسة الإستطلاعية ينتمون إلى الفئة العمرية [18. 21[سنة، و70% منهم ينتمون إلى الفئة العمرية [22.26] سنة.

حسب الجنس:

تتكون عينة الدراسة الإستطلاعية من (50) طالب وطالبة، من بينهم 20 ذكور، و30 إناث كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	20	40
إناث	30	60
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن النسبة العالية من طلبة العينة الإستطلاعية هي للإناث والتي تقدر ب: 60% بتكرار يقدر ب: 20، أما فيما يخص نسبة الذكور فهي 40% بتكرار يقدر ب: 10 أي نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور.

حسب التخصص:

تتكون عينة بحثنا من 50 طالب وطالبة توزعوا على 4 تخصصات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص:

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية%
علم الإجتماع	16	32
فلسفة	07	14
أرطفونيا	12	24
إرشاد وتوجيه مدرسي	15	30
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن النسبة المئوية العالية من الطلبة نجدها في تخصص علم الاجتماع حيث تقدر نسبتها ب: 32% بتكرار قدر ب: 16، ثم يليها تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي ب: نسبة تقدر ب: 30% بتكرار قدر ب: 15، أما تخصص أرطفونيا فنسبته المئوية 24% بتكرار قدر ب: 12، بينما تخصص الفلسفة فنسبته المئوية قدرت ب: 14% بتكرار 07، وبذلك فنجد الطلبة الذين يختارون تخصص علم الإجتماع أكبر من الطلبة الذين يتوجهون إلى إختيار التخصصات الأخرى.

3.منهج البحث:

منهج البحث هو الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسته للظاهرة، ولما كانت الظواهر موضع الدراسة مختلفة ومتعددة إختلفت المناهج المستخدمة في دراستها، ولذلك صنفت مناهج البحث على أسس متعددة. **(محمد الطيب، شبل بدران، حسين الدريني، حسن البيلاوي، كمال نجيب، 2005، ص92).**

ولقد إعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي لإعتباره المنهج المناسب لموضوع بحثنا هذا.

فالمنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

(بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني،2004، ص168).

ويتناسب المنهج الوصفي مع موضوع بحثنا كوننا نسعى إلى معرفة مدى إستخدام الطلبة الجامعيين المتمدرسين في مستوى الثالثة ليسانس لإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وعلاقتها بمستوى الطموح، وكذا معرفة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص درجة إستخدامهم لهذه الإستراتيجيات.

4. عينة البحث وخصائصها:

مجتمع الدراسة:

يطلق عليه مجتمع البحث كما يعد الخطوة المهمة من خطوات البحث حيث يتطلب من الباحث أن يحدد المجتمع الذي يود إجراء الدراسة عليهم، وهذا له علاقة في التحديد المكاني والزماني للبحث. **(نبيل أحمد عبد الهادي، 2006، ص260).**

يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الجامعيين بولاية تيزي وزو، المتمدرسين على مستوى الثالثة ليسانس كلية العلوم الاجتماعية، وشملت عينة الدراسة على **(120)** طالب وطالبة من أصل 958 طالب وطالبة، وتمت الدراسة الأساسية من 22 إلى 24 أفريل 2018.

العينة:

العينة الإحصائية هي جزء من المجتمع الإحصائي المدروس أي مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، يتم إختيارها لأغراض جمع البيانات وإصدار الأحكام وإتخاذ القرارات، والمجتمع الإحصائي يختلف بإختلاف نوع وطبيعة الدراسة الإحصائية المطلوبة، حيث تعني المجال الذي يهتم الباحث بدراسته والتعرف على خواصه ومحاولة التنبؤ

بصفاته ومميزاته الهامة، أي هو الإطار الذي يحتوي جميع المفردات التي يشملها موضوع الدراسة الإحصائية. **(سالم عيسى بدر، عماد غصاب عبابنة،2007، ص20).**

وتتكون عينة بحثنا هذا من **(120)** طالب وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية مستوى الليسانس أي إخترنا عينة بحثنا هذا بطريقة عشوائية، من مجتمع أصلي قدر ب **958** طالب وطالبة.

إعتمدنا في دراستنا هذه على العينة العشوائية البسيطة التي تعرف على أنها العينة المتجانسة التي يشترك جميع أفرادها في صفات معينة، وفي هذا النوع من العينات نعطي جميع أفراد المجتمع الإحصائي نفس الفرصة في الإختيار، أي ما يعرف بتكافؤ الفرص أو تساوي الإحتمالات.

(طارق البدري، سهيلة نجم،2008، ص80).

1.5.خصائصها:

حسب السن:

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن:

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية%
[18. 21[	46	38 ,33
[22. 26]	74	61,66
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول أن 38,33 %من عينة الدراسة ينتمون إلى الفئة العمرية [18. 21[سنة، بينما 61,66 % ينتمون إلى الفئة العمرية [22. 26] سنة.

حسب الجنس:

تتكون عينة بحثنا من 120 طالب وطالبة، من بينهم 70 إناثا و50 ذكور كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	50	41,66
إناث	70	58,33
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن النسبة العالية من طلبة عينة الدراسة الأساسية هي لدى الإناث بنسبة تقدر ب: 41,66 % بتكرار قدر ب: 70، أما فيما يخص نسبة الذكور فهي تقدر ب: 58,33 % بتكرار50 ، أي نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور فيما يخص عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم (06) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص:

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية%
علم الإجتماع	47	39 ,16
فلسفة	15	12 ,5
إرشاد وتوجيه مدرسي	22	18, 33
أرطفونيا	36	30
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(06)** أن النسبة المئوية العالية من الطلبة نجدها في تخصص علم الاجتماع حيث تقدر نسبتها ب 39,16% بتكرار قدر ب 47، ثم يليها

تخصص أرطفونيا بنسبة تقدر ب 30% بتكرارقدر ب 36 ، أما تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي فنسبتها المئوية نجدها قدرت18, 33% بتكرار قدر ب 22، أما التخصص الأقل إتباعا من طرف الطلاب هو تخصص الفلسفة بنسبة تقدر ب12,5% بتكرار قدر ب 15، ولذلك فالطلبة الذين يتوجهون إلى إختيار تخصص علم الإجتماع أكثر من الطلبة الذين يختارون التخصصات الأخرى.

6. أدوات جمع البيانات:

1.6.مقياس استراتيجية التعلم المعرفية والميتا معرفية:

يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية الذي تم إعداده من طرف الدكتورة **"بوجملين حياة"** سنة 2011 من 32 بند، وهو موجه للطلبة الجامعيين قصد معرفة نوع الإستراتيجيات التي يعتمد عليها في تعلمهم وتنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: خاص بإستراتيجيات التعلم المعرفية التي يقصد بها العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلم عند دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع المواد في الذاكرة.

ويقدر عدد البنود الخاصة باستراتيجية التعلم المعرفية ب 14 بند وهي كالتالي:

(2،4،6،8،11،14،16،18،22،20،25،27،29،31).

وينقسم القسم الأول إلى أربعة محاور فرعية تمثل خمس استراتيجيات تعلم معرفية وهي كالتالي:

- المحور الأول خاص باستراتيجيات الحفظ.
- المحور الثاني خاص باستراتيجيات التنظيم.
- المحور الثالث خاص باستراتيجيات التصنيف.
- المحور الرابع خاص باستراتيجيات التنظيم.
- المحور الخامس خاص باستراتيجيات البناء.

القسم الثاني من المقياس خاص باستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وهي وعي المتعلم بنشاطه المعرفي واستراتيجية التعلم التي يستعملها وذلك من أجل تنظيم طريقة العمل.

ويقدر عدد البنود الخاصة باستراتيجيات التعلم الميتا معرفية ب 18 بند وهي:

(1،3،5،7،9،10،12،13،15،17،19،21،23،24،26،28،30،32).

وينقسم القسم الثاني من الاختبار إلى ثلاثة فروع أساسية يمثل كل واحد منهما استراتيجية واحدة من استراتيجيات التعلم الميتا معرفية وهي:

- المحور الأول خاص باستراتيجيات التخطيط.
- المحور الثاني خاص باستراتيجيات المراقبة.
- المحور الثالث خاص باستراتيجيات التقويم.

صدق وثبات المقياس:

فيما يخص صدق المقياس فقد تم قياسه عن طريق صدق المحتوى وهو يدل على مدى تمثيل محتوى المقياس للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثل تمثيلا جيدا لنطاق المفردات، ويتطلب هذا الجانب من الصدق أدلة منطقية وليست إحصائية فتقدير صدق المحتوى يستند إلى منطق مستنير ومهارات تحليلية و مثابرة، لذلك فإن معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المواد الدراسية، وتتعلق هذه الأحكام بتقدير مدى التناظر بين مفردات المقياس والنطاق السلوكي الذي تمثله المفردات، ويفضل الاعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متسقة بدرجة أفضل. **(بوجملين حياة،2011، ص196).**

ولمعرفة صدق محتوى مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الأساتذة الدكاترة من جامعة الجزائر02 قسم علم النفس علوم التربية والأرطفونيا، وجامعة مولود معمري قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا وعددهم 11 أستاذ وأستاذة لتقديم تقييمهم حول فقرات البنود من حيث (مدى وضوحها، هل تقيس ما وضعت لقياسه، هل هي دقيقة، هل هي صعبة، هل هي سهلة)،

وفي كل مرة يطلب من الأستاذ المحكم تقديم بديل للفقرة في حالة ما إذا كانت إجابته ب "لا" أو أن الفقرة تحتاج إلى تعديل أو تصحيح.

وبعد الإطلاع على آراء الأساتذة المحكمين تم:

- حذف ثمانية بنود لكونها لا تقيس ما وضعت لأجله.

- إعادة صياغة إحدى عشر بندا لكونها بنود مركبة أي أنها تقيس أكثر من سمة واحدة.

- كما تم تغيير بعض الفقرات وتصحيحها حتى تكون واضحة وفي مستوى الطالب الجامعي.

وبعد هذه الخطوة أصبح المقياس يتكون من 38 بند عوض 47 بند في الصورة الأولى للمقياس بإتفاق كلي للأساتذة المحكمين على أن الفقرات واضحة وتقيس ما وضعت لأجله.

أما ثبات المقياس فقد تم حسابه عن طريق نظام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتطبيق معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وقدر ب 0,84، كما قمنا بحساب الثبات الخاص بكل البنود ونتيجة لذلك تم حذف ستة بنود لضعف ثباتها وعدم إرتباطها بالدرجة الكلية للمقياس فأصبح المقياس يتكون من شكله النهائي من 32 بند.

طريقة تصحيح المقياس:

يقوم الطالب بوضع علامة × أمام الخانة التي يراها مناسبة كإجابة على البنود وهي (دائما، غالبا، أحيانا، لأبدا) وهي تنقط كالتالي على نفس الترتيب (4،3،2،1).

وعليه تكون أدنى علامة يتحصل عليها الطالب في استراتيجيات التعلم المعرفية هي 14 نقطة وأعلى علامة 56 نقطة، أما في استراتيجيات التعلم الميتا معرفية فأدنى علامة يتحصل عليها الطالب هي 18 نقطة وأعلى علامة هي 75 نقطة. **(بوجملين حياة،2011، ص197).**

2.6. مقياس مستوى الطموح "لمحمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد" (2005):

1.2.6. وصف المقياس:

يتكون مقياس مستوى الطموح من **(36)** عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:

التفاؤل: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(6،7،9،11،12،13،18،19،24،25،26،32).

المقدرة على وضع الأهداف: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(1،2،3،4،8،10،14،16،17،36).

تقبل الجديد: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(15،28،29،30،31،33،34،35).

تحمل الإحباط: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها:

(5،20،21،22،23،27).

2.2.6. تصحيح المقياس:

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر-108) ولقد وضعت أربعة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس.

جدول رقم (07) يوضح بدائل الإجابة على بنود مقياس مستوى الطموح:

دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
03	02	01	0

وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي (6،23،30،32،36). **(هبة الله خياطة،2015، ص82).**

3.2.6. الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي:

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحثان **"معوض وعبد العظيم" (2005)** الصدق المرتبط بالمحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة (المستخدمة في حساب الثبات) على المقياس، ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين "لكاميليا عبد الفتاح" (1975)، فكان معامل الارتباط مساويا (0 ,86) وهو دال إحصائيا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس (0,26حتى0,76)، وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية (0,74 حتى 0,91).

ويتصف المقياس بدرجة ثبات مرتفعة إذ بلغت (0,78) بطريقة إعادة التطبيق، و(0,79) بطريقة التجزئة النصفية. **(هبة الله خياطة،2015، ص82).**

أما فيما يخص صدق وثبات مقياس مستوى الطموح في البيئة المحلية فقد قامت الدكتورة **"محدب رزيقة"** بحساب صدق وثبات مقياس مستوى الطموح، وقد اعتمدت الباحثة على طريقتين لحساب صدق مقياس مستوى الطموح وهما:

1. الصدق الظاهري.

2. صدق الإتساق الداخلي.

4.2.6.حساب الصدق الظاهري لمقياس مستوى الطموح:

قامت الباحثة بعرض مقياس مستوى الطموح بصورته الأولية على نفس المحكمين الذين كان عددهم (09) محكما، من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات مقياس مستوى الطموح وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه من حيث مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه ومدى مناسبتها للسمة التي تقيسها وكذا سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

لقد رأى المحكمون إعادة صياغة بعض البنود من الناحية اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات على مقياس مستوى الطموح، حيث تم إعادة صياغة العبارة رقم (31) وتعديلها كما يلي: أرى أن التجديد أساس إستمرارية الحياة، أما العبارات الأخرى فهي واضحة ومفهومة، ولم يتم حذف أي بند من بنود المقياس. **(محدب رزيقة، 2015، ص249،250).**

5.2.6. حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح:

لقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس ودرجته الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين من خلال الجدول أنه توجد علاقة ارتباط دالة عند مستويات الدلالة تتراوح ما بين 0,01 و0,05 بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه في مقياس مستوى الطموح. **(محدب رزيقة،2015، ص251).**

6.2.6. حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح:

لقد إعتمدت الباحثة على طريقتين في حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح المطبق على عينة الدراسة الإستطلاعية وحجمها يقدر ب (90) طالب وطالبة جامعيين، وهي طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الثبات المحسوبة على طريقة سبيرمان براون يساوي (0,73) وهي قيمة مرتفعة، وأن قيمة معامل الثبات المحسوبة على طريقة جتمان تساوي كذلك إلى (0,73) وهي أيضا قيمة مرتفعة، وهذا يدل على أن ثبات مقياس مستوى الطموح مرتفع ويمكن أن نثق في نتائجه وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

(نفس المرجع السابق،2015، ص253).

طريقة معامل ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح:

إعتمدت الباحثة على طريقة أخرى في حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح إضافة إلى طريقة التجزئة النصفية، وتوصلت إلى أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ يساوي (0 ,72) وهذه القيمة تعبر عن ثبات عال لمقياس مستوى الطموح.

ويمكن القول أن مقياس مستوى الطموح ثباته مرتفع ويمكن الوثوق في نتائجه من خلال الطريقتين المطبقتين على عينة الدراسة الإستطلاعية في حساب معامل الثبات، وبالتالي فمقياس مستوى الطموح له صلاحية لإستخدامه في الدراسة الأساسية.

(محدب رزيقة،2015، ص253،254).

7.الأساليب الإحصائية المستعملة:

نظرا لطبيعة بحثنا هذا فقد إعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في:

1.7. معامل الإرتباط "بيرسون" "person":

يستخدم معامل الإرتباط بيرسون لقياس قوة العلاقة بين متغيرين.

(محفوظ جودة،2008، ص256).

الوسط الحسابي: "THE ARITHMETIC MEAN" :

هو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها. **(فريد كامل أبو زينة، عبد الحافظ الشايب، عماد عبابنة، محمد عبد العال النعيمي، 2006، ص76).**

الوسيط "MEDEAN":

هو القيمة من التوزيع التي يكون عدد القيم أقل منها في التوزيع مساويا لعدد القيم التي أعلى منها في نفس التوزيع، أي أنه عبارة عن المشاهدة التي تقسم التوزيع على نصفين متماثلين. **(فريد كامل أبو زينة وآخرون،2006، ص79).**

إختبار T:

هو إختبار باراميتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لتحديد مدى دلالة الفروق بين الجنسين. **(عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص47).**

الإنحراف المعياري:

هو مقياس إحصائي يستخدم للتعرف على مقدار تشتت البيانات الكمية أو هو إنحراف كل درجة عن المتوسط. **(حجاج غانم،2008، ص304).**

تعريف SPSS:

هو الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية فهو برنامج إحصائي يستخدم في تحليل ومعالجة البيانات الإحصائية والكمية والكيفية. **(حجاج غانم،2008، ص08).**

الفصل السادس: عرض وتحليل و مناقشة النتائج .

تمهيد الفصل

1- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بفرضيات البحث.

2- مناقشة نتائج الفرضيات.

3- الإستنتاج العام.

4- إقتراحات البحث.

تمهيد الفصل:

سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض أهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وهذا بعد جمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع، حيث تم تنظيم النتائج المتوصل إليها في جداول، ثم تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية فرضية بفرضية من خلال الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للدراسة، ثم عرض الاستنتاج العام وتقديم بعض التوصيات، وأخيرا الانتهاء بخاتمة الدراسة.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وللتحقق من ذلك تم استخدام معامل الارتباط بيرسون وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول رقم (08) يوضح قيمة معامل الارتباط (r) بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة:

الارتباط / المتغيرات	قيمة r المجدولة	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
استراتيجية التعلم المعرفية / مستوى الطموح	0 ,185	0,043	$\alpha = 0,05$	دالة إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة "r" تقدر ب 0,185، أي توجد علاقة طردية ضعيفة وهي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة 0,043 أقل من قيمة مستوى الدلالة المعتمدة $\propto = 0,05$ أي نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية.

3.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وللتحقق من صدق هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" "r" وتوصلنا إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح:

الارتباط / المتغيرات	قيمة r المجدولة	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة / مستوى الطموح	0,180	0,050	$\propto = 0,05$	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة "بيرسون" تقدر ب 0,180 في مستوى الدلالة 0,050 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المحسوبة التي هي $\propto = 0,05$، ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

3.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (10) يوضح دلالة الفروق بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية تعزى لمتغير الجنس:

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
استراتيجية التعلم المعرفية	الذكور	50	38 ,30	4,97	-2,54	117,24	0,016	0,05
	الإناث	70	40,96	6,44				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (10) أن الذكور عددهم 50 ومتوسطهم الحسابي 38,30 وانحرافهم المعياري 4,97 أما الإناث فعددهن هو 70 بينما متوسطهن الحسابي هو 40 ,96 وانحرافهن المعياري هو 6,44، واختبار "ت" لدلالة الفروق يقدر ب 2,54- عند مستوى الدلالة 0,016 والتي تعد أصغر من قيمة مستوى الدلالة المعتمدة 0,05، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص استراتيجية التعلم المعرفية لصالح الإناث، لأن المتوسط الحسابي للإناث 40,96 أكبر من المتوسط الحسابي للذكور38,30.

4.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (11) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
استراتيجية التعلم ما وراء المعرفية	الذكور	50	50 ,32	6,33	-1,68	113,59	0,103	0,05
	الإناث	70	52,43	7,31				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن عدد الذكور هو 50 وبالتالي متوسطهم الحسابي هو 50,32 وانحرافهم المعياري هو 6,33، بينما الإناث فعددهن هو 70 بينما متوسطهن الحسابي بلغ 52,43 أما انحرافهن المعياري هو 7,31، أما اختبار "ت" لدلالة الفروق فيقدر ب 1,68- عند مستوى الدلالة المحسوبة ألا وهي 0,103 والتي تعد أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة أي أكبر من $\propto = 0,05$، ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص إستراتيجية التعلم ما وراء المعرفة.

5.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق لمستوى الطموح حسب متغير الجنس:

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
مستوى الطموح	ذكور	50	69 ,66	9,65	-1,42	114,93	0,17	0,05
	الإناث	70	72,41	11 ,51				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أنه فيما يخص مستوى الطموح فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور 69,66 بينما انحرافهم المعياري هو 9,65، أما الإناث فمتوسطهن الحسابي هو 72,41 أما انحرافهن المعياري فقدر ب 11,51، وقيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق يقدر ب 1,42-، أي أن قيمة الدلالة المحسوبة 0,17 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة $\propto = 0,05$ ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى الطموح.

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1.2.تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وباستخدام معامل الارتباط لدراسة العلاقة بين المتغيرات توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون 0,185 عند مستوى الدلالة 0 ,05 وهي علاقة طردية ضعيفة.

ويمكن تفسير الارتباط الطردي بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح إلى أن الطلبة الجامعيين الذين يعتمدون على استخدام إحدى استراتيجيات التعلم المعرفية هم اللذين يحققون نتائج دراسية مرتفعة فالطلاب الذين يعتمدون على إحدى استراتيجيات التعلم المعرفية يكتسبون القدرة على حل مشكلاتهم بسرعة، وتطبيق ما يتعلمونه في مواقف جديدة وهذا ما ينعكس على طموحهم بالإيجاب وبالتالي فالطلاب الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يكونوا طموحهم مرتفع عكس الطلاب الذين لا يستخدمون أي من استراتيجيات التعلم المعرفية في دراستهم.

وفي دراستنا هذه لم نتوصل إلى إيجاد دراسة مشتركة تتناول استراتيجية التعلم المعرفية ومستوى الطموح بالدراسة.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية أنه هناك علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون تحققنا من أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

ومنه يمكن القول أن الطلاب الذين لا يعتمدون على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لا يحققون نتائج تعليمية مرضية لعدم معرفتهم بأهمية استخدام هذه الاستراتيجية على تحصيلهم الدراسي، وعدم قدرتهم على وضع خطط تساعدهم على تنظيم المعارف التي يكتسبونها وبالتالي فطموحهم يكون منخفض و ذلك ما ينعكس سلبا على مسارهم الدراسي بصفة خاصة والمسار المهني بصفة عامة.

وفي دراستنا هذه لم نتوصل إلى إيجاد دراسة مشتركة تجمع بين المتغيرين استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح.

3.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب الجنس.

وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات تحققنا أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لصالح الإناث، ويعود ذلك إلى أن الإناث أكثر وعيا من الذكور في اختيار استراتيجية التعلم المعرفية أثناء قيامهم بالمذاكرة أو المراجعة وخاصة في المواد التي تحتاج إلى الحفظ والتركيز وهذا ما يفسر النتائج المرتفعة التي تتحصل عليها الإناث مقارنة بالذكور.

وتتفق نتائج دراستنا هذه مع دراسة **"هارولد وآخرون" "Harold et al ,1997"** أن الإناث أكثر استخداما للاستراتيجيات المعرفية، وأكثر اختبارا للذات من الذكور.

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب الجنس.

وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات تحققنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

وتتفق نتيجة دراستنا هذه مع دراسة كل من "العيسوي" (2001)، و"نمروطي والشناق" (2004).

ويعود عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة لأن كل من الذكور والإناث يتلقيان نفس التعليم وبالتالي لديهم نفس الفرص للعمل، بالإضافة إلى أن الأسرة غيرت من معاملتها للأنثى ولم تعد تميز بين الأنثى والذكر فكلاهما أصبحى يتلقى نفس المعاملة والرعاية والاهتمام وبالتالي لديهم نفس الغايات والأهداف التي يسعون لتحقيقها.

ولا تتفق نتيجة دراستنا هذه مع الدراسات الأخرى التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث منها دراسة **"يور وكريج" (1992)** التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في معارف ما وراء المعرفة.

وتتعارض هذه الدراسة مع دراسة **"سامي محمد علي الفطايري"** (1996) التي توصلت نتائجه إلى أن الذكور أقدر على استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية من الإناث.

5.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب الجنس.

وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات تحققنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى الطموح.

وتتفق نتيجة دراستنا هذه مع الدراسات الأخرى التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى الطموح منها:

دراسة **"مصطفى الصطفي"** (1983) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

دراسة **"بدوي"** (1991) حيث أظهرت نتائج دراسته عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مستوى الطموح.

ودراسة **"المنسي"** (2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة أربد الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات يرجع لتخصصهن فكان مستوى الطموح أعلى عند طالبات الفرع العلمي.

لكن هناك دراسات تتعارض مع دراستنا الحالية حيث نجد دراسة **"كاميليا عبد الفتاح"** (1972) في دراسة بعنوان الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، الطموح يختلف تبعا لمتغير الجنس، إذ توصلت إلى أن مستوى الطموح عند الطلاب أعلى من مستوى الطموح عند الطالبات وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05.

ويرجع سبب عدم وجود الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح لأن لكلا الجنسين نفس الطموحات والأهداف التي يسعون لتحقيقها، فكلاهما لديهم نفس التكيف والثقة بالنفس وبالتالي فكلاهما لديهم نفس النظرة والتطلعات والآمال المستقبلية باعتبار أن كلا الجنسين يتلقون نفس البرامج التعليمية، وبالتالي هذا ما يؤدي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

الاستنتاج العام:

نستخلص من كل ما تم عرضه ومناقشته من خلال الإلمام بالنتائج المتوصل إليها في البحث ومعالجة البيانات من خلال التحليل الإحصائي و ذلك بالاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون" واختبار "ت" للفروق بين متغيرات دراستنا هذه المتمثلة في: استراتيجية التعلم المعرفية وما وراء المعرفة و علاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وبعد قيامنا بتحليل العلاقة بين استراتيجية التعلم المعرفية و ما وراء المعرفة ومستوى الطموح توصلنا إلى أنه توجد علاقة طردية موجبة ضعيفة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

أما فيما يتعلق بفرضيات بحثنا الثالثة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس، فتوصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المعرفية لصالح الإناث، ويرجع ذلك إلى أن الإناث بحكم أنهن طوال الوقت داخل المنزل هذا ما يدفعهن إلى تنمية الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم وهذا ما يؤدي إلى أن تكون الإناث متفوقات على الذكور في الميدان التعليمي.

أما الفرضية الرابعة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة بين الطلبة الجامعيين حسب الجنس، فقد توصلنا إلى عدم تحقق هذه الفرضية ، أي أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ويرجع السبب في ذلك إلى أن كلا الجنسين يسعون إلى تحقيق نتائج تعليمية مرضية في دراستهم وهذا ما يدفعهم إلى استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة سواء المعرفية أو ما وراء المعرفة في دراستهم من أجل تحقيق النجاح، وهذا ما يفسر عدم وجود الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

أما الفرضية الخامسة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب الجنس، فقد توصلنا إلى أنه لا توجد هناك

فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، وذلك راجع إلى أن لكلا الجنسين نفس الطموحات التي يسعون إلى تحقيقها باعتبارهم في نفس المرحلة العمرية بالإضافة إلى ذلك فنجد أن لكلاهما نفس الأهداف التي يسعون لتحقيقها والتي تتمثل في بناء أسرة أو العمل وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

من خلال النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية يمكننا الإجابة على التساؤل الذي انطلقنا منه ألا وهو: استراتيجية التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟

توصلنا من خلال بحثنا هذا إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، ومنه يمكن القول أنه كلما أحسن الطالب اختيار نوع استراتيجيات التعلم التي تتناسب مع إمكانياته وقدراته كلما انعكس ذلك إيجابيا على طموحه وساهم ذلك في تحقيق أهدافه المختلفة سواء في الميدان التعليمي أو غيرها من الميادين الأخرى التي تحتاج إلى اختيار استراتيجيات فعالة لتحقيق النجاح، وتوصلنا كذلك في بحثنا هذا إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وذلك ربما يرجع إلى أن الطلبة الجامعيين لا يربطون بين مستوى طموحهم ونوع الاستراتيجية التي تتماشى مع تلك الطموحات التي يرغبون في الوصول إليها وتحقيقها مستقبلا وهذا ما يفسر عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وفي دراستنا هذه حاولنا ولو جزئيا في إبراز العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

ونرجو أن يكون هذا الموضوع بداية جديدة ومحفزة للطلبة الآخرين من أجل إثراء هذا الموضوع والتعمق فيه أكثر.

اقتراحات البحث:

1. يجب تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في عملية التعلم.

2. مساعدة المتعلمين على اختيار نوع الاستراتيجيات التي تتماشى مع قدراتهم العقلية.

3. إبراز الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في زيادة تحصيل المتعلمين واحتلالهم المراتب الأولى، وهذا ما يزيد من طموحهم نحو تحقيق الأهداف التي يسعون للوصول إليها مستقبلا.

4. إدراج استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في المقررات الدراسية.

5. توعية المعلمين للمتعلمين على فاعلية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في تنمية استيعابهم للمادة الدراسية، وتنظيم معارفهم.

6. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة ومستوى الطموح، لأنه كلما كان اختيار المتعلمين أو الطلبة لنوع الاستراتيجية التي تتناسب مع قدراتهم كلما انعكس ذلك بصورة إيجابية على طموحهم، باعتبار أن طموح المتعلم يتأثر بطريقة تمدرس المتعلمين ونوع استراتيجيتهم المتبعة.

تمهيد الفصل:

سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض أهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وهذا بعد جمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع، حيث تم تنظيم النتائج المتوصل إليها في جداول، ثم تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية فرضية بفرضية من خلال الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للدراسة، ثم عرض الاستنتاج العام وتقديم بعض التوصيات، وأخيرا الانتهاء بخاتمة الدراسة.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وللتحقق من ذلك تم استخدام معامل الارتباط بيرسون وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول رقم (08) يوضح قيمة معامل الارتباط (r) بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة:

الارتباط / المتغيرات	قيمة r المجدولة	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
استراتيجية التعلم المعرفية / مستوى الطموح	0 ,185	0,043	$\alpha = 0,05$	دالة إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة "r" تقدر ب 0,185، أي توجد علاقة طردية ضعيفة وهي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة 0,043 أقل من قيمة مستوى الدلالة المعتمدة $\propto = 0,05$ أي نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية.

3.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وللتحقق من صدق هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" "r" وتوصلنا إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح:

الارتباط / المتغيرات	قيمة r المجدولة	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة / مستوى الطموح	0,180	0,050	$\propto = 0,05$	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة "بيرسون" تقدر ب 0,180 في مستوى الدلالة 0,050 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المحسوبة التي هي $\propto = 0,05$، ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

3.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (10) يوضح دلالة الفروق بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية تعزى لمتغير الجنس:

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
استراتيجية التعلم المعرفية	الذكور	50	38 ,30	4,97	-2,54	117,24	0,016	0,05
	الإناث	70	40,96	6,44				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (10) أن الذكور عددهم 50 ومتوسطهم الحسابي 38,30 وانحرافهم المعياري 4,97 أما الإناث فعددهن هو 70 بينما متوسطهن الحسابي هو 40 ,96 وانحرافهن المعياري هو 6,44، واختبار "ت" لدلالة الفروق يقدر ب 2,54- عند مستوى الدلالة 0,016 والتي تعد أصغر من قيمة مستوى الدلالة المعتمدة 0,05، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص استراتيجية التعلم المعرفية لصالح الإناث، لأن المتوسط الحسابي للإناث 40,96 أكبر من المتوسط الحسابي للذكور38,30.

4.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (11) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة:

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
استراتيجية التعلم ما وراء المعرفية	الذكور	50	50 ,32	6,33	-1,68	113,59	0,103	0,05
	الإناث	70	52,43	7,31				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن عدد الذكور هو 50 وبالتالي متوسطهم الحسابي هو 50,32 وانحرافهم المعياري هو 6,33، بينما الإناث فعددهن هو 70 بينما متوسطهن الحسابي بلغ 52,43 أما انحرافهن المعياري هو 7,31، أما اختبار "ت" لدلالة الفروق فيقدر ب 1,68- عند مستوى الدلالة المحسوبة ألا وهي 0,103 والتي تعد أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة أي أكبر من $\propto = 0,05$، ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص إستراتيجية التعلم ما وراء المعرفة.

5.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق لمستوى الطموح حسب متغير الجنس:

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
مستوى الطموح	ذكور	50	69 ,66	9,65	-1,42	114,93	0,17	0,05
	الإناث	70	72,41	11 ,51				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أنه فيما يخص مستوى الطموح فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور 69,66 بينما انحرافهم المعياري هو 9,65، أما الإناث فمتوسطهن الحسابي هو 72,41 أما انحرافهن المعياري فقدر ب 11,51، وقيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق يقدر ب 1,42-، أي أن قيمة الدلالة المحسوبة 0,17 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة $\propto = 0,05$ ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى الطموح.

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1.2.تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وباستخدام معامل الارتباط لدراسة العلاقة بين المتغيرات توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون 0,185 عند مستوى الدلالة 0 ,05 وهي علاقة طردية ضعيفة.

ويمكن تفسير الارتباط الطردي بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح إلى أن الطلبة الجامعيين الذين يعتمدون على استخدام إحدى استراتيجيات التعلم المعرفية هم اللذين يحققون نتائج دراسية مرتفعة فالطلاب الذين يعتمدون على إحدى استراتيجيات التعلم المعرفية يكتسبون القدرة على حل مشكلاتهم بسرعة، وتطبيق ما يتعلمونه في مواقف جديدة وهذا ما ينعكس على طموحهم بالإيجاب وبالتالي فالطلاب الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يكونوا طموحهم مرتفع عكس الطلاب الذين لا يستخدمون أي من استراتيجيات التعلم المعرفية في دراستهم.

وفي دراستنا هذه لم نتوصل إلى إيجاد دراسة مشتركة تتناول استراتيجية التعلم المعرفية ومستوى الطموح بالدراسة.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية أنه هناك علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون تحققنا من أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

ومنه يمكن القول أن الطلاب الذين لا يعتمدون على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لا يحققون نتائج تعليمية مرضية لعدم معرفتهم بأهمية استخدام هذه الاستراتيجية على تحصيلهم الدراسي، وعدم قدرتهم على وضع خطط تساعدهم على تنظيم المعارف التي يكتسبونها وبالتالي فطموحهم يكون منخفض و ذلك ما ينعكس سلبا على مسارهم الدراسي بصفة خاصة والمسار المهني بصفة عامة.

وفي دراستنا هذه لم نتوصل إلى إيجاد دراسة مشتركة تجمع بين المتغيرين استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح.

3.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية حسب الجنس.

وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات تحققنا أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لصالح الإناث، ويعود ذلك إلى أن الإناث أكثر وعيا من الذكور في اختيار استراتيجية التعلم المعرفية أثناء قيامهم بالمذاكرة أو المراجعة وخاصة في المواد التي تحتاج إلى الحفظ والتركيز وهذا ما يفسر النتائج المرتفعة التي تتحصل عليها الإناث مقارنة بالذكور.

وتتفق نتائج دراستنا هذه مع دراسة **"هارولد وآخرون" "Harold et al ,1997"** أن الإناث أكثر استخداما للاستراتيجيات المعرفية، وأكثر اختبارا للذات من الذكور.

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة حسب الجنس.

وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات تحققنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

وتتفق نتيجة دراستنا هذه مع دراسة كل من "العيسوي" (2001)، و"نمروطي والشناق" (2004).

ويعود عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة لأن كل من الذكور والإناث يتلقيان نفس التعليم وبالتالي لديهم نفس الفرص للعمل، بالإضافة إلى أن الأسرة غيرت من معاملتها للأنثى ولم تعد تميز بين الأنثى والذكر فكلاهما أصبحى يتلقى نفس المعاملة والرعاية والاهتمام وبالتالي لديهم نفس الغايات والأهداف التي يسعون لتحقيقها.

ولا تتفق نتيجة دراستنا هذه مع الدراسات الأخرى التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث منها دراسة **"يور وكريج" (1992)** التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في معارف ما وراء المعرفة.

وتتعارض هذه الدراسة مع دراسة **"سامي محمد علي الفطايري"** (1996) التي توصلت نتائجه إلى أن الذكور أقدر على استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية من الإناث.

5.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب الجنس.

وباستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات تحققنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى الطموح.

وتتفق نتيجة دراستنا هذه مع الدراسات الأخرى التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى الطموح منها:

دراسة **"مصطفى الصطفي"** (1983) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

دراسة **"بدوي"** (1991) حيث أظهرت نتائج دراسته عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مستوى الطموح.

ودراسة **"المنسي"** (2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة أربد الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات يرجع لتخصصهن فكان مستوى الطموح أعلى عند طالبات الفرع العلمي.

لكن هناك دراسات تتعارض مع دراستنا الحالية حيث نجد دراسة **"كاميليا عبد الفتاح"** (1972) في دراسة بعنوان الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، الطموح يختلف تبعا لمتغير الجنس، إذ توصلت إلى أن مستوى الطموح عند الطلاب أعلى من مستوى الطموح عند الطالبات وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05.

ويرجع سبب عدم وجود الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح لأن لكلا الجنسين نفس الطموحات والأهداف التي يسعون لتحقيقها، فكلاهما لديهم نفس التكيف والثقة بالنفس وبالتالي فكلاهما لديهم نفس النظرة والتطلعات والآمال المستقبلية باعتبار أن كلا الجنسين يتلقون نفس البرامج التعليمية، وبالتالي هذا ما يؤدي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

الاستنتاج العام:

نستخلص من كل ما تم عرضه ومناقشته من خلال الإلمام بالنتائج المتوصل إليها في البحث ومعالجة البيانات من خلال التحليل الإحصائي و ذلك بالاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون" واختبار "ت" للفروق بين متغيرات دراستنا هذه المتمثلة في: استراتيجية التعلم المعرفية وما وراء المعرفة و علاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وبعد قيامنا بتحليل العلاقة بين استراتيجية التعلم المعرفية و ما وراء المعرفة ومستوى الطموح توصلنا إلى أنه توجد علاقة طردية موجبة ضعيفة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

أما فيما يتعلق بفرضيات بحثنا الثالثة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية حسب متغير الجنس، فتوصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المعرفية لصالح الإناث، ويرجع ذلك إلى أن الإناث بحكم أنهن طوال الوقت داخل المنزل هذا ما يدفعهن إلى تنمية الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم وهذا ما يؤدي إلى أن تكون الإناث متفوقات على الذكور في الميدان التعليمي.

أما الفرضية الرابعة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة بين الطلبة الجامعيين حسب الجنس، فقد توصلنا إلى عدم تحقق هذه الفرضية ، أي أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ويرجع السبب في ذلك إلى أن كلا الجنسين يسعون إلى تحقيق نتائج تعليمية مرضية في دراستهم وهذا ما يدفعهم إلى استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة سواء المعرفية أو ما وراء المعرفة في دراستهم من أجل تحقيق النجاح، وهذا ما يفسر عدم وجود الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

أما الفرضية الخامسة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين فيما يخص مستوى الطموح حسب الجنس، فقد توصلنا إلى أنه لا توجد هناك

فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، وذلك راجع إلى أن لكلا الجنسين نفس الطموحات التي يسعون إلى تحقيقها باعتبارهم في نفس المرحلة العمرية بالإضافة إلى ذلك فنجد أن لكلاهما نفس الأهداف التي يسعون لتحقيقها والتي تتمثل في بناء أسرة أو العمل وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

من خلال النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية يمكننا الإجابة على التساؤل الذي انطلقنا منه ألا وهو: استراتيجية التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟

توصلنا من خلال بحثنا هذا إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، ومنه يمكن القول أنه كلما أحسن الطالب اختيار نوع استراتيجيات التعلم التي تتناسب مع إمكانياته وقدراته كلما انعكس ذلك إيجابيا على طموحه وساهم ذلك في تحقيق أهدافه المختلفة سواء في الميدان التعليمي أو غيرها من الميادين الأخرى التي تحتاج إلى اختيار استراتيجيات فعالة لتحقيق النجاح، وتوصلنا كذلك في بحثنا هذا إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وذلك ربما يرجع إلى أن الطلبة الجامعيين لا يربطون بين مستوى طموحهم ونوع الاستراتيجية التي تتماشى مع تلك الطموحات التي يرغبون في الوصول إليها وتحقيقها مستقبلا وهذا ما يفسر عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

وفي دراستنا هذه حاولنا ولو جزئيا في إبراز العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

ونرجو أن يكون هذا الموضوع بداية جديدة ومحفزة للطلبة الآخرين من أجل إثراء هذا الموضوع والتعمق فيه أكثر.

اقتراحات البحث:

1. يجب تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في عملية التعلم.

2. مساعدة المتعلمين على اختيار نوع الاستراتيجيات التي تتماشى مع قدراتهم العقلية.

3. إبراز الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في زيادة تحصيل المتعلمين واحتلالهم المراتب الأولى، وهذا ما يزيد من طموحهم نحو تحقيق الأهداف التي يسعون للوصول إليها مستقبلا.

4. إدراج استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في المقررات الدراسية.

5. توعية المعلمين للمتعلمين على فاعلية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في تنمية استيعابهم للمادة الدراسية، وتنظيم معارفهم.

6. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة ومستوى الطموح، لأنه كلما كان اختيار المتعلمين أو الطلبة لنوع الاستراتيجية التي تتناسب مع قدراتهم كلما انعكس ذلك بصورة إيجابية على طموحهم، باعتبار أن طموح المتعلم يتأثر بطريقة تمدرس المتعلمين ونوع استراتيجيتهم المتبعة.

قائمة المراجع.

الكتب باللغة العربية:

1. أحمد دوقة.، سليماني جميلة.، بوجملين حياة.، غماري فوزية.، 2014. **دورالتعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات،** مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، بدون طبعة.

2. أحمد دوقة.، قادري فريدة.، لورسي عبد القادر.، أشروف كبير سليمة.، بوجملين حياة.، **2018**. **واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم** ، كنوز الحكمة للنشر و التوزيع بن عكنون الجزائر.

3. أنور محمد الشرقاوي، 2008. **الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

4. بلقاسم سلاطنية حسان الجيلاني، 2004. **منهجية العلوم الاجتماعية،** دار الهدى للنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر، بدون طبعة.

5. ربيع عبدة أحمد رشوان، 2006. **التعلم المنظم ذاتيا،** عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

6. حجاج غانم، 2008. الاحصاء التربوي ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1.

7. حسن عمر منسي، 1996. **سيكولوجية التعلم والتعليم مبادئ ومفاهيم،** دار الكندي للنشر والتوزيع، بدون طبعة.

8. حسين محمد أبو رياش.، سليم محمد شريف.، عبد الحكيم الصافي .، 2009. **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 .

9. سالم عيسى بدر.، عماد غصاب عبابنة.، 2007. **مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ط1.

10. صالح محمد علي أبو جادو.، محمد بكر نوفل.، 2007. **تعليم التفكير النظرية و التطبيق،** دار المسيرة للنشر والطباعة ، عمان ، ط1 .

11. صالح حسن الداهري.، ناظم هاشم العيدي.، 1999. **الشخصية والصحة النفسية،** دار الكندي للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 .

12. طارق البدري.، سهيلة نجم.، 2008. **الإحصاء في المناهج البحثية التربوية والنفسية،** دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

13. عبد الرحمن عبد الهاشمي.، طه علي حسين الدليمي.، 2008. **استراتيجيات حديثة في فن التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 .

14. عبد الحفيظ مقدم، 2003. الاحصاء النفسي والقياس التربوي ن ديوان النشر الاسكندرية ، مصر، ط3.

15. عدنان يوسف العتوم، 2010. **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2.

16. عدنان يوسف العتوم.، عبد الناصر ذياب الجراح.، موفق بشارة.، 2007. **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

17.عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، 2007. **أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي،** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

18. فتحي عبد الرحمن جروان، 2002. **تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات،** دار الفكر، عمان، ط1.

19. فتون محمود خروب، 2015. **في علم النفس المعرفي، ما وراء الذاكرة،** دار الوراق، عمان، الأردن، ط1.

20. فريد كامل أبوزينة.، عبد الحافظ عبد الشايب.، عماد عبابنة.، محمد عبد العال النعيمي.، 2006. **الاحصاء في البحث العلمي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط1.

21. كاميليا عبد الفتاح، 1984. **مستوى الطموح والشخصية،** دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط2.

22. محسن علي عطية، 2008. **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 .

23. محمد عبد الخالق مدبولي، 2001. **التخطيط المدرسي الاستراتيجي،** مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط1.

24. مجدي عزيز ابراهيم، 2005. **التفكير من منظور تربوي**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط1.

25. مجدي عزيز إبراهيم، 2005. **المنهج التربوي وتعليم التفكير**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

26. مجدي عزيز ابراهيم، 2004. **استراتيجيات التعليم والتعلم** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، بدون طبعة.

27. محمد مصطفى.، مصطفى الديب.، 2006. **استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة،ط1 .

28 . محمد الطيب.، شبل بدران.، حسين الدريني.، حسن البيلاوي.، كمال نجيب.، 2005. **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط3.

29. محفوظ جودة، 2008. **التحليل الاحصائي الأساسي باستخدام Spss** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 .

30. نبيل أحمد عبد الهادي، 2006. **منهجية البحث في العلوم الانسانية** ، الأهلية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 .

31. ماهر شعبان عبد الباري، 2010. **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1.

32. وليم عبيد، 2009. **استراتيجيات التعليم والتعلم** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط1 .

33. يوسف الأقصري، 2002. **كيف تحقق طموحاتك وتصبح مميزا في عملك**، دار اللطائف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

المجلات :

34. أحمد فرحات، 2014. **التنشئة الاجتماعية ودورهما في تنمية مستوى الطموح عند الانسان** ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد17 ، جامعة الوادي (الجزائر).

35. أحمد سعيد زيدان، 2017. **الصلابة النفسية ومستوى الطموح كمنبآت بالأنشطة الابداعية لدى طلاب المدارس الثانوية (دراسة سيكوميترية ـ كلينيكية)** ، مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، العدد22.

36. أحمد يعقوب النو، 2016. **التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية،** دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد75.

37. بشرى حسين علي، 2010. **أساليب التفكير وعلاقته بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال،** مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الثالث والستون.

38. جابر عبد الحميد جابر.، أشرف أحمد أوحليمة.، منى حسن السيد.، 2014. **فاعلية برنامج لتنمية التفكير الناقد باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية** ، العلوم التربوية ، العدد الأول .

39. حسن عمر شاكر منسي، 2003. **مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات** ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد24 .

40. حسين عبيد جبر، 2012. **المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل،** كلية الفنون الجميلة، قسم التربية الفنية، المجلد 2، العدد2 .

41. حنان حسين محمود، 2017. **مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة** ، العلوم التربوية ، العدد الثاني .

42. ريم سليمون، 2014. **الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي** ، قسم تربية الطفل ، كلية التربية الثانية طرطوس ، جامعة تشرين ، سوريا ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 30 ، العدد الثاني .

43. ريم كحيلة.، فؤاد بصيرة.، غزل أحمد يونس.، 2014. **دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الثالث ثانوي في مدينة اللاذقية،** مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، المجلد 36، العدد6.

44. سحر عناوي رهيو.، هناء جاسم محمد.، 2013. **تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات، دراسة تحليلية في كلية الادارة والاقتصاد جامعة القادسية،** مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية ، المجلد15 ، العدد3 .

45. سلمان بن رشيدان الحربي.، ماهر إسماعيل صبري .، 2009. **فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة،** مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد الثالث.

46. عبد الله عبد الهادي العنزي، 2016. **أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة،** المجلة الدولية المتخصصة، المجلد5، العدد8.

47. عبد الناصر الجراح.، علاء الدين عبيدات.، 2011. **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات** ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد7 ، العدد2 .

48. محمد خلف الزواهرة، 2015. **العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل بالسعودية،** مجلة جامعة القدس المفتوحة والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثالث.

49. محمد السيد محمد عبد اللطيف، 2016. **الاسهام النسبي لكل أساليب التعلم ومستوى_الطموح في التوافق الدراسي لدى طالبات كلية البنات الاسلامية بأسيوط - جامعة أزهر** ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد5 ، العدد7.

50. محمد حوال ملفي العتيبي.، عيسى فرج العزيزي .، 2016. **مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة شقراء،** المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد5، العدد9.

51. مليكة بلعربي.، محمد بوفاتح.، 2016. **العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ** ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد26 .

52. محمود أحمد شوق نجاة.، حسين علي المحويتي.، جليلة محمود أبو القاسم.، 2015. **فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية،** مجلة العلوم التربوية ، العدد الثالث الجزء الثاني .

53. محمود فتحي عكاشة.، ايمان صلاح محمد ضحا .، 2012. **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي** ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد5.

54. عمر و رمضان معوض أحمد، 2013. **قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة** ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني .

55. وفاء عبد اللطيف ميرة، 2012. **مقياس مستوى الطموح للمراهقين، دراسة تقنية على عينة من المرهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية،** كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، العدد27، الجزء الثاني.

الرسائل الجامعية :

56. أحمد عودة قشطة، 2008. **أثر توظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس بغزة** ، قدم هذا البحث استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وتكنولوجية التعليم، بكلية التربية ، بالجامعة الاسلامية بغزة .

57. اعتدال عبد الحكيم علي شموط، 2015. **فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات** ، تخصص رياضيات ، قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، في المناهج و أساليب التدريس ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزة.

58. بوجملين حياة، 2013. **العلاقة بين الدافع للإنجاز، نمط الأهداف التعلمية واستراتيجيات التعلم (المعرفية والميتامعرفية)** ، أطروحة دكتوراة في علوم التربية، جامعة الجزائر2 .

59. باحمد جويدة، 2015. **علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو،** مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم التربية.

60. بلم عصام، 2014. **مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي،** مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضة بن بوعلي، الشلف.

63. توفيق محمد شبي، 2005. **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة** ، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير ، في قسم علم النفس ، بكلية التربية الجامعة الاسلامية غزة .

62. خالد محمود أبوندي، 2004. **التفكير الابداعي وعلاقته بكل من العزوالسببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين،** رسالة مقدمة لقسم علم النفس، بكلية التربية بالجامعة الاسلامية، كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير غي علم النفس.

63. زياد بركات، 2009. **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات،** رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الأزهر.

64. زهرة موسى، 2015. **فاعلية برنامج تعليمي وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة،** رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالي، المديرية العربية للتربية ديالي، العدد السادس والستون.

65. علاء سمير موسى القطناني، **2011. الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات،** رسالة ماجستير، غزة (فلسطين).

66. عبد ربه علي شعبان، 2010. **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا** ، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير، في قسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة .

67. مريم عادل محمد أبو مصطفى، 2016. **المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز** ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة الأزهر والاسلامية، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير.

68. محدب رزيقة، 2015. **الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري،** أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة في علم النفس، الجزائر.

69. نيفين عبد الرحمن المصري، 2011. **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر،** بغزة، رسالة ماجستير في قسم علم النفس.

70. هبة الله خياطة، 2015. **الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب،** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي.

71. هاني إسماعيل أبو السعود، 2009. **برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في مناهج العلوم لدى طلبة الصف التاسع_الأساسي بغزة،** قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، تخصص العلوم بكلية التربية بالجامعة الاسلامية.

72. هيام زياد عابد، 2015. **قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة،** رسالة ماجستير، غزة.

القواميس والمعاجم:

73. إبراهيم قلاني، **قاموس الهدى ، قاموس عربي - عربي** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر.

74. نايف القيسي، 2006. **المعجم التربوي وعلم النفس،** دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1.

الكتب باللغة الفرنسية:

75. Michel perroudeeou, 2001. Les méthode cognitives, paris, armand colin editeur.

القواميس باللغة الفرنسية:

76. Larousse, 2005. Achevé d’imprimer par l’imrimerie, maury-euralivres à manchecourt, France.

مقياس استراتيجيات التعلم (الميتامعرفية و المعرفية) لبوجملين حياة

البند	دائما	غالبا	احيانا	ابدا
1- أعيد كتابة الدرس بطريقتي الخاصة لأحفظه.				
2- أثناء المراجعة أعمل على ربط المعلومات الجديدة و معارفي السابقة حول الموضوع.				
3- ألجأ إلى الحفظ عن طهر قلب بغية إثراء رصيدي المعرفي بمعلومات جديدة.				
4- أثناء المراجعة أربط بين العناصر المتقاربة حتى يسهل على حفظها.				
5- أحرص على تنظيم أفكاري أثناء العمل الدراسي طيلة السنة.				
6- أثناء المراجعة أقوم بجمع المعلومات المتقاربة لتنظيمها في فئة واحدة.				
7- أثناء الدرس أقارن بين المفاهيم التي يقدمها الأستاذ لأفهم جيدا.				
8- قبل بداية المراجعة أحدد برنامجا و أنظم الوقت حسب أولوية الدرس.				
9- استنتج معنى المصطلحات الغامضة و غير المفهومة من خلال ربط العلاقة بينها و بين المعلومات الأخرى في النص.				
10- أفضل تلخيص الدروس في صورة مخططات حتى يسهل علي تذكرها فيما بعد.				
11- أثناء المراجعة أضع خط تحت الأفكار المفتاحية.				
12- في كل مرة أربط المعلومة التي أتعلمها بأمثلة من الواقع.				
13- عندما أدرس موضوعا معينا أركز في الأفكار التي تحتويه و العلاقة التي تجمعها.				
14- كلما أدرس موضوعا جديدا أحاول بناء صورة ذهنية له حتى يسهل علي استيعابه.				
15- في بداية أي نشاط تعليمي أضع خطة عمل اتبعها.				
16- عندما أقوم بدراسة موضوع معين أحدد الواجبات التي يجب القيام بها.				
17- في كل مرة أحدد الهدف من الدراسة.				
18- عندما ادرس أي موضوع أضع اسئلة حول العناوين الجزئية لكي أجيب عنها.				

19- عندما أدرس أي موضوع أتساءل إن كانت طريقتي في العمل صحيحة أم لا.				
20- في كل مرة عندما أنتهي من المراجعة أحدد ما تم انجازه بنجاح لكي أسجل ما بقي عليا انجازه لاحقا.				
21- أثناء التعلم عندما تواجهني صعوبات أحرص على إيجاد الحل قبل الانتقال إلى موضوع أخر.				
22- قبل استخدام أية طريقة في العمل أتأكد من مدى تحكمي من اتقاني لها.				
23- أثناء مراجعة الدروس أحرص على تسلسل المواضيع.				
24- أحرص على اتباع الخطوات التي وضعتها عندما أقوم بحل المسائل.				
25- عندما أراجع دروسي أطرح على نفسي عدة أسئلة حتى أتأكد من فهمي لما أراجع.				
26- أقارن بين اجابتي و إجابة زملائي المتفوقين لاكتشاف أخطائي و نقاط ضعفي.				
27- في المنزل أعيد الإجابة على أسئلة الامتحان الذي اجتزته لتصحيح أخطائي.				
28- عندما أنتهي من القيام بأي موضوع أو نشاط أقيم مدى تحقيقي للهدف.				
29- عندما أفشل في حل أي موضوع أبحث عن الأخطاء التي ارتكبتها لأتفاداها مستقبلا.				
30- يهمني رأي الأستاذ حول طريقتي في العمل لكي اصححها إن كانت خاطئة.				
31- أتناقش مع زملائي عن كل فكرة جديدة للتأكد من فهمي الصحيح لها.				
32- أثناء المراجعة أتوقف عند كل فقرة لتحديد درجة فهمي ثم أقوم بتلخيص ذلك.				

الملحق رقم (01): مقياس استراتيجية التعلم المعرفية والميتا معرفية:

عزيزي(تي) الطالب(ة) قصد إجراء دراسة علمية لنيل شهادة الماستر تخصص تأطير تربوي نضع بين أيديكم مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية، لذا يرجى التكرم بالإجابة على فقراته وفقا للتعليمات الموضحة أدناه وذلك بعد إفادتنا بالبيانات التالية:

الجنس:

المستوى الدراسي:

التخصص:

السن:

التعليمة:

أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد إجابتك وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة ولا تضع أكثر من علامة للفقرة الواحدة، وأحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

فهرس المحتويات:

ملخص الدراسة

كلمة الشكر

الإهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة.....15

2- فرضيات الدراسة.....19

3- تحديد المفاهيم الأساسية.....20

4- أهمية الدراسة.....22

5- أهداف الدراسة.....22

6- الدراسات السابقة.....23

الفصل الثاني: استراتيجية التعلم المعرفية

تمهيد الفصل.....31

1- مفهوم الإستراتيجية.....31

2- مفهوم استراتيجيات التعلم.....33

3- أنواع استراتيجيات التعلم.....34

4- تعريف الاستراتيجية المعرفية.....35

5- أنماط الاستراتيجية المعرفية.....36

6- أمثلة عن الاستراتيجية المعرفية.....36

7- خلاصة الفصل.....38

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية

تمهيدالفصل..... 40

1- تعريف استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.....40

2- أهمية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.....42

3- طبيعة الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.....44

4- مميزات الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.....45

5- مبادئ الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.....47

6- شروط التعلم ضمن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية..... 49

7- مكونات استراتيجيات ما وراء المعرفية.....50

8- مهارات استراتيجيات ما وراء المعرفية.....52

9- أنواع إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.....53

10- بعض النماذج حول إستراتيجية التعلم ما وراء المعرفية.....61

11- العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.....64

12- خلاصة الفصل.....66

الفصل الرابع: مستوى الطموح

تمهيد الفصل.....68

1- تعريف الطموح.....68

2- جوانب الطموح.....71

3- نمو مستوى الطموح..... 71

4- طبيعة مستوى الطموح.....73

5- أشكال الطموح.....74

6- مظاهر مستوى الطموح.....75

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.....76

8- قياس مستوى الطموح.....77

9- الإتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح.....78

10- سمات الشخص الطموح.....83

11- أهمية مستوى الطموح.....84

12- وصايا هامة لتحقيق الطموح.....85

13- خلاصة الفصل.....86

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

تمهيد الفصل.....89

1- التذكير بفرضيات البحث.....89

2- الدراسة الإستطلاعية..... 90

3- منهج البحث.....92

4- عينة البحث.....93

5- أدوات البحث.....96

6- الأساليب الإحصائية المستعملة..... 102

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد الفصل.....105

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.....105

2- تفسيرومناقشة نتائج الفرضيات.....109

3- الإستنتاج العام.....114

4- إقتراحات البحث..... 116

المراجع

الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.	90
02	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	91
03	جدول يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.	92
04	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن.	94
05	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	95
06	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	95
07	جدول يوضح بدائل الإجابة على بنود مقياس مستوى الطموح.	99
08	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.	105
09	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح.	106
10	جدول يوضح دلالة الفروق بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية تعزى لمتغير الجنس.	107
11	جدول يوضح دلالة الفروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.	108
12	جدول يوضح دلالة الفروق لمستوى الطموح حسب متغير الجنس.	109

الجانب النظري

الجانــب التطبيقــي

المراجـــــــع

الملاحـــــــــق

فهرس المحتويات:

ملخص الدراسة

كلمة الشكر

الإهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة.....15

2- فرضيات الدراسة.....19

3- تحديد المفاهيم الأساسية.....20

4- أهمية الدراسة.....22

5- أهداف الدراسة.....22

6- الدراسات السابقة.....23

الفصل الثاني: استراتيجية التعلم المعرفية

تمهيد الفصل.....31

1- مفهوم الإستراتيجية.....31

2- مفهوم استراتيجيات التعلم.....33

3- أنواع استراتيجيات التعلم.....34

4- تعريف الاستراتيجية المعرفية.....35

5- أنماط الاستراتيجية المعرفية.....36

6- أمثلة عن الاستراتيجية المعرفية.....36

7- خلاصة الفصل.....38

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية

تمهيدالفصل..... 40

1- تعريف استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.....40

2- أهمية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.....42

3- طبيعة الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.....44

4- مميزات الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.....45

5- مبادئ الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.....47

6- شروط التعلم ضمن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية..... 49

7- مكونات استراتيجيات ما وراء المعرفية.....50

8- مهارات استراتيجيات ما وراء المعرفية.....52

9- أنواع إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.....53

10- بعض النماذج حول إستراتيجية التعلم ما وراء المعرفية.....61

11- العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.....64

12- خلاصة الفصل.....66

الفصل الرابع: مستوى الطموح

تمهيد الفصل.....68

1- تعريف الطموح.....68

2- جوانب الطموح.....71

3- نمو مستوى الطموح..... 71

4- طبيعة مستوى الطموح.....73

5- أشكال الطموح.....74

6- مظاهر مستوى الطموح.....75

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.....76

8- قياس مستوى الطموح.....77

9- الإتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح.....78

10- سمات الشخص الطموح.....83

11- أهمية مستوى الطموح.....84

12- وصايا هامة لتحقيق الطموح.....85

13- خلاصة الفصل.....86

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

تمهيد الفصل.....89

1- التذكير بفرضيات البحث.....89

2- الدراسة الإستطلاعية..... 90

3- منهج البحث.....92

4- عينة البحث.....93

5- أدوات البحث.....96

6- الأساليب الإحصائية المستعملة..... 102

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد الفصل.....105

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.....105

2- تفسيرومناقشة نتائج الفرضيات.....109

3- الإستنتاج العام.....114

4- إقتراحات البحث..... 116

المراجع

الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.	90
02	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	91
03	جدول يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.	92
04	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن.	94
05	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	95
06	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	95
07	جدول يوضح بدائل الإجابة على بنود مقياس مستوى الطموح.	99
08	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المعرفية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.	105
09	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ومستوى الطموح.	106
10	جدول يوضح دلالة الفروق بين الطلبة الجامعيين فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية تعزى لمتغير الجنس.	107
11	جدول يوضح دلالة الفروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.	108
12	جدول يوضح دلالة الفروق لمستوى الطموح حسب متغير الجنس.	109

الجانب النظري

الجانــب التطبيقــي

المراجـــــــع

الملاحـــــــــق

الملحق رقم (02): مقياس مستوى الطموح:

عزيزي(تي) الطالب(ة) قصد إجراء دراسة علمية لنيل شهادة الماستر تخصص تأطير تربوي نضع بين أيديكم مقياس مستوى الطموح، لذا يرجى التكرم بالإجابة على فقراته وفقا للتعليمات الموضحة أدناه وذلك بعد إفادتنا بالبيانات التالية:

الجنس:

المستوى الدراسي:

التخصص:

التعليمة:

أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد إجابتك وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة ولا تضع أكثر من علامة للفقرة الواحدة، وأحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

الرقم	العبارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها.				
02	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله.				
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي.				
04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات.				
05	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافا بديلة.				
06	يشغلني التفكير في المستقبل.				
07	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث.				
08	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي.				
09	ينبغي الإستفادة من التجارب الفاشلة.				
10	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي.				
11	أشعر بالرغبة في الحياة.				
12	أتطلع إلى المستقبل.				
13	أسعى لتحقيق ما هو أفضل.				
14	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف.				
15	أعتقد أن توظيف التطورات التكنلوجية مطلوب.				
16	لدي المقدرة على تحديد أهدافي.				
17	أستطيع توجيه إمكاناتي والإستفادة منها.				
18	ينبغي عدم الإستسلام للفشل.				
19	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل.				
20	أستطيع إستبدال أهدافي التي لا تتحقق.				
21	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح.				
22	أؤمن بالقول "رب ضارة نافعة".				

23	ينتابني الشعور باليأس.				
24	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته.				
25	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر.				
26	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز.				
27	أؤمن بأن بعد العسر يسر.				
28	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم.				
29	أدرك أن الحياة متغيرة.				
30	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد.				
31	أرى أن التجديد أساس إستمرارية الحياة بشكل جديد.				
32	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته.				
33	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة.				
34	أسعى وراء المعرفة الجديدة.				
35	أرغب في الإطلاع على كل ما هو جديد ومثير.				
36	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط.				