الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة العلوم الاجتماعية-علم النفس

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام

أطروحة مُكمِّلة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب
جلال الدين بن قسمية

إشراف الدكتور:
مختار سليم كتاش

السنة الجامعية:
2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

شعبة العلوم الاجتماعية-علم النفس

مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام

أطروحة مُكمِّلة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب: **إشراف الدكتور:**

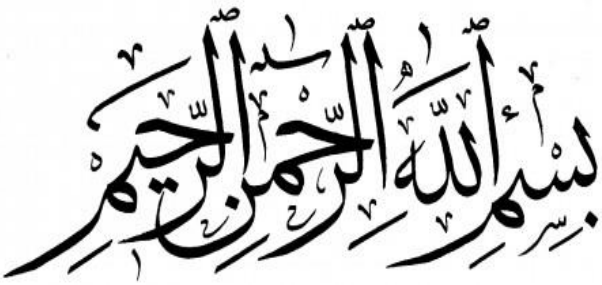
جلال الدين بن قسمية **مختار سليم كتاش**

لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الجامعية	الصفة
حلوان زوينة	أستاذة التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيسةً
كتاش مختار سليم	أستاذ محاضر أ	جامعة البويرة	مشرِفًا ومقرّرًا
جديدي عفيفة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البويرة	ممتحِنةً
لرقط علي	أستاذ محاضر أ	جامعة البويرة	ممتحِنًا
زعموشي رضوان	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2- لونيسي علي-	ممتحِنًا
مقران فضيلة	أستاذة التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة-	ممتحِنةً

السنة الجامعية:

2023/2022



﴿قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾

(الكهف - 66)

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على الصادق الوعد الأمين، وصحبه ومن تبعهم إلى يوم الدين وبعد:

فإنّي أشكر الله تعالى على فضله حيث وفقني لإنجاز هذا العمل بفضله، فله الشّكر والحمد أوّلاً وآخرًا.

ثمّ أشكر الأخيار الذين بَسطوا إليّ يد المساعدة، على رأسهم أستاذي المشرف على هذا العمل **الدكتور كتاش مختار سليم** الذي لم يدّخر جهدا لمساعدتي وإرشادي وحثّي على التفوق والتميُّز، إذْ وجّهني أحسنَ توجيه في مختلف محطات التكوين، فله من الله كلُّ الأجر وله منّي كل التقدير والاحترام.

كما أشكر الأساتذة أعضاء لجنة التكوين في الدكتوراه الأكفاء مع حفظ الأسماء والألقاب والمناصب، الذين تحمّلوا بصبر ومحبّة طوال فترة التكوين في طور الدكتوراه استفساراتي، وطلباتي الخاصة بالتوجيه والدعم على رأسهم **الدكتورة حلوان زوينة** التي لم تتوان ولو لحظة في مدّ يد المساعدة إليّ وإلى جميع طلبة الدكتوراه في الدفعة، والشكر أيضًا موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث المتواضع، فأدامهم الله ذخرًا للعلم النافع.

جزيل الشكر موصول أيضًا للدكتور **بن قسمية العمري** الذي راجع ودقّق هذا العمل لغويا بكل دقة وصبر، كلمةً كلمةً، **وللدكتور لعزيلي فاتح** على تحفيزه الدائم.

كما لا يفوتني أن أتوجّه بالشكر الجزيل إلى القائمين على جامعة البويرة في شتّى مواقعهم، على رأسهم السيّد مدير الجامعة، **والدكتور شيهاني سمير** الذي أحسن تكويننا، **والدكتورة أوشن جميلة** التي كانت دعمًا لي، **والدكتور أوعيل محمد** على كل ما بذله من أجلنا. وفي الختام، لا يسعني إلاّ توجيه عبارات الشكر والامتنان إلى أساتذتي في مشواري الدكتورالي بجامعة البويرة كل باسمه ومقامه.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضـــــع:

إلى سرّ اجتهادي ونجاحي **أمّي** الغالية،

إلى قوّة إصراري **أبي** الغالي، إلى **إخوتي** و**أخواتي** الذين كانوا سندًا لي في كل شيء،

إلى سندي وحاملة أثقالي، **زوجتي** الغالية، **والديها**، وجميع **أسرتها**. وابني **شاكر أكرم**، وابنتي **إيناس** داعيًا إياهما أن يسلكا سبُل الرشاد، وطلب العلم النافع.

إلى السيّدة مديرة مركز التوجيه والإرشاد م م بالأربعاء **قارة خليدة** على ما خصتني به من دعم معنوي، وتحفيز وجداني على مواصلة رفع مستوى التكوين، وجميع أسرة التوجيه المدرسي عبر ربوع الوطن.

إلى زملاء دفعتي في هذا المشوار كل باسمه، على رأسهم زميلي **خالد بوذراع**.

إلى زميلة العمل الباحثة **سقاي جهيدة** على توصياتها القيّمة طوال فترة إعداد هذه الأطروحة، والدكتورة **ساسي رميساء**، لهما مني كل التقدير والاحترام.

إلى السيد مدير ثانوية الشهيد قصار محمد بمفتاح **سعيدون عبد القادر**، وكل الطاقم التربوي والإداري.

إلى كافة أفراد الأسرة الجامعية والتربوية بالجزائر.

إلى كلّ من علّـــــــمني حَرْفًا طـــــوال مشواري الدراسي.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على كل من مستوى مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بعدد من ثانويات ولاية البليدة خلال السنة الدراسية 2022/2021، حيث سعت الدراسة كذلك إلى كشف طبيعة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة والطموح الأكاديمي تبعا للجنس والتخصص الدراسي، فضلاً عن تحرّي المهارة السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوية من بين مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، وتبيان العقَبة الأبرز من بين العقبات التي تَحول دون تحقيق الطموح الأكاديمي (العقبات الشخصية، والأسرية، والمادية، والمستقبلية، والمدرسية، والدراسية)، وذلك باستخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صمّمه الدكتور علي فارس، ومقياس الطموح الأكاديمي الذي صمّمه الأستاذ الدكتور صلاح الدين أبو ناهية. وقد اتبعتُ المنهج الوصفي لدراسة متغيرات البحث إذ شملت الدراسة عيّنة عشوائية طبقية قوامها 375 تلميذ وتلميذة من التلاميذ المتمدرسين بولاية البليدة من مختلَف الشعب الدراسية، موزَّعين على المقاطعات الجغرافية الثلاث (البليدة شرق، البليدة وسط، البليدة غرب)، وخلصت الدراسة، بعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS-V22، إلى النتائج الآتية:

1. هناك مستوى عالٍ في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
2. هناك مستوى متوسط في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
3. لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
4. توجد فروق دالّة إحصائيًا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ملخص الدراسة

5. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تَبعًا لمتغير التخصص الدراسي.
6. لا توجد وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تَبعًا لمتغير الجنس.
7. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تَبعًا لمتغير التخصص الدراسي.
8. مهارة المراقبة هي المهارة السائدة التي يعتمدها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام من بين مهارات ما وراء المعرفة.
9. العقبات المادية هي السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام في مستوى الطموح الأكاديمي.

وقد تمّ تفسير نتائج الدراسة في ضوء ما أفرزه التراث السيكولوجي والتربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة، كما انتهت الدراسة بمجموعة من المقترحات التطبيقية.

الكلمات المفتاحية:

مهارات ما وراء المعرفة، مستوى الطموح الأكاديمي، تلاميذ التعليم الثانوي العام.

Abstract:

This study aims to recognize both the level of skills Metacognition knowledge and the level of academic aspiration and examined the nature of the correlation between them in the third-year secondary students with a number of secondary schools in the wilaya of Blida during the school year 2021/2022, where the study attempted also to clarify the nature of differences in skills beyond knowledge and academic aspiration depending on gender and specialization as well as investigating the prevailing skills of the third-year secondary students among the skills beyond knowledge (Planning, monitoring, evaluation) and identifying the prevailing obstacle to achieving academic aspiration (Personal obstacles, familial obstacles, physical obstacles, future obstacles, school obstacles, study obstacles) by using the Beyond Knowledge Skills Scale designed by Dr Ali Fares, the Academic aspiration Scale designed by Pr Salahuddin Abu-Nahiya, and the researcher followed the descriptive curriculum to

ملخص الدراسة

study research variables, where the study included a random class sample based on 375 pupils of the wilaya of Blida from various school divisions, distributed in the three geographical districts (Blida East, Blida Center and Blida West). After statistical processing using the SPSS-V22 Social Science Statistical Package Programme, the study concluded the following results:

1. There is a high level of beyond-knowledge skills among third-year pupils of general secondary education.
2. There is an average level of academic aspiration among pupils of the third year of general secondary education.
3. There is no statistically significant correlation between the skills beyond knowledge and the level of academic aspiration of third-year pupils of general secondary education.
4. There are statistically significant differences in beyond-knowledge skills among third-year pupils general secondary education attributable to gender variability in favour of males.
5. There are no statistically significant differences in the skills beyond knowledge of third-year pupils of general secondary education, depending on the variable of the specialization.
6. There are no statistically significant differences in the level of academic aspiration of the third-year pupils general secondary education, depending on the gender variable.
7. There are no statistically significant differences in the level of academic aspiration of third-year pupils of general secondary education, depending on the variable of the specialization.
8. Control skill is the dominant skill adopted by third-year pupils of general secondary education among the skills beyond knowledge.
9. Physical obstacles prevail among the third year of general secondary education at the level of academic ambition.

The study's findings were interpreted in the light of the results of the psychological and pedagogical heritage and previous relevant studies, and concluded with a series of applied proposals.

Keywords:

Skills beyond knowledge, level of academic aspiration, general secondary education pupils

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
	مقدمة	أ
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**5-48**
1	إشكالية الدراسة	**07**
2	فرضيات الدراسة	**16**
3	أهداف الدراسة	**16**
4	أهمية الدراسة	**17**
5	تحديد مفاهيم الدراسة	**21**
6	الدراسات السابقة	**22**
	الجانب النظري للدراسة	**49-137**
	الفصل الثاني: مهارات ما وراء المعرفة	**49-108**
	تمهيد	**51**
1	مفهوم مهارات ما وراء المعرفة	**52**
2	تاريخ ما وراء المعرفة	**55**
3	مكونات مهارات ما وراء المعرفة	**58**
4	استراتيجيات ما وراء المعرفة	**67**
5	العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة	**70**
6	النظريات والنماذج المفسرة لمهارات ما وراء المعرفة	**73**
7	منظور القرآن الكريم للتفكير ما وراء المعرفي	**81**
8	دور مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم	**91**
9	علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات	**98**
10	تطور مهارات ما وراء المعرفة	**103**
11	معوقات تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مرحلة الثانوي	**106**
	خلاصة الفصل	**108**
	الفصل الثالث: الطموح الأكاديمي	**109-137**

	تمهيد	**111**
1	مفهوم مستوى الطموح الأكاديمي	**112**
2	العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي	**116**
3	النظريات المفسرة لمستوى الطموح	**119**
4	مستويات الطموح وطبيعته ومظاهره	**127**
5	العلاقة بين مستوى الطموح ومتغيرات أخرى	**130**
6	صفات الشخص الطموح	**135**
	خلاصة الفصل	**137**
	الجانب التطبيقي للدراسة	**197-138**
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	**164-139**
	تمهيد	**141**
1	الدّراسة الاستطلاعية	**142**
1-1	مجالات وحدود الدراسة الاستطلاعية	**142**
2-1	الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية	**143**
2	الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث	**149**
3	الدّراسة الأساسية	**156**
1-3	منهج الدّراسة الأساسية	**156**
2-3	مجتمع الدّراسة الأساسية	**157**
3-3	عيّنة الدّراسة الأساسية	**158**
4-3	مجالات وحدود الدراسة الأساسية	**161**
5-3	الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية	**162**
4	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**163**
	خلاصة الفصل	**164**
	الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية	**197-165**
	تمهيد	**167**
1	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**168**
2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**169**
3	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**173**

4	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**177**
5	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	**180**
6	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	**183**
7	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	**187**
8	عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثامن	**191**
9	عرض ومناقشة نتائج التساؤل التاسع	**193**
	الاستنتاج العام	**196**
	خاتمة	**197**
	مقترحات وآفاق الدراسة	**200**
	قائمة المراجع	**201**
	قائمة الملاحق	**213**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يمثل توزيع بنود كل بعد على مقياس مهارات ما وراء المعرفة	**143**
02	يمثل سلّم تنقيط درجة الإجابات حسب بدائلها (مقياس لمهارات ما وراء المعرفة)	**144**
03	يمثل معايير ومستويات تقدير مقياس مهارات ما وراء المعرفة	**145**
04	يمثل توزيع بنود كل بعد على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي	**146**
05	يمثل سلّم تنقيط الإجابات حسب بدائلها (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي)	**147**
06	يمثل معايير ومستويات تقدير مقياس مستوى الطموح الأكاديمي	**148**
07	يمثل العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (مقياس مهارات ما وراء المعرفة)	**149**
08	يمثل العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية (مقياس مهارات ما وراء المعرفة)	**150**
09	يمثل معامل ألفا كرو نباخ لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	**151**
10	يمثل العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي)	**152**
11	يمثل العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي)	**154**
12	يمثل معامل ألفا كرو نباخ لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي	**155**
13	يمثل توزيع أفراد المجتمع الإحصائي للدراسة حسب الجنس والتخصص الدراسي	**157**
14	يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي والمقاطعة الجغرافية	**159**
15	يمثل مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد العينة	**168**
16	يمثل مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة	**169**
17	يمثل مهارات ما وراء المعرفة وبين الطموح R يمثل معامل ارتباط بيرسون الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	**174**
18	يمثل الفروق المعنوية بين الجنسين في مستوى مهارات ما وراء المعرفة	**177**

19	يمثل اختبار دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى مهارات ما وراء المعرفة	**178**
20	يمثل دلالة الفروق المعنوية بين الشُّعب الدراسية (التخصص الدراسي) في مستوى مهارات ما وراء المعرفة	**181**
21	يوضح تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق لدى أفراد العينة في مستوى مهارات ما وراء المعرفة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي	**182**
22	يوضح الفروق المعنوية بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي	**183**
23	يوضح اختبار دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي	**184**
24	يوضح دلالة الفروق المعنوية بين الشعب الدراسية (التخصص الدراسي) في مستوى الطموح الأكاديمي	**188**
25	يوضح تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق لدى أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص الدراسي	**189**
26	يوضح ترتيب مهارات ما وراء المعرفة حسب النسبة المئوية	**192**
27	يوضح ترتيب عقبات مستوى الطموح الأكاديمي حسب النسبة المئوية	**193**

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل استراتيجيات ما رواء المعرفة خلال دورة حياة مهمة	**62**
02	يمثل نموذج ما وراء المعرفة	**64**
03	يمثل نموذج تكويني لما وراء المعرفة	**79**
04	يمثل دعوة القرآن الكريم للنظر العقلي	**84**
05	يمثل ست (06) أدوات استفهامية لريدير كلينج	**97**
06	يوضح مثال عن تطبيق مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المنهج	**105**
07	يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس	**160**
08	يمثل توزيع العينة حسب متغير التخصص الدراسي	**161**

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	طلب تعاون في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه.	**213**
02	رخصة إجراء الدراسة الميدانية.	**214**
03	رخصة توزيع أدوات الدراسة.	**215**
04	حجم المجتمع الإحصائي.	**216**
05	مقياس مهارات ما وراء المعرفة.	**217**
06	مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.	**221**
07	الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.	**226**
08	دراسة الفرضية الأولى: مستوى مهارات ما وراء المعرفة.	**247**
09	دراسة الفرضية الثانية: مستوى الطموح الأكاديمي.	**247**
10	دراسة الفرضية الثالثة: العلاقة الارتباطية بين مستوى مهارات ما وراء المعرفة وبين مستوى الطموح الأكاديمي.	**248**
11	دراسة الفرضية الرابعة: فحص دلالة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعًا لمتغير الجنس.	**250**
12	دراسة الفرضية الخامسة: فحص دلالة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.	**251**
13	دراسة الفرضية السادسة: فحص دلالة الفروق في الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس.	**253**
14	دراسة الفرضية السابعة: فحص دلالة الفروق في الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.	**254**
15	دراسة الفرضية الثامنة: كشف المهارة السائدة لدى أفراد العينة من بين مهارات ما وراء المعرفة.	**256**
16	دراسة الفرضية التاسعة: كشف العقبة السائدة لدى أفراد العينة من بين عقبات الطموح الأكاديمي.	**256**

مقدّمة

مقدمة

مقدمة:

لا شكّ أن التعليم هو أساس كلِّ تنمية، والتنمية تنطلق فكرية، لِتُسقط الأفكار العلمية التي تخرج عن المألوف فتصير مُخرجاتها مادية، ولا ريب أن التعليم صار مسألة أمن قومي للمجتمعات والدول خصوصًا في عصر السرعة الذي نعيشه، عصر التدفق العلمي والتطور التكنولوجي الحاصل في العالم، والثورة الصناعية الرابعة، طبعًا هي قوة اقتصادية عالمية تلك التي نعيش اليوم تحت إمرتها شئنا أم أبينا، منبعها الأول هو الأفكار واكتشاف المشكلات الغامضة تمهيدًا للبحث عمّن يجد لها حلولاً، فيكون التفكير هو أول الحلول ويتبعه ويحركه طموح وغايات تلك القوى بعد أن نهضت لتوّها من السبات. فأيقنت في الحال أن الحل يكمن في العنصر البشري باعتباره أساس أي تنمية، وحينئذٍ وفّرت لهذا العنصر مناخًا يمارس فيه تفكيره وينميه ويبحث له عن مهارات تمارَس، ولا يتم تدريسها فحسب.

حيث أتصور أن بداية بناء المعرفة أو تطويرها أثناء أي موقف تعلمي تتطلب تفعيل جهاز التفكير لدى الفرد، ويتبع ذلك متواليات كثيرة منها الرغبة الملحة وتحديد الأهداف الآنية والبعدية بدقة والعزم على تنفيذها واستدعاء عمل الذاكرة ورفع مستوى السيطرة الانتباهية واختيار أفضل الاستراتيجيات الموصلة لحل مشكلة ما، والوعي بكل هذه الخطوات وفقًا لمستوى الطموح والميول المرتبط بالهدف، وتخضع كل هذه المتواليات إلى عمليات ذهنية مختلفة تتمثل في التفكير، وقد يختلف نوع التفكير المستخدم في تلك الوضعيات حسب متطلبات الموقف التعلمي من ناحية، وحسب مهارات المتعلم المعرفية والإدراكية من ناحية أخرى، ولا يهم تقديم إجابات بقدر ما يهم الطريق الذي يسلكه الذهن لتقديم تلك الإجابات.

كما أن الطموح الأكاديمي يعتبر شكلاً من أشكال التقييم الذاتي فلمّا يؤمن التلاميذ بقدرتهم على تحقيق أهدافهم الدراسية، فإن معتقداتهم نحو النجاح تتحول إلى دافعية تطبيقية، وتحفيز نحو مزاولة الدراسة، في المقابل تقوم المدرسة بمهمة أساسية وهي توفير المناخ الملائم لتحقيق أهداف

مقدمة

التلاميذ الأكاديمية، كما هو الحال في المرحلة الثانوية حيث يظهر جليا المشروع الشخصي للتلميذ وما يتطلبه من تخطيط وتحديات ومنافسة لبلوغ النجاح والتخرج على أن يمتلك التلميذ حافزًا وميولاً يرافقه مستوى معين من القدرات العقلية والتحصيلية المطلوبة، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ أصحاب القدرات العالية يتمتعون بطموحات أكبر وتقدير للذات بشكل أعلى وهم الأفضل بين أقرانهم، ويظهر أن إدراك التلاميذ لقدراتهم أهم من القدرات في حدّ ذاتها بسبب أن ذلك الوعي بامتلاك القدرات ينعكس على مفهوم الذات بصفة عامة وعلى ومستوى الطموح لديهم، وأكدت دراسة مارغوريبانكس (Margoribanks, 2004) أن هناك علاقة إيجابية بين القدرة العقلية ومستوى الطموح وبين السمات الشخصية (كلاّب، 2016).

وقد تبيّن من خلال اطلاعي على التراث السيكولوجي والأدبي الذي اهتم بالدراسة والتحليل والمقارنة لمفهوم ما وراء المعرفة في مختلف الثقافات العربية منها، والأجنبية على وجه الخصوص أن هذا المفهوم بمختلف جوانبه ومكوناته فعلا موضوع ثري ولا يزال المجال خصبا للبحث فيه ومحاولة الاستفادة منه في المنظومة التربوية بالجزائر وفق منظورات مختلفة يمكن تطويرها بالعودة إلى ما أفرزته الدراسات والبحوث الكثيرة في هذا المجال، وكذا توظيف المنظور القرآني لماهية التفكير عامة بهدف تحويل العلوم إلى واقع يمكن للنشء الحالي استثماره لتطوير مهارات العصر ومواكبة أنظمة التعليم المتقدمة عبر العالم.

وسيتم خلال هذه الدراسة بعد تقسيمها إلى خمسة فصول حيث يُمهّد الفصل الأول الإطارَ العام والمنهجي للدراسة، والفصل الثاني يتناول موضوع مهارات ما وراء المعرفة، وفي الفصل الثالث سأتناول موضوع الطموح الأكاديمي، ثم أنتقل إلى الجانب الميداني الذي يضمّ فصلين، يكون الفصل الرابع وفق الترتيب فصلَ الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ثم الفصل الخامس والأخير الذي يمثل عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية وصولا إلى الاستنتاج العام وخاتمة الدراسة، كما ستنتهي الدراسة بمجموعة من التوصيات وآفاق البحث المستقبلية.

مقدمة

إذْ سأتطرق في الفصل الأول إلى إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهمية البحث وأهدافه والدراسات السابقة التي عالجت الموضوع، بعدها يتم التطرق في الفصل الثاني إلى مفهوم ومكونات وتاريخ مهارات ما وراء المعرفة، وتبيان العلاقة بين كل من المعرفة وما وراء المعرفة، مع شرح الإطار النظري لمهارات ما وراء المعرفة والنظريات والنماذج المفسرة لها، ثم محاولة تِبيان المنظور القرآني لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وأهمية تدريسه وتطويره وتعليمه لتلاميذ الطور الثانوي على وجه الخصوص، وصولا إلى معالجة علاقة مهارات ما وراء المعرفة بعدد من المتغيرات التي تتقاطع مع العمليات العقلية والنفسية والمعرفية. كما سأشير في هذا الفصل إلى معوقات تعليم ما وراء المعرفة بمرحلة التعليم الثانوي مع الإشارة إلى وجهات نظري بخصوص مختلف عناصر هذا الفصل وفق ما يتقاطع مع خبرتي في الوسط المدرسي فيما يرتبط بالدرجة الأولى بالأهمية التطبيقية والتربوية لتعليم مهارات ما وراء المعرفة.

بعدها، وفي الفصل الثالث يتم التطرق إلى مفهوم مستوى الطموح الأكاديمي وطبيعته ومظاهره والعوامل المؤثرة فيه، مع شرح النظريات المفسرة له، بالإضافة إلى التطرق إلى علاقة مستوى الطموح الأكاديمي بمتغيرات أخرى مع ذكر الصفات التي يتميز بها الشخص الطموح.

ثم يتم في الفصل الرابع تناول الجانب الميداني للدراسة وصياغة مراحل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية انطلاقا من ذكر جوانب الدراسة الاستطلاعية بما فيها العينة المستهدفة، وقياس صلاحية أدوات البحث والتحقق من خصائصها السيكومترية، ثم التطرق بعدها للدراسة الأساسية التي تبين الحدود الزمانية والمكانية للدراسة والمنهج المتبع في الدراسة، والعينة المطبقة، وكذا مجتمع الدراسة، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في دراسة فرضيات البحث.

وفي الفصل الخامس وهو الأخير سيتم عرض وتحليل ومناقشة كل فرضية على حِدة، وصولاً إلى استخلاص الاستنتاجات المهمة التي ستخرج بها الدراسة الحالية، بما في ذلك الاستنتاج العام وما خلصت إليه الدراسة من توصيات وآفاق مستقبلية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- تحديد مفاهيم الدراسة
6- الدراسات السابقة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يبدو أنه أصبح من النادر أن تقوم مدارسنا بتهيئة فرص للتلاميذ من أجل أن ينفّذوا مهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها هم بأنفسهم، فغالبية العاملين بالوسط التعليمي مقتنعون في الغالب بالأهمية القصوى لضرورة تطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين، ولا يشُكّون إطلاقًا في أن المهمة الأساسية للمدرسة ليست عملية حشو عقول التلاميذ بالمعلومات بل تسعى لحثّهم على التفكير والابداع، وبالرغم من ذلك كله إلاّ أن هؤلاء العاملين بالحقل التربوي متعايشون مع الممارسات والتطبيقات السائدة في مدارسنا، ولم يتمكن أحدهم من إزاحة هذه الأنماط المألوفة من التعليم، ولا استطاعوا الخروج منها (زياد، 2009).

فقد اعتاد المعلمون منذ أمد بعيد على تقديم الدروس لطلابهم وفقًا لمقرّرات الجهات الرسمية، والتي تتميّز في عمومها بالأسلوب الإلقائي والتلقيني، ممّا قد يجعل ذلك الأسلوب المنتهج سلبيًّا على الطالب فيحصر مهاراته في الحفظ والتلقّي الآلي، وتتقلص فعالية هذه المهارة وجدواها كلما كانت المادة التي يتعلمها الطلاب بعيدة عن حياتهم الواقعية، ولا تلبي أو تستجيب لمطلب من مطالبهم الشخصية، وقد أفضى ذلك إلى تخرج الطالب من المدرسة مفتقرًا إلى ما يقتضيه حسن التكيّف مع بيئته من مهارات، كمهارات البحث والتعاون والقيادة والانضباط الذاتي إلى غيرها ممّا لا يمكن تعلّمها واكتسابها في ظل النظام التقليدي للتعليم والتعلّم، وما ينبثق عن ذلك من أساليب تعلّمية لا تستجيب كليّةً لأغراض المتعلّم، ولا تلبي حاجاته المختلفة (بسام، 2009). ومن أهم هذه المهارات مهارات التفكير بجميع أنواعه.

ويرى جروان (1999) أن التفكير مفهوم نسبي فلا يمكن للفرد أن يصل لمرحلة الكمال في التفكير أو أن يحقق جميع مهارات التفكير ويمارسها، كما يرى حبيب (1996) أن التفكير بأسلوب علمي يرادف التفكير التأملي فهو تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره،

ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط (غنايم، 2007).

وفي تصوري أن بداية بناء المعرفة أو تطويرها أثناء أي موقف تعلُّمي تتطلب تفعيل جهاز التفكير لدى الفرد، ويتبع ذلك مقتضيات كثيرة منها الرغبة الملحة وتحديد الأهداف الآنية والبعدية بدقة والعزم على تنفيذها واستدعاء عمل الذاكرة ورفع مستوى السيطرة الانتباهية واختيار أفضل الاستراتيجيات الموصلة لحل مشكلة ما، والوعي بكل هذه الخطوات وفقًا لمستوى الطموح والميول المرتبط بالهدف، وتخضع كل هذه المقتضيات إلى عمليات ذهنية مختلفة تتمثل في التفكير، وقد يختلف نوع التفكير المستخدم هنا حسب متطلبات الموقف التعلمي من ناحية، وحسب مهارات المتعلم المعرفية من ناحية أخرى، ولا يهم تقديم إجابات بقدر ما يهم الطريق الذي يسلكه الذهن لتقديم تلك الإجابات.

فالتفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات تتمثل أولاً: في العمليات المعرفية المعقدة مثل حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال، وعمليات تحكُّم وتوجيه فوق معرفية، وثانيًا: معرفة خاصة بمحتوى المادة، وأخيرًا: الاستعدادات والعوامل الشخصية (زاير وآخرون، 2019).

أكّد كثير من الباحثين على غرار علي فارس (2016) أن تعليم مهارات التفكير يمكّن من رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى تتيح للتلاميذ أن يكونوا أكثر تفاعلاً، وقدرة على تجسيد ما تعلموه في الواقع (عبو، 2018).

ويُعتبر التفكير ما وراء المعرفي واحدًا من التكوينات النظرية المعرفية الهامة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم كمصطلح في السبعينيات من القرن العشرين، لكن جذوره تمتد إلى سقراط وأفلاطون، ويتجلى ذلك في حكمة سقراط الشهير "اعرف نفسك بنفسك" حيث تشير إلى وعي الفرد بأفكاره ومشاعره وقدرته على ملاحظة ومراقبة الخبرات التي

يمرّ بها، وكما يقول أفلاطون: "حينما يفكّر العقل فإنما هو يتحدث عن نفسه"، فضلاً على أن جون لوك لاحظ أنّ القدرة على التأمّل تنمو لدى معظم الأطفال من خلال عمليّات تفكيرهم على الرغم من عدم ظهورها عند بعضهم الآخر (مهران، 2017).

وتعود الجذور الأولى للبحث في ما وراء المعرفة إلى ميدانين رئيسين يتمثلان في علم النفس التطوري (نظرية پياجي في التطور)، وكذا علم النفس المعرفي حول خبرات الشعور بالمعرفة التي تعود إلى أعمال هارت (Hart)، وقد ظهر البحث في ما وراء المعرفة بشكل واضح وصريح في سنة 1970 (أبو غزال، 2007).

فقد ظهر مفهوم مهارات ما وراء المعرفة خلال سبعينيات القرن العشرين على يد فْلاڤل (Flavell) مما سمح بظهور آفاق جديدة لدراسة موضوعات الذكاء ومهارات التفكير، وقد توسع في الثمانينيات، ولا يزال في تطور باستمرار، كما يعني مصطلح ما وراء المعرفة عمليات التفكير في التفكير أو الاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلّم وفق المراقبة الذاتية مما يتطلب توفير بيئة تعلّم مشجعة على التفكير والتعلم الإيجابي، تُمكّنه من توظيف تعلمه في المواقف التي تواجهه (عطية، 2014). وقد تمّت الإشارة في أدبيات علم النفس التربوي وفق فْلاڤل (Flavell 1979, 1981) إلى أن ما وراء المعرفة تعني إدراك المتعلم للإدراك، في إشارة إلى وعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي تتدخل في صنع واتخاذ القرار قبل أو أثناء أو بعد أداء مهمة ما متعلقة بالتعلم بشكل عام (Zhang & Zhang, 2019).

وهناك العديد من التصنيفات لمكونات التفكير ما وراء المعرفي، ولكن أغلب التربويين متفقون على أن هناك ثلاث مهارات يتضمنها التفكير ما وراء المعرفي، وهي:

أ- **التخطيط:** يعني وجود هدف محدد يسعى الفرد لتحقيقه عن طريق التخطيط الفعال له، وتشمل مهارة التخطيط عددًا من الإجراءات منها تحديد الهدف، واختيار العمليات المطلوبة لتحقيقه، متابعة تدرّج العمليات، وكشف الأخطاء والمعيقات، ثم إمكانية التنبؤ بالنتائج.

ب- المراقبة: مهارة المراقبة عند المتعلم تعمل على ضرورة توفر آليات ومعايير ذاتية لدى المتعلم تضمن مراقبة مقدار تحقيق الهدف، مثل المحافظة على الهدف في الذاكرة، وإدراك تسلسل الهدف وزمن تحققه، والقدرة على اتخاذ القرار بالانتقال للمهمة التالية، واكتشاف الأخطاء والصعوبات وضبط كيفية معالجتها.

ج- التقويم: هو تقييم مدى تحقق الأهداف ومدى اكتشاف ومعالجة الأخطاء والحكم على دقة النتائج ومدى تنفيذ الخطة ونجاعتها (القاسم، 2016).

بينما هناك من ركّز على المهارات والجوانب الإجرائية التي تساعد المتعلم على ممارسة ما وراء المعرفة باعتبار مفهوم ما وراء المعرفة يُعبّر عن مستويات عليا من التفكيرتشمل القدرة على التخطيط والتحكم في العمليات المعرفية أثناء النشاطات التعليمية مثل مراقبة عملية الفهم، وتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الهدف. ويؤكد سشراو ودينسن (Schraw & Denison, 1994) أن وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وتقييمه لذاته باستمرار، بالإضافة إلى قدرته على تحديد خطط معينة لبلوغ أهدافه بعد اختيار الإستراتيجية الملائمة وتعديلها أو التخلي عنها لتنفيذ استراتيجيات جديدة، إنما تعبر هذه العمليات في مجملها عن مفهوم ما وراء المعرفة (بريك، 2019)، إذْ يتعيّن على الطلاب أن يتمتعوا بالمهارات ما وراء المعرفية كمفتاح لتحسين قدرتهم على التفكير، فالمهارات ما وراء المعرفية مطلوبة لمساعدة الأفراد على حل المشاكل، وقد ذكر إيجين وكاوشاك (1990) أن تعزيز المهارات ما وراء المعرفية في عملية التعلم من شأنه أن يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر استقلالية، فمهارات ما وراء المعرفة هي المفتاح لجعل التعلم أكثر مغزى بالنسبة للطلاب في فهم معنى مفهوم ما كمكون رئيسي للنجاح الأكاديمي (Amin et al, 2020 p144).

وتشير دراسات بوركوسكي وبريسلي (Borkwski & Presley, 1987) إلى أن الطلاب غالبًا ما يلجؤون إلى استحداث وابتكار طرق واستراتيجيات محددة لمراقبة طريقة تعلمهم بشكل

ذاتي، دون أن يَعُوا أن ما يقومون به هو ممارسة التفكير ما وراء المعرف، فهم يمتلكون ويطورن أساليب تعينهم على توجيه تعلّماتهم وضبطها (القاسم، 2016).

وفي هذا الإطار الذي يخص مهارات ما وراء المعرفة بالقدرة على التحصيل والتعلم هدفت دراسة فارس (2016) إلى تبيان العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية. تمّ تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 264 تلميذ وتلميذة بعدد من المؤسسات الثانوية بالجزائر باستخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعدم ظهور فروق دالّة احصائيًا في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص (فارس، 2016).

كما هدفت دراسة قامت بها عبد الرحمان (Abdelrahman,2020) إلى شرح علاقة وتأثير الوعي ما وراء المعرفي والدافع الأكاديمي في التحصيل الدراسي للطالب، وشمل تصميم الدراسة 200 طالب، 60 منهم ذكور يدرسون علم الاجتماع، وتم استخدام مقياس الدوافع الجوهرية الأكاديمية وجرد الوعي ما وراء المعرفي، كما تم فحص العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافع الأكاديمي، وتأثيرهما في التحصيل الأكاديمي، حيث حصلت الإناث على مستويات أعلى بكثير من الذكور في مقياس الوعي ما وراء المعرفي، مع وجود دافع خارجي أكاديمي أعلى مستوى من الذكور، وتبين أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي للطلاب والدافع الأكاديمي. ويُعد الوعي ما وراء المعرفي مساهمًا رئيسيًا في النجاح والتعلم ويمثل مؤشرًا ممتازًا لقياس الأداء الأكاديمي فهو يساعد المتعلمين على تحقيق هدف شخصي بنجاح عن طريق اختيار الأداة المعرفية المناسبة لهذا الغرض (Abdelrahman, 2020).

ولاريب أن النجاح والحصول على درجات مقبولة في التحصيل الدراسي يتأثر بالمستوى والهدف الذي يحدده المتعلم لنفسه في شكل مستوى طموح يرغب في بلوغه، وقد بينت دراسات

"ليفين" أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل على تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أن يمشي وحده، أو محاولته الجلوس على كرسي، أو جذب قطعة من الملابس، ويعتبر "ليفين" ذلك من دلائل نمو مستوى الطموح، وهو في ذلك يُفرّق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول: "إنّ رغبة الطفل في عمل أي شيءٍ بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج" (عبد الفتاح، 1990: 13).

ويعتقد جاردنر (Gardner , 1940) أن مستوى الطموح يمكن اعتباره تقديرًا كميًا يضعه الإنسان لنفسه فيما يتعلق بأدائه الموالي في مهمة ما، وقد يكون دافع الإنسان واهتمامه بالقيام بنشاط ما هو محاولة كشف مَواطن الضعف التي تعيق الأداء بشكل فعال، ما يشير إلى اهتمامه بتشخيص وتقويم مواطن القصور لديه أكثر من اهتمامه بما يتحصل عليه عند قيامه بمهمة ما (حسين وصاحب، 2010).

وقد هدفت دراسة علي وصاحب (2010) إلى قياس أساليب التفكير ومستوى الطموح وطبيعة العلاقة وطبيعة الفروق بين المتغيرين لدى طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية الأساسية بالعراق على عينة قدرها 115 طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن طالبات رياض الأطفال يتمتعن بأساليبِ تفكير عالية ولديهن مستوى عالٍ من الطموح، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير ومستوى الطموح وفق متغير المرحلة، وكشفت الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال (المرجع نفسه، 2010).

وفي دراسة بالعراق قام بها نادر وعلي (2021) بعنوان: "إدراك ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة" تضمنت العينة 744 طالب موزعين على طلاب المستوى العلمي والإنساني في جامعة الموصل للأكاديميين في العام (2012-2013) هدفت

إلى التعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي من خلال الإجابة على المقاييس المصممة من قبل الباحثين، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي ما وراء المعرفي للمواد المتعلقة بالجنس والتخصص الأكاديمي وعدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من إدراك ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي.

إن مشكلة الدراسة الحالية كما أراها تَنبثِق من حوصلة خبرتي الميدانية في مجال العمل في الوسط المدرسي لمدة تزيد عن سبع سنوات في ميدان التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حيث تبيّن من خلال مرافقتي النفسية للتلاميذ خصوصًا مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي عبر مقابلات عديدة وبعض الدراسات التي أجريتُها مثل دراسة مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالزمن الدراسي خلال جائحة كورونا (2021)، ودراسة عن حقيقة الإرشاد في الوسط المدرسي بالجزائر (2020)، ثم دراسة عن بصمات التعليم الالكتروني على البنية المعرفية لتلاميذ الثانوي (2020) تبيَّن أن التلاميذ يُظهرون مستويات مقبولة في الطموح الأكاديمي ويحاولون تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم رغم وجود عقبات مختلفة، لكنهم عادة ما يفشلون في التخطيط لتحقيقها، ومراقبة تطورات تعلماتهم، ولديهم قصور في تقييم قدراتهم واستراتيجيات التعلم المناسبة لهم، وبالتالي فإنّي أعتقد أن عدد المواد الدراسية والمعلومات المكثفة التي يدرسها التلاميذ وما يقابلها من غياب تدريس طرق التعامل مع هذه المعلومات من خلال كيفية عمل الذاكرة والسيطرة الانتباهية كاستراتيجيات معرفية من جهة، ومهارات التخطيط والمراقبة والتقييم بوصفها مهارات ما وراء معرفية من جهة أخرى رغم توفر مؤشراتها في هذه المرحلة العمرية، أمْر يدعو أولاً إلى ضرورة كشف مستويات مهارات ما وراء المعرفة والطموح الأكاديمي، ودراسة العلاقة بين كل من مهارات ما وراء المعرفة والطموح الأكاديمي وكذا فحص الفروق المفترضة بين هذين المتغيرين تبعًا للجنس والتخصص الدراسي، ثم المسارعة إلى عرض واقتراح مجموعة من الاجراءات

التطبيقية على القائمين على الفعل التربوي بالجزائر التي يمكن لها أن تكون مشروعًا تربويًا لصالح تطوير وتوظيف عمليات التفكير ما رواء المعرفي ومهاراته لرفع مستوى الطموح ودعم تحقيق تطلعات التلاميذ عبر رفع مستوى الدافعية ومراقبة تحقيق الأهداف.

وقد أكّد العديد من الباحثين أهمية دراسة علاقة التفكير ما وراء المعرفي ببعض المتغيرات المعرفية لدى الفرد منهم جيجيدي (1999)، وخزام (2002)، والسباتين (2006)، ويونغ وفري (2008)، وأبو لطيفة (2014)، وهذا ما يمكّن الإنسان من فهم دوره باعتباره عضوًا مفكرًا وضابطًا لتفكيره، بإمكانه تقييم ذاته وغيره، ويوجه سلوكه نحو أهداف محددة لغرض تحقيقها، وأن تفكير الناس لا يحدث صدفة، أو كفعل منعكس، وإنما له سبب قصدي، ويمكننا مراقبته وتنظيمه بشكل مدبر، فهو يقع تحت سيطرة الفرد (مهران، 2017).

كما أنّه خلال اطلاعي على الدراسات السابقة في مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لم أجد –في حدود علمي– دراسات كثيرة ربطت بين متغيرات الدراسة، ومن جهة أخرى لفَتَ نظري كثرةُ البحوث التي تناولت ما وراء المعرفة، ومستوى الطموح، كلٌّ على حِدةٍ، وعلاقتها بمتغيرات أخرى خصوصًا الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة على الصعيد العربي والأجنبي منذ عقود من حيث التنظير والبرامج. لكن هذا الرصيد العلمي لم يتِمَّ استثماره وتحويله إلى نقلة تعليمية في مناهج التعليم خصوصا في الجزائر لصالح تلاميذ الطور الثانوي، إذْ تعتبر السنة الثالثة من التعليم الثانوي سَنة انتقالية ومفصلية ذات مجموعة من الخصائص منها الانتقال إلى عالم البحث العلمي أو الحياة المهنية، كما تُصاحبها تحولات نفسية وتغيرات واضحة في خصائص النمو على مختلف الأصعدة، إذْ تشمل البناء النفسي والفكري للتلميذ، إلى جانب بروز مهارات تفكير وسلوك اجتماعي محددين، ويتبع ذلك ظهورُ ملامح المشروع الشخصي الذي كان مرتبطًا بطموحات وميولات سابقة.

وعليه فإن إشكالية الدراسة ترتكز على فحص مستوى مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ مستوى الثالثة من التعليم الثانوي، وتبيان طبيعة العلاقة التي تربط المتغيرين وكشف مستويات الفروق تبعا لعدة خصائص كالجنس والتخصص الدراسي، فضلا عن كشف أهم مهارة ما وراء معرفية يستخدمها أفراد العينة بشكل كبير، وأكثر العقبات شيوعا التي من الممكن أن تكون سببًا في تدني مستوى طموحهم الأكاديمي وعرقلة تحقيق أهدافهم.

وانطلاقًا مما تقدَّم تبرز إشكالية الدراسة الحالية على الصعيد الأكاديمي على مستوى البحث العلمي، والمستوى التربوي في الوسط المدرسي بالجزائر ساعية بجدية وموضوعية الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما هو مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام؟

2- ما هو مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام؟

4- هل توجد فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس؟

5- هل توجد فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي؟

6- هل توجد فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس؟

7- هل توجد فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي؟

8- ماهي المهارة السائدة التي يعتمدها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام من بين مهارات ما وراء المعرفة؟

9- ما هي العقبة السائدة التي يواجهها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام في مستوى الطموح الأكاديمي؟

2- فرضيات الدراسة:

تفترض الدراسة الحالية مجموعة من الفرضيات البحثية المتمثلة في:

1-يوجد مستوى منخفض في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.

2-يوجد مستوى منخفض من الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.

3-توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.

4-توجد فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس.

5-توجد فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

6-توجد فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس.

7-توجد فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة البحثية المتمثلة في:

- معرفة مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
- معرفة مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
- كشف طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
- تبيان طبيعة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس.
- تبيان طبيعة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي.
- تبيان طبيعة الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس.
- تبيان طبيعة الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي.
- التعرف على أهم مهارة سائدة يعتمدها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام من بين مهارات ما وراء المعرفة.
- التعرف على أهم عقبة سائدة يواجهها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام في مستوى الطموح الأكاديمي.

4-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في وجود دواعٍ كثيرة تتطلب إخضاع متغيراتها للبحث والقياس والاستنتاج. لعل أهمها في **المقام الأول** هو بروز فجوة بحثية معرفية (بيداغوجية) في مقاطعتي الجغرافية بالجهة الشرقية لولاية البليدة التي أعمل بها بصفتي مستشارًا رئيسًا للتوجيه والإرشاد

المدرسي والمهني، والتي تحوي عددًا كبيرًا من التلاميذ الذين يخضعون للمتابعة النفسية والبيداغوجية انطلاقًا من حوصلة لقاءاتي ومقابلاتي معهم. سواء في إطار الإعلام المدرسي (الحصص الإعلامية)، أو ضمن خدمات الإرشاد النفسي (المقابلات الفردية والجماعية)، أو حصص التقويم (تطبيق استبيانات الميول والمشروع الشخصي)، حيث تتمثل هذه الفجوة البحثية البيداغوجية في ملاحظتي وتسجيلي لعدد من المؤشرات الدالة على ضرورة البحث والقياس وذلك طوال فترة عملي، أذكر منها:

- القصور الكبير في البنية المعرفية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي خصوصًا ما تعلق بمفاهيم التفكير وتطبيقاته السلوكية بمختلف أنماطه، لا سيما التفكير ما وراء المعرفي، وكذا الحقائق والمعلومات القاعدية لعلم النفس النمو، نظرًا لعدم وجود أي مادة تعليمية في التعليم الثانوي بالجزائر تُعنى بذلك منذ الاستقلال.
- الغياب، والجهل شبه التام لمهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات بناء التعلّمات لدى أغلب تلاميذ السنة الدراسية الحالية، والدفعات السابقة.
- صعوبة في تحديد الهدف من وراء التعلم لدى التلاميذ بسبب غياب أهداف عملية واضحة المعالم والمسار والتنفيذ التي تتطلب توظيف بعض أنماط التفكير.
- ظهور مؤشرات كثيرة توحي بتدني التفكير الشكْلي، والطموح الأكاديمي لدى التلاميذ.
- غياب إطار نظري في مناهج التعليم الثانوي يفسر تفاعل العمليات المعرفية وما وراء المعرفية مع بعضها قبل وأثناء وبعد حدوث عملية التعلم.

أما في **المقام الثاني** فتبرز أهمية تناول الدراسة الحالية من حيث الدراسة والقياس والتفسير من خلال إدراكي وجود فجوة بحثية زمانية (قياس متغيرات الدراسة خلال الزمن الدراسي الجديد بالتعليم الثانوي الذي فرضته جائحة كورونا سابقًا)، بدليل أن عامل المجال الزماني يُؤدّي دورًا

هامًّا في قياس الظواهر، ويمكنّ أن تتبدّل النتائج والأسباب بمجرد تغيّر ارتباط بعض المتغيرات بأخرى في فترات زمانية غير متشابهة وحرجة، وإمكانية تأثير متغيرات أخرى غير مضبوطة.

ويبرز في **المقام الثالث** حسب وجهة نظري لدواعي تطبيق البحث الحالي وأهميته أن أغلب الدراسات السابقة العربية وحتى الأجنبية التي اطلعتُ عليها – في حدود ما أُتيح لي – لم تتطرق، بالدقة اللازمة، لإشكالية البحث الحالي من حيث ربط مهارات ما وراء المعرفة بمستوى الطموح الأكاديمي، حيث اكتفت تلك البحوث بدراسة مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمتغيرات أخرى تلتقي مع الطموح الأكاديمي إلى حدٍّ ما، مثل: مركز الضبط، والتوجهات التحفيزية، والتوجه نحو الهدف، والدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية واختيار الهدف، والمعتقدات التحفيزية، ومركز التحكم، والتي سوف يتم التطرق إليها بالتفصيل في عنصر الدراسات السابقة من البحث الحالي.

وبالإضافة إلى الدواعي التي تزيد من أهمية البحث الحالي أُشير إلى أن دراسة الفرضيات سوف تسمح بما يأتي:

- إثارة انتباه المعلمين والتربويين وأولياء الأمر إلى أبعاد مهارات ما وراء المعرفة ومستوياتها، وأساليب تطويرها.
- الأهمية البالغة لمهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقتهما بالمشروع الشخصي للتلميذ المقبل على أبواب البحث العلمي والآفاق المهنية.
- حاجة الميدان والحقل التربوي إلى توفر أدوات وبرامج مناسبة لتعريف التلاميذ والأساتذة بمهارات ما وراء المعرفة وأساليب رفع مستوى الطموح لرفع الدافعية وتطوير استراتيجيات التدريس بالنسبة للأساتذة قصد مشاركتهم الفعالة في خدمات الإرشاد المدرسي.

- التمهيد لإجراء دراسات تطبيقية أخرى تسمح ببناء برامج إعلامية، وإرشادية وتدريبية بهدف اقتراح إدراجها في المناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي، واستحداث مواد جديدة تُعنى بمتغيرات البحث لصالح التلاميذ.

ونظرًا لأهمية موضوع البحث وقلة الدراسات التي عالجت تساؤلاته انطلاقًا من وجود فجوة بحثية متعددة الأبعاد (مكانية، وزمانية، وبيداغوجية) بدءا بدراسة متغيرات البحث بعدد من ثانويات منطقة البليدة بالجزائر، وتزامن إجراء البحث مع مواصلة وزارة التربية الوطنية تطبيق الزمن الدراسي الجديد. فضلاً عن عدم إدراج القائمين على التربية الوطنية بالجزائر في مناهجها تدريس مهارات ما وراء المعرفة من منظور علمي حديث رغم المنتوج العلمي الهائل الذي عالج مهارات ما وراء المعرفة منذ ما يزيد عن ثلاثة عقود إلى يومنا هذا. وعليه فإن قياس مستوى مهارات ما وراء المعرفة والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا هو موضوع حساس لكشف درجة امتلاك أفراد العينة لمستوى تفكير ما وراء معرفي، ومستوى طموح محددين، لكونهم مُقبلين على التحول إلى آفاق البحث العلمي والعالم المهني ليصيروا أكثر دافعية وإنتاجية وإبداعًا.

إن دراسة مستوى مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي يمكن أن يحفز التلاميذ والمعلمين والجهات الوصية على التربية والتعليم بالجزائر على تبني توظيفهما واعتمادهما في المناهج التعليمية خصوصًا في التعليم الثانوي نظرًا لارتباطها الوثيق بتدريب التفكير وإدراك الكيفية المناسبة والذكية للتعلم بهدف تحقيق الأهداف المرجوة وتجاوز العقبات وتحديث برامج التعليم سواء على المستوى الفردي أو المجتمعي، بدليل أن مناهج التعليم في الجزائر تقوم على تلقين المتعلم المعارف والمحتويات الكثيفة ولكنها لا تعلمه كيف يتعلم أو يخطط أو يُقيّم تعلّماته ذاتيًا ممّا يؤدي إلى استفادة ضئيلة للمتعلمين من فوائد توظيف التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته لكونه يحدث اعتباطيا وارتجاليا ويستكشفه بعض المتعلمين دون سواهم لأسباب متعددة.

كما أن الاختلاف في أساليب التفكير التي يتبعها المتعلم يعد تعبيرًا عن شخصيته، ومن ثم يمكن أن يقوده إلى تحقيق أهدافه وقد يبعده عن تحقيقها، بالإضافة إلى أن مستوى الطموح لدى الفرد يمكن أن يكون عاليا أو منخفضا وفق أسلوب التفكير المستخدم من قبل الفرد.

وتتوافق فائدة الدراسة الحالية وأهميتها مع ما ذهب إليه أبو غزال (2007) إلى أن أهمية دراسة مهارات ما وراء المعرفة تظهر من خلال صلتها الوطيدة بالموضوع المركزي لعلم النفس التربوي المتمثل في التعلم، وذلك بسبب أن الاعتناء بتعليم مهارات ما وراء المعرفة تعتبر مرحلة أساسية في التطور المعرفي للمتعلم، فتسهّل له الوصول إلى ضبط الاستراتيجيات المعرفية، ويدرك المتعلم استراتيجيات التفكير التي يمتلكها مما يجعل عملية التعلم أبسط وأكثر فعالية.

فمن المهم جدًّا دراسة النشاط ما وراء المعرفي لتحديد طريقة تعليم التلاميذ كيفية توظيف مواردهم المعرفية بصورة فعالة عبر مهارات ما وراء المعرفة باعتبارها ذات دور حاسم في التعلم الناجح (محمد، 2013).

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1 -مهارات ما وراء المعرفة:

يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى الاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم وكيفية حدوث التعلم عبر عمليات التفكير في التفكير أو المراقبة الذاتية (عطية، 2014).

وعرّف كوستا (Costa, 1999) ما وراء المعرفة بقوله: "إذا انتبهت إلى أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنك تراجع قرارك الذي اتخذته، وعمليات حل المشكلة، فإنك تمارس مهارات ما وراء المعرفة" (فارس، 2018: 273).

وأُعرّف مهارات ما وراء المعرفة إجرائيا بأنها: "الدرجة الكلية التي يتحصّل عليها كل فرد في عينة البحث من خلال إجابته على جميع عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية".

5-2 -مستوى الطموح الأكاديمي:

يُقصد بمستوى الطموح تلك الأهداف التي يضعها الفرد لذاته محاولاً تحقيقها في مجالات تعليمية أو ذاتية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية، حيث تتأثر بشخصية الفرد، وبعدد من المؤثرات الخاصة أو القوى البيئية المحيطة (فلاح، 2019).

أما مستوى الطموح الأكاديمي فهو: "المستوى الذي يتطلّع إليه الفرد ويسعى لتحقيقه من خلال النجاح والتفوق في دراسته" (اطيمش، 2005: 122).

وأُعرّف مستوى الطموح الأكاديمي إجرائيا بأنه: "الدرجة الكلية التي يتحصل عليها كل فرد في عينة البحث بعد الإجابة على جميع عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية".

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسات متعلقة بمهارات ما وراء المعرفة:

الدراسة الأولى: (1993)

فحصت دراسة تيريز وآخرين (Thérèse et al, 1993) الاختلافات التي قد تظهر لدى الطلاب الموهوبين والمتوسطين في التنظيم الذاتي التلقائي عند قيامهم بمهمة تحديد المفهوم بين مجموعتين مختلفتين، وتم قياس مستوى التنظيم الذاتي لدى 23 تلميذا متوسطًا، و22 تلميذا موهوبا عبر الإنترنت، وشمل اختبار التنظيم الذاتي القياس المعرفي واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والخبرة والتحفيز، وخلصت الدراسة إلى أن لِكلتا المجموعتين نفس مستوى استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة، بينما استخدم الطلاب الموهوبون الاستراتيجيات المعرفية بشكل أكثر اتساقًا ودقة، وعبّروا عن تجارب ما وراء معرفية سلبية أدنى، كما أنهم بذلوا جهودًا أكبرَ لحلّ ومعالجة المهمة، حيث كانت لديهم أهداف محددة، وكانوا ينظرون إلى المهمة على أنها صعبة مما جعلهم أكثر دقة في التقدير الذاتي للنتائج.

الدراسة الثانية: (1994)

في دراسة ألكسندر وشوانين فلوجل (Allexander & Schwanenflugel,1994) هدفت لفحص أثر الذكاء والسمات ما وراء المعرفية وقاعدة المعرفة في استراتيجية التنظيم لدى مجموعات من أطفال القسم الأول والثاني، إذْ تمّ تقسيم الأطفال إلى أربعة أنواع من الصفات ما وراء المعرفية، وقد أشارت النتائج إلى أن قاعدة المعرفة كانت مؤشرا قويا للسلوك الاستراتيجي، بينما كان تأثير الصفات ما وراء المعرفية أكثر وضوحا في حالة قاعدة المعرفة المنخفضة، ولعب الذكاء دورًا ضئيلًا في التنبؤ باستخدام الإستراتيجية، كما أظهرت النتائج أن أطفال الصف الأول بإمكانهم توظيف استراتيجية التنظيم، ولكنهم لم يتمكنوا من الاستفادة منها كثيرًا.

الدراسة الثالثة: (1996)

قارنت دراسة شان (Chan, 1996) بأستراليا كلاً من الاتجاهات التحفيزية (المعتقدات حول أسباب النجاح والفشل المدرسي والوعي الذاتي بالكفاءة)، والمهارات ما وراء المعرفية لعينة من تلاميذ الصف السابع الموهوبين فكريا عددهم 143، وعينة أخرى مكونة من 133 من أقرانهم العاديين من العمر نفسه. وكشفت النتائج أن عينة التلاميذ الموهوبين يدركون أنهم أكثر كفاءة معرفيًا، وأكثر قدرة على الإدراك، وبالتالي أقل احتمالا لعزو الفشل إلى نقص القدرة مقارنة مع أقرانهم العاديين، وقد أظهر التلاميذ الموهوبون ثقة أكبر في سيطرتهم وتحكمهم الشخصي في النجاحات أو الفشل في المهام المدرسية، فهم أكثر دراية باستراتيجيات التعلم المناسبة خلال المواقف التعلمية والجهد المطلوب لذلك، فهم أكثر كفاية في مهارة القراءة، كما أظهرت النتائج علاقات مختلفة في مستوى الدوافع وما وراء المعرفة والكفاءة الأكاديمية بين التلاميذ الموهوبين والعاديين.

الدراسة الرابعة: (1998)

وفي دراسة أجراها فورد وآخرون (Ford et al, 1998) لكشف علاقة التوجه نحو الهدف وما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم، حيث قامت الدراسة بالبحث عن أثر الفروق الفردية

واستراتيجيات التعلم في نقل التعلم إلى مهمات أكثر صعوبة وتعقيدًا، تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها 93 طالبًا جامعيًا في دراسة عمليات استخدام وتشغيل الرادار، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين إتقان التوجه نحو الهدف، وما وراء المعرفة، كما بينت الدراسة أن النشاطات التي تندرج ضمن مهارات ما وراء المعرفة لها علاقة مباشرة باكتساب المعرفة، والأداء الماهر، وفعالية الكفاءة الذاتية.

الدراسة الخامسة: (2008)

هدفت دراسة حساني (2008) بالجزائر إلى تبيان العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة وبين مركز التحكم لدى عينة من طلبة المركز الجامعي بالجلفة خلال الموسم الجامعي (2006-2007)، وشملت عينة الدراسة 120 طالب وطالبة، باعتماد مقياسي إستراتيجية ما وراء المعرفة ومركز التحكم، وخلصت النتائج إلى:

- الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي.
- الطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية ما وراء المعرفة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

الدراسة السادسة: (2012)

في دراسة تحليلية قام بها الغانم وعبد الحي (2012) بعنوان: "منهج القرآن الكريم و تطبيقاته التربوية في تنمية التفكير ما وراء المعرفي: سورة يوسف أنموذجاً دراسة تحليلية"، حيث بحثت في إمكانية تعليم القائمين على التفكير ما وراء المعرفي وفق المنهج التربوي القرآني في البلاد العربية والإسلامية، والتطرق لأهم المواقف التربوية المشتملة على التفكير ما وراء المعرفي في سورة يوسف عليه السلام، كما تطرقت الدراسة لأهم التطبيقات التربوية والتعليمية لمنهج التربية القرآنية في تنمية التفكير ما وراء المعرفي، وقد جاءت الدراسة مليئة بالأمثلة والنماذج التي تخص

أهم الاستراتيجيات التربوية وفق المنهج القرآني في تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي بطريقة إبداعية وإسقاطية على سورة يوسف عليه السلام، وانتهت الدراسة إلى أن القرآن الكريم منهج تربوي إلَهي شامل لمختلف أنواع التفكير بما في ذلك التفكير ما وراء المعرفي، فهو السبّاق إلى الحثّ على استخدام العقل والتدبر خصوصًا أثناء القيام بفعل ما، وما القَصَص المذكور فيه إلاّ جزء مهم من المنظور التربوي الإسلامي، إذْ نجد فيه استراتيجيات تطبيق النمذجة في كل من التفكير المركب والسلوك السوي، والاقتداء بالشخصيات الصالحة المذكورة في القرآن لبلوغ الغايات وتحقيق السعادة في الدنيا والآخرة، مع ضرورة إعداد معلم ومتعلم سويين يمكنهما تنمية مهاراتهما النفسية والعقلية بشكل متوازن، مع ضرورة عدم الاقتصار على المؤسسات الرسمية في إعداد الاستراتيجيات التربوية من أجل الاهتمام برسالة التعليم تأكيدًا وحرصًا على تأدية رسالة سيّدنا محمد صلّى الله عليه وسلّم (الغنام وعبد النبي، 2012).

الدراسة السابعة: (2013)

هدفت دراسة قام بها المواجدة وآخرون (2013) إلى معرفة أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في كل من التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة بجامعة الإسراء، وتمّ تطبيق الدارسة على عينة قصدية قوامها 80 طالباً وطالبةً، موزعين على مجموعتين شملت المجموعة الأولى مجموعة تجريبية عددهم 45 طالبًا وطالبةً باستخدام مهارات ما وراء المعرفة، في حين شملت المجموعة الثانية مجموعة ضابطة مكونة من 35 طالب وطالبة بالطريقة الاعتيادية، كما تم الاستعانة باختبار تحصيلي، وآخر للتفكير التأملي، حيث خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والتفكير التأملي لدى أفراد العينة يعزى لاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس، كما أوصت الدراسة بضرورة تفعيل استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التدريس وتدريب الطلبة عليها.

الدراسة الثامنة: (2013)

هدفت دراسة مجراد وآخرين (Mojarad et al, 2013) بإيران، إلى دراسة أثر تدريس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت العينة من 20 طالبة، منهن 10 تمثل المجموعة التجريبية و10 في المجموعة الضابطة، وتم تصميم استبيان الاستراتيجيات التحفيزية كاختبار أولي، واختبار لاحق لجمع البيانات، وبعد 8 جلسات تدريب على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، تمّ التقييم البعدي لكلتا المجموعتين، حيث خلصت النتائج إلى ظهور فرق كبير في مستوى الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التي استفادت من دورة التدريب.

الدراسة التاسعة: (2013)

هدفت دراسة المساعيد (2013) إلى معرفة مدى امتلاك طلبة الجامعة للتفكير ما رواء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط لديهم والمستوى الدراسي والتحصيل والجنس، حيث شملت عينة الدراسة 245 طالب وطالبة، واستعان الباحث بمقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس مركز الضبط، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما رواء المعرفي وبين الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل، مع ظهور علاقة ارتباطية سلبية بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط. كما وجدت الدارسة فروقًا دالة إحصائيا بين المستويات الدراسية لصالح مستوى السنة الرابعة، وكشفت أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات التحصيل لصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع (القاسم، 2016).

الدراسة العاشرة: (2014)

وفي دراسة أجراها أبو لطيفة (2014) في السعودية بعنوان: "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة". هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري السنة الدراسية والتحصيل الدراسي. أجريت على عينة مكونة من 100 طالب، واستخدم مقياس التفكير ما وراء

المعرفي من تصميم الباحث، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة متوسط، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير السنة الدراسية والتحصيل الدراسي (مهران، 2017).

الدراسة الحادية عشرة: (2014)

هدفت دراسة قيدوم (2014) بالجزائر إلى معرفة مدى تأثير التقنيات والكفاءات التي يستخدمها التلاميذ لاكتساب كفاءات نهائية، مما ينجم عنه النجاح في الاختبارات التحصيلية، وأجريت الدراسة على عينة مقدارها 225 تلميذ من مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، و30 تلميذًا من مستوى السنة الأولى، حيث اختُبروا في امتحان خارجي في مادة العلوم الطبيعية لقياس كفاءاتهم، باعتبارها مؤشرًا على نتائج التلاميذ، وقام صاحب الدراسة ببناء استبيان لقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ظهور علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين كل من بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وبين نتائج التلاميذ الناجحين في الاختبارات التحصيلية من جهة، وبين بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وبين كفاءة الحفظ من جهة أخرى، كما بيّنت نتائج الدراسة أن النظام التعليمي بالجزائر لا يُسهِم في تطوير استراتيجيات التعلم.

الدراسة الثانية عشرة: (2015)

هدفت دراسة الشريدة (2015) إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة وتبيان طبيعة العلاقة بينهما، حيث بلغت عينة الدراسة 301 طالب وطالبة من مرحلة البكالوريوس منهم 149 طالبة، و152 طالب، بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وتمّ استخدام الصورة المعربة لمقياس شراو ودينسن (Brown & Dennison,1994)، ومقياس تطور الحكمة براون وجرين (Brown & Greene, 2006)في صورته المُعرّبة، وبيّنت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير

ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة لدى أفراد العينة كان متوسطًا على المقياسين ككل بما في ذلك أبعادهما الفرعية، وأظهرت الدراسة كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها، كما أن الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي يمكن أن تتنبّأ بالدرجة الكلية للحكمة.

الدراسة الثالثة عشرة: (2017)

هدفت دراسة محمد (2017) إلى التحقق من فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال للمرحلة الأولى، حيث تم تطبيقها في مادة علم النفس العام على عينة قدرها 50 طالبة ضمن مجموعتين ضابطة وتجريبية، باعتماد المنهج التجريبي بعد أن تمّ تحقيق تكافؤ مفردات الدراسة (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي لكل من الأم والأب، واختبار الذكاء، ومستوى التفكير الناقد)، عبر الاستعانة باختبار واطسون وكلاسير، الذي ترجمه عيسى (2013)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية (الشلاش، 2017).

الدراسة الرابعة عشرة: (2017)

وقد أظهرت دراسة يو وماري (Yu & Mary, 2017) التي حاولت كشف فعالية استخدام التكنولوجيا في رفع مستوى المهارات ما وراء المعرفية، واستخدمت الدراسة كتابًا إلكترونيًا تفاعليًا لغرض تحسين ما وراء المعرفة لدى طلبة التمريض، حيث أكدت النتائج ضرورة تعميم توظيف الكتاب الإلكتروني باعتباره ابتكارًا وتجربة تعليمية على نطاق أوسع لتحسين مستويات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين (Susantini et al, 2021).

الدراسة الخامسة عشرة: (2018)

هدفت دراسة سوسانتيني وإندانا (Susantini & Indana, 2018) بإندونيسيا إلى تبيان طبيعة العلاقة بين المهارات ما وراء المعرفية ومستوى تطور استراتيجيات التعلم لدى عينة من معلمي علم الأحياء الإندونيسية قبل الخدمة قوامها 25 طالبًا مُدرسا تتراوح أعمارهم بين 19–20 سنة، وتمّ تصميم الاختبار القبلي والبعدي، حيث بينت نتائج الدراسة أن هناك زيادة في مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم لدى أفراد العينة، كما أشارت إلى أن ما وراء المعرفة تصلح جدًّا لتدريس استراتيجيات التعلم مما يعمل على زيادة الفهم والاستيعاب واختيار الطرق المناسبة لمختلف وضعيات التعلم.

الدراسة السادسة عشرة: (2018)

هدفت دراسة تحليلية قام بها أوهتاني وآخرون (Ohtani et al, 2018) إلى تقدير أهمية توظيف المهارات ما وراء المعرفية في الممارسة التربوية، وتبيان العلاقة بين ما وراء المعرفة والذكاء والأداء الأكاديمي، وفحص القيمة التنبؤية لما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي، وقامت الدراسة بتحليل 149 عينة من أصل 118 مقال، وأشارت الدراسة إلى أن ما وراء المعرفة هو مستوى أعلى من الإدراك وأنه أحد أهم عوامل التنبؤ بالأداء الأكاديمي. وأظهر تحليل 149 عينة من 118 مقال أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي والأداء الفكري ضعيفة نسبيًا، كما أشارت الدراسة أن ما وراء المعرفة تُنبؤ بالأداء الأكاديمي لكن عند التحكم في الذكاء، كما بينت أهمية ما وراء المعرفة في الحقل التربوي.

الدراسة السابعة عشرة: (2019)

هدفت دراسة مهنا وميرغني (2019) إلى كشف العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وما يقابله من مستوى السلوك الأكاديمي لدى الطلبة، حيث شملت العينة 40 طالبا وطالبة من العلميين والأدبيين، واستُعينَ بمقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي تمّ تطويره، ومقياس السلوك الأكاديمي الإيجابي، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين السلوك

الأكاديمي والتفكير ما وراء المعرفي، في حين لم تجد الدراسة فروقًا دالة احصائيًا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعًا للتخصص والجنس، كما دعت إلى تنمية دافعية التلاميذ ورفع مستوى طموحهم، وتدريب المعلمين والمتعلمين على التقنيات المستحدثة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات السلوك الإيجابي.

الدراسة الثامنة عشرة: (2019)

هدفت دراسة أميري وآخرين (Amiri et al, 2019) إلى التحقق من علاقة المعتقدات التحفيزية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بالتحصيل الأكاديمي للطلاب باعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة عينة عشوائية طبقية 250 طالب وطالبة بجامعة شيراز للعلوم الطبية بإيران، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين العوامل التنظيمية والتحصيل الأكاديمي، ومن بين مكونات المعتقدات التحفيزية، تَبيَّن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، كما أن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي لديها القدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث أظهر الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء معرفية أداءً وتحصيلاً أفضل من غيرهم، فالطلاب الذين يؤمنون بقدراتهم (الكفاءة الذاتية) ويعززون هذه المعتقدات سيكون لديهم تحصيل أكاديمي أفضل، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أي من متغيرات الدراسة.

الدراسة التاسعة عشرة: (2020)

في دراسة أمر الله وآخرين (Amrollahi et al, 2020) كان الغرض منها تبيان طبيعة العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافع الأكاديمي، حيث تألفت عينة الدراسة من 500 تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم من 22 مقاطعة طهران للسنة الدراسية (2017–2018)، وتم الاعتماد على استبيان الحافز الأكاديمي لهارتر، والعلاقة بين المعلم والطالب، والتفاؤل الأكاديمي. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالّة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي والدافع الأكاديمي من خلال دور

الوسيط للتفاؤل الأكاديمي. وركزت توصيات الدراسة على أهمية المتغيرات المذكورة في الدافع الأكاديمي للتلاميذ، واقترحت أن يوفر مديرو المدارس بيئة مدرسية إيجابية ونشطة من خلال تنمية المعتقدات التحفيزية لدى التلاميذ.

الدراسة العشرون: (2020)

قام تيبكن وآخرون (Tibken et al, 2021) بدراسة طولية حديثة في ألمانيا لفحص مدى تأثير مهارات ما وراء المعرفة في تطور التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين على عينة من 341 تلميذ، وتمت الدراسة في مرحلتين للقياس، الأولى في أواخر الربيع من سنة 2019 والمرحلة الثانية بعد حوالي ثمانية أشهر في أوائل الربيع 2020، واستخدمت هذه الدراسة مقياسين لمهارات ما وراء المعرفة، وخلصت إلى ثلاث نتائج أساسية:

- **أولاً:** تنبأت المهارات ما وراء المعرفية الإجرائية بتطور التحصيل الدراسي في العينة الإجمالية (التلاميذ الموهوبون والعاديون).
- **ثانيًا:** أثرت المقاييس غير المعرفية للمهارات الإجرائية ما وراء المعرفية بشكل معتدل في تطور التحصيل المدرسي لدى التلاميذ الموهوبين على عكس التلاميذ العاديين.
- **ثالثًا:** يعتبر انخفاض مهارات ما وراء المعرفة عامل خطر، ويعرقل تطوير التحصيل لدى التلاميذ الموهوبين.

6-2- دراسات متعلقة بمستوى الطموح الأكاديمي:

الدراسة الأولى: (1981)

هدفت دراسة أبو ناهية (1981) إلى تقصي أثر بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، واستعان الباحث بكل من دليل الوضع الاجتماعي الاقتصادي. ومقياس الطموح الأكاديمي، وكذا مقياس التقبل، وكل من اختبار الشخصية واختبار الذكاء المصور، وخلصت أهم النتائج إلى ما يأتي:

- وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الطموح الأكاديمي بين مرتفعي الوضع الاجتماعي الاقتصادي وبين منخفضي الوضع الاجتماعي الاقتصادي وذلك لصالح فئة التلاميذ الذين أظهروا مستوى مرتفعًا في الوضع الاجتماعي الاقتصادي، والنتيجة نفسها ظهرت على مستوى الفروق في مستوى الطموح على متغير مستوى التوافق الاجتماعي لصالح مرتفعي التوافق الاجتماعي (شبير، 2005).

الدراسة الثانية: (1989)

كما هدفت دراسة أخرى لأبي ناهية (1989) إلى محاولة التعرف على العلاقة بين اتجاهات الوالدين في التنشئة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلاب بفلسطين، شملت عينة الدراسة 195 طالب وطالبة، واستعان الباحث بمقياس الطموح الأكاديمي الذي أعدّه، بالإضافة إلى قائمة المعاملة الوالدية، حيث خلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي عند الأبناء والاستقلال عن الوالدين، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي لدى الأبناء وبين التقبل من الوالدين، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي لدى الأبناء وبين التحكم السيكولوجي من طرف الوالدين. وأخيرًا أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الطموح الأكاديمي لدى الذكور وبين إدراكهم للتمركز حول الطفل من طرف الأب (شبير، 2005).

الدراسة الثالثة: (2004)

حاولت دراسة بريس (Brice, 2004) كشف طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح وبين ضبط الذات على عدد من الطلبة بلغوا 542 طالب وطالبة، باستخدام مقياس مستوى الطموح، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين ضبط الذات ومستوى الطموح ومتغيرات الجنس والسن لدى طلبة الجامعة (رزق، 2020).

الدراسة الرابعة: (2008)

هدفت دراسة بركات (2008) إلى كشف طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات وبين مستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة عددهم 378 في ضوء بعض المتغيرات على غرار التحصيل الأكاديمي والجنس، والتخصص التعليمي، وقد قام صاحب الدراسة بتطبيق مقياس لقياس مفهوم الذات، ومقياس لفحص مستوى الطموح، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الطموح ومستوى مفهوم الذات لدى الطلبة يقعان في المستوى المتوسط، وعدم ملاحظة فروق دالة إحصائيًا في درجات المتغيرين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص (الفريحات، 2018).

الدراسة الخامسة: (2010)

هدفت دراسة البنا (2010) إلى كشف طبيعة الفروق في مستوى الطموح تبعًا لنوع التعليم والجنس بين طلبة جامعة الأقصى في قطاع غزة، وتم تطبيق الدراسة على عينة ضمت 467 فرد من مختلِف التخصصات. واستعانت الدراسة بمقياس مستوى الطموح لصاحبه عبد الفتاح (1975)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، في حين لم تجد الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى الطموح عمومًا، وفي المقابل أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التميز وتحديد الأهداف بين الطلبة العلميين والأدبيين تبعًا لمتغير نوع التعليم لصالح التخصصات الأدبية (Almomani & Theeb, 2016.

الدراسة السادسة: (2010)

قام علي وصاحب (2010) بدراسة للتعرف على أنماط التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة المستنصرية مكونة من 115 طالب وطالبة. وبعد تطبيق المقاييس خلصت الدراسة إلى وجود مستوى عالٍ من الطموح لدى أفراد العينة، دون ظهور فروق دالّة إحصائيًا لدى الطلبة تبعًا للسنة الدراسية (Almomani & Theeb ,2016).

الدراسة السابعة: (2011)

وبحثت دراسة ساين (Singh, 2011) عن الفروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الثانوي في مستوى الطموح، أجريت الدراسة على عينة قوامها 500 تلميذ وتلميذة بالهند، وخلصت نتائجها إلى أن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور (الفريحات، 2018).

الدراسة الثامنة: (2011)

سعت دراسة المصري (2011) إلى كشف طبيعة العلاقة بين كل من قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي والتخصص الدراسي، مع فحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير الجنس، وشملت عينة الدراسة 626 طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق المستقبل لصاحبته زينب الشقير (2005)، وكذا مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لمصممه صلاح الدين أبو ناهية (1986). وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين كل أبعاد قلق المستقبل وبين مستوى الطموح الأكاديمي، وبيّنت أيضًا وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم تجد نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (سرحان ورمضان، 2016).

الدراسة التاسعة: (2012)

هدفت دراسة القدومي وخنفر (2012) إلى محاولة التعرف على الاختلاف بين أبعاد مقياس الطموح وكشف طبيعة الفروق تبعًا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي على عينة حجمها 170 طالب وطالبة بتطبيق مقياس عبد العظيم ومعوض (2005). وأظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسطًا من الطموح وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعًا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، كما أوصى الباحثان بعقد ورشات عمل للطلبة لتوعيتهم بمستقبلهم المهني في ضوء قدراتهم واستعداداتهم (القدومي وخنفر، 2012).

الدراسة العاشرة: (2015)

حاولت دراسة جويدة (2015) تبيان العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين مستوى الطموح لدى التلاميذ التعلم عن بعد بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والمستوى التعليمي، وتكرار السنوات)، حيث شملت عينة الدراسة 202 تلميذ وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، لكنها أظهرت وجود مستوى مرتفع للطموح، مع عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث، وعدم وجود فروق كذلك في مستوى الطموح تبعًا لمتغير تكرار السنة، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين التلاميذ تبعًا لمتغير المستويات الدراسية لصالح مستوى الرابعة (الفريحات، 2018).

الدراسة الحادية عشرة: (2016)

هدفت دراسة بلعربي وبوفاتح (2016) إلى البحث عن العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح الدراسي ومعرفة العامل الأكثر تأثيرا لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي قوامها 88 تلميذًا وتلميذةً بعدد من ثانويات ولاية الأغواط، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع في الطموح الدراسي، وأن العامل الشخصي هو الأكثر تأثيرًا في مستوى الطموح الدراسي، وبينت الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا بين الذكور والاناث، في حين لم تظهر فروق في متغيرات الدراسة تبعًا للشعبة التعليمية.

الدراسة الثانية عشرة: (2016)

هدفت دراسة المومني وديب (Almomani & Theeb, 2016) إلى كشف طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والكفاءة الذاتية المدركة على ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة العشوائية من 790 طالب وطالبة من طلاب الجامعات الأردنية، حيث تمّ تصميم اختبارين لتحقيق أهداف الدراسة ممثلين في اختبار مستوى الطموح واختبار الكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الطموح ومستويات الكفاءة الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين

مستوى الطموح والكفاءة الذاتية المتصورة، في حين لم تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات مستوى الطموح لمتغيرات الدراسة باستثناء متغير الكفاح والميل نحو التفوق.

الدراسة الثالثة عشرة: (2017)

واهتمت دراسة خزعلي ومومني (2017) بمعرفة تصورات الطالبات المستقبلية بالأردن، ومدى اختلافها بتغيّر البرنامج الدراسي ومستوى الطموح الأكاديمي على عينة عشوائية طبقية قوامها 410 طالبة. وقام الباحثان بتصميم مقياس لقياس مستوى الطموح الأكاديمي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالّة إحصائيًا في التصورات المستقبلية تعزى لمستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطالبات اللواتي يمتلكن مستوى طموح مرتفع.

الدراسة الرابعة عشرة: (2017)

وفي دراسة زيادة (2017) التي تطرقت إلى تبيان العلاقة التي تربط التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى الطموح على عينة قوامها 140 تلميذً وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم ذاتيًا لصاحبه أبي العلا (2010)، ومقياس مستوى الطموح لعبد الفتاح، حيث بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى الطموح لدى أفراد العينة (مهداوي، 2020).

الدراسة الخامسة عشرة: (2017)

بحثت دراسة الربيع والمطالقة (2017) في مستوى إدراك تلاميذ التعليم الثانوي للبيئة الجامعية ومستوى الطموح الأكاديمي وطبيعة العلاقة القائمة بينهما، وشملت عينة عشوائية طبقية قوامها 505 تلميذً وتلميذة، حيث تمّ استخدام أدوات لقياس كل من مستوى إدراكات تلاميذ الطور الثانوي، ومستوى الطموح الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط في كل من مستوى إدراكات التلاميذ للبيئة الجامعية ومستوى الطموح الأكاديمي، إلى جانب ظهور علاقة ارتباطية دالّة احصائيا بين متغيري الدراسة.

الدراسة السادسة عشرة: (2017)

هدفت دراسة أحمدي (2017) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة بخميس مليانة بالجزائر، وتمّ الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي. بلغت عينة الدراسة 60 طالبًا وطالبةً، وتم تطبيق كل من مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس مستوى الطموح، وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ومستوى الطموح إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- لا توجد فروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين التخصصين العلمي والأدبي.
- لا توجد فروق في مستوى الطموح بين طلبة التخصصين العلمي والأدبي.

وأوصت الدراسة بتدريب الطلبة على اتقان وتوظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لرفع الدافع للتعلم مما يسمح برفع مستوى الطموح.

الدراسة السابعة عشرة: (2018)

هدفت دراسة بكير (2018) إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين الدافع المعرفي ومستوى الطموح، والكشف عن مستوى الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وتكونّت عينة الدراسة الأساسية من 530 تلميذ، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياسي الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي، ومقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح الذي تم تعديله من طرف الباحثة "زينب بن بريكة"، حيث خلُصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وضعيفة بين الدافع المعرفي ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة، كما تميّز التلاميذ بمستوى دافع معرفي مرتفع قابله كذلك يتميز مستوى طموح مرتفع.

الدراسة الثامنة عشرة: (2018)

فحصت دراسة سالينة وبلاجي (Salina & Balaji, 2018) العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات على عينة قوامها 350 طالب تمّ سحبهم عشوائيا من مدارس مختلفة من ثيروفالور

بالهند، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، وأن هناك تأثيرا كبيرا لعوامل القدرة العقلية والبيئة الأكاديمية والحالة الأسرية والتحصيل الأكاديمي في مستوى الطموح لدى الطلاب.

الدراسة التاسعة عشرة: (2018)

وفي دراسة منصور (2018) هدفت لتبيان العلاقة بين مستوى الطموح وبين اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، حيث قام الباحث بتصميم استبيان لقياس مستوى الطموح، وأشارت النتائج إلى ظهور فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الطموح تتبعًا لمتغير الجنس، وجاءت النتيجة لصالح الطلبة الذكور (رزق، 2020).

الدراسة العشرون: (2019)

كما قامت دراسة كريشما وساجد (Krishma & Sajad, 2019) بالبحث في علاقة السمات الشخصية والبيئة الأسرية بمستوى طموح المراهقين، حيث طبقت الدراسة على 60 مراهِقًا ومراهِقة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في مستوى الطموح يعزى للجنس لصالح الإناث، كما وُجد أن سمات الشخصية ظهرت كمؤشر مهم لمستوى الطموح.

الدراسة الواحدة والعشرون: (2019)

هدفت دراسة عزيز وصالح (2019) إلى التعرف على العلاقة بين التحيز المعرفي والطموح ومستوى كل منهما تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي على عينة من طلبة الجامعة قوامها 100 طالب وطالبة من جامعة تكريت بالعراق. وقد طبق الباحثان لقياس التحيز المعرفي مقياس (الياسري، 2017)، ومقياس الطموح للجباري (2007). وأظهرت النتائج امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفعا من التحيز المعرفي، وعدم ظهور فرق في التحيز المعرفي حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب لديهم مستوى طموح،

فضلاً عن وجود فرق دالّ إحصائيا في مستوى الطموح بين الطلاب تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور ولصالح التخصص العلمي تِباعًا.

الدراسة الثانية والعشرون: (2019)

في دراسة أجراها العبيدي والعزاوي (2019) بجامعة تكريت بالعراق على عينة عشوائية بلغت 400 طالب وطالبة لغرض دراسة العلاقة بين الدافعية العقلية وبين الطموح الأكاديمي باستخدام مقياسين من تصميم الباحثيْن، حيث خلصت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى من الطموح الأكاديمي، وظهور فروق دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح العلميين، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية العقلية ومستوى الطموح الأكاديمي.

الدراسة الثالثة والعشرون: (2019)

هدفت دراسة فلاح (2019) إلى التعرف على أكثر أساليب المعاملة الوالدية انتشارًا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وفحص طبيعة العلاقة بين كل من مستوى الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتفكير الإبداعي، وطبيعة الفروق بين الجنسين في كل متغيرات الدراسة على عينة عشوائية قوامها 158 تلميذ وتلميذة، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية (فاروق جبريل)، ومقياس الطموح الأكاديمي (كاميليا عبد الفتاح)، ومقياس التفكير الإبداعي (سيد خير الله). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أسلوب التسلط والاعتدال هما أكثر أساليب المعاملة الوالدية انتشارًا.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الطموح الأكاديمي في بعد التسلط والاعتدال.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين أساليب المعاملة الوالدية والتفكير الابداعي في بعد التسلط والاعتدال.

- ظهور علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الطموح الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ.
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في جميع المتغيرات (أساليب المعاملة الوالدية، مستوى الطموح الأكاديمي، التفكير الإبداعي) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

الدراسة الرابعة والعشرون: (2020)

هدفت دراسة مهداوي (2020) إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي والذكاءات المتعددة على ضوء نظرية (Gardner)، وتكونت العينة من 540 تلميذ وتلميذة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وتمّت الاستعانة بقائمة الذكاءات المتعددة لصاحبها ماكنزي (1999)، ومقياس مستوى الطموح لصاحبته بن غذفة (2013)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي من تصميم صاحبة الدراسة (2018)، وخلُصت الدراسة إلى ما يأتي:

- ظهور علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين كل من أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، وبين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي.
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في أنواع الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس عدا الذكاء اللغوي والشخصي.
- ظهور فروق دالّة إحصائيا في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس.

الدراسة الخامسة والعشرون: (2020)

هدفت دراسة رزق (2020) إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة البالغ عددهم 420 طالب وطالبة، وكشف طبيعة الفروق في كل من مستوى الطموح وقلق المستقبل تبعًا لمستوى اليقظة العقلية (مرتفعة ومنخفضة)، مع تبيان أثر كل من تفاعل النوع والمجموعة الدراسية في متغيرات البحث، وتم تطبيق مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية المترجم والمقنن من طرف الباحثة، ومقياس مستوى الطموح ومقياس قلق

المستقبل (من إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى اليقظة العقلية وبين كل من مستوى الطموح ومستوى قلق المستقبل، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح لصالح الطلبة مرتفعي اليقظة العقلية، بينما وجدت الدراسة أيضا فروقًا في قلق المستقبل لصالح منخفضي اليقظة العقلية، فضلاً عن ظهور فروق في النوع والمجموعة الدراسية في اليقظة العقلية.

الدراسة السادسة والعشرون: (2021)

هدفت دراسة لعياضي وشرابشة (2021) إلى تبيان علاقة التفكير الإيجابي بمستوى الطموح لدى أساتذة التربية البدنية للطور الثانوي عددهم 54 أستاذًا وأستاذةً بعدد من ثانويات ولاية المسيلة، حيث أظهرت بعض نتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي ومستوى الطموح.

الدراسة السابعة والعشرون: (2021)

هدفت دراسة بن سايح والعياضي (2021) إلى فحص مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة التربية البدنية بجامعة سوق أهراس، وكشف طبيعة الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغيرات الجنس والمستوى والتخصص الدراسيين، والمستوى الاقتصادي للوالدين، وكذا متغير الإصابة بفيروس كورونا، وقد أُجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها 75 طالبًا وطالبةً باستخدام مقياس الطموح الأكاديمي لصاحبه صلاح الدين أبي ناهية، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة يمتلكون مستوى متوسطا من الطموح الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بينهم تعزى لمتغير الجنس، في حين لم تجد فروقًا تُعزى لمتغيرات المستوى والتخصص الدراسيين، والمستوى الاقتصادي للوالدين، ومتغير الإصابة بفيروس كورونا.

الدراسة الثامنة والعشرون: (2022)

هدفت دراسة فلاح (2022) إلى محاولة التعرف على مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوي وطبيعة الفروق فيه تبعًا لمتغيريْ الجنس والتخصص، حيث تمّ تطبيق مقياس الطموح الدراسي لصاحبته باحمد جويدة (2015)، على عينة عشوائية متكونة من 60 تلميذًا وتلميذةً. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع في الطموح الدراسي لدى أفراد العينة، مع ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي تبعا لمتغيرَي الجنس والتخصص الدراسي.

6-3- دراسات ربطت المتغيرين معًا:

الدراسة الأولى: (2021)

اهتمت دراسة بالعراق قام بها نادر وعلي (2021) بعنوان: "إدراك ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة" بمحاولة تبيان العلاقة بين مستوى الإدراك ما وراء المعرفي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي بجامعة الموصل من خلال الإجابة عن المقاييس التي صممها الباحثون، حيث أجريت الدراسة على عينة من الطلبة قدرها 744 موزعين على طلاب المستوى العلمي والإنساني في جامعة الموصل خلال السنة الجامعية (2012-2013)، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من إدراك ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي، كما نفت الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الوعي ما وراء المعرفي تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي (نادر وعلي، 2021).

الدراسة الثانية: (2021)

هدفت دراسة محمد (2021) بعنوان: "ما وراء الفهم وعلاقته بالذكاء اللغوي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية (جامعة أسوان)" إلى الكشف عن الفروق تبعًا للجنس والتخصص الدراسي بين عينة من طلاب كلية التربية بجامعة أسوان في مهارات ما وراء الفهم والذكاء اللغوي ومستوى الطموح، ومعرفة العلاقة بين أبعاد مقياس ما وراء الفهم والطموح الأكاديمي

والمهني والاجتماعي، حيث بلغت عينة الدراسة 155 طالب وطالبة، باستخدام مقياس مهارات ما وراء الفهم والذكاء اللغوي من تصميم الباحثة، وكذا مقياس الطموح، وخَلصَت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في درجات ما وراء الفهم وأبعاده تبعا للجنس والتخصص ماعدا بُعد الاستراتيجية، كما ظهرت فروق دالة إحصائيا في مهارات ما وراء الفهم لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء اللغوي، وأخيرًا وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح ومهارات ما وراء الفهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

رغم شُحِّ الدراسات التي تناولت البحث في الترابط ودراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية (مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي) إلاّ أن البحث الحالي ليس حلقة في فراغ، بل إنه جزء من مسار طويل من البحث خلال التراث السيكولوجي والتربوي عن مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي، ولم أتمكّن –في حدود علمي واطلاعي– من رصد دراسات سابقة كثيرة بحثت في إشكالية البحث الحالي بصورة مطابقة وجمعت صراحة بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي بالرغم من تنوع المراجع التي اعتمدتها زمانيًا ومكانيا من حيث دراسة العلاقة أو الأثر أو الفروق، سواء في الجزائر أو في البلاد العربية وصولاً إلى البيئة الأجنبية، بل اكتفت تلك الدراسات التي صنفتُها حسب المتغيرات الرئيسة للدراسة بما يأتي:

دراسات تناولت محور ما وراء المعرفة:

اهتمت بمعالجة أهمية توظيف مهارات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي والذكاء والكفاءة الذاتية ومستوى التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الناقد والأداء الأكاديمي والتعلم والتحصيل الدراسي، استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، مثل: دراسة (Thérèse et al, 1993)، ودراسة (Allexander & Schwanenflugel,1994)، ودراسة (Mojarad et al, 2013)، ودراسة

(أبو لطيفة، 2014)، ودراسة (قيدوم، 2016)، ودراسة محمد (2017)، ودراسة Ohtani et al, 2018)، ودراسة (فارس، 2016)، في حين تناولت باقي الدراسات التي عالجت محور مهارات ما وراء المعرفة في علاقتها بمتغيرات وقرائن تشير إلى الطموح عمومًا والطموح الأكاديمي على وجه الخصوص كعلاقة ما وراء المعرفة بالتوجهات التحفيزية، والقدرات، والدافع، والتوجه نحو الهدف، ومركز التحكم، ومركز الضبط، والمعتقدات التحفيزية، والاستراتيجيات المعرفية، والتفاؤل الأكاديمي، مثل: دراسة (Chan, 1996)، ودراسة (Ford et al, 1998)، ودراسة (حساني، 2008)، ودراسة (المساعيد، 2013)، ودراسة (Amiri et al, 2019)، ودراسة (Amrollahi et al, 2020).

كما عالجت دراسة الغانم وعبد الحي (2012) إمكانية تعليم القائمين على التفكير ما وراء المعرفي وفق المنهج التربوي القرآني، وانتهت إلى القرآن الكريم منهج تربوي إلَهي شامل لمختلف أنواع التفكير بما في ذلك التفكير ما وراء المعرفي.

دراسات تناولت محور مستوى الطموح الأكاديمي:

اهتمت بمعالجة أهمية وعلاقة دراسة مستوى الطموح في علاقته ببعض المتغيرات منها على التوالي: الاتجاهات الوالدية في التنشئة، وضبط الذات، ومفهوم الذات، والاتجاه نحو التميز وتحديد الأهداف، وأنماط التفكير، والجنس، والمستوى الدراسي، وقلق المستقبل، والتحصيل الدراسي، والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي، والكفاءة الذاتية المحسوسة، ونوع البرنامج الدراسي والتصورات المستقبلية، والتعلم المنظم ذاتيًا، ومستوى إدراكات طلبة الثانوي للبيئة الجامعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والدافع المعرفي، ومفهوم الذات، واتخاذ القرار، والسمات الشخصية والبيئة الأسرية، والتحيز المعرفي، والدافعية العقلية، وأساليب المعاملة الوالدية، والذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner)، واليقظة العقلية، ومستوى الطموح الأكاديمي، والتفكير الإيجابي، وأساليب التفكير، ومستوى الطموح الدراسي، مثل: دراسة (أبو ناهية، 1981،

1989)، ودراسة (Brice, 2004)، ودراسة (بركات، 2008)، ودراسة (البنا، 2010)، ودراسة (علي وصاحب، 2010)، ودراسة (Singh, 2011)، ودراسة (المصري، 2011)، ودراسة (القدومي وخنفر، 2012)، ودراسة (جويدة، 2015) ، ودراسة (بلعربي وبوفاتح، 2016)، ودراسة (Almomani & Theeb, 2016)، ودراسة (خزعلي ومومني، 2017)، ودراسة (زيادة، 2017)، ودراسة (الربيع والمطالقة، 2017)، ودراسة (أحمدي، 2017)، ودراسة (بكير، 2018)، ودراسة (Salina & Balaji, 2018، ودراسة (منصور، 2018)، ودراسة (Krishma & Sajad, 2019)، ودراسة (عزيز وصالح، 2019)، ودراسة (العبيدي والعزاوي، 2019)، ودراسة (فلاح، 2019)، ودراسة (مهداوي، 2020)، ودراسة (رزق، 2020)، ودراسة (لعياضي وشرابشة،2021) ودراسة (بن سايح والعياضي، 2021)، ودراسة (فلاح، 2022).

وفي ضوء ما تمّ عرضه من دراسات سابقة عن مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي فقد سمح ذلك بظهور عدة مؤشرات أثارت إشكالية الدراسة الحالية وساعدتني على تسجيل عدة جوانب مهمة تمّ التطرق لها مما فتح المجال أكثر لمواصلة دراسة متغيرات البحث الحالي لتحقيق أغراضه المسطرة، فرغم من أن الدراسات السابقة اتفقت في مجملها على الأهمية البالغة لدراسة متغيرات البحث الحالي وأكدت بعضها في توصياتها على ضرورة الاستعانة بتعليم المتعلمين وحتى المعلمين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب رفع مستوى الطموح الأكاديمي حيث يتفق ذلك مع الهدف العام لدراستنا الحالية، لكن بعض تلك الدراسات طُبقت على عينات من طلبة الجامعات عكس الدراسة الحالية التي تركز على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي على غرار دراسة (Ford et al, 1998)، ودراسة (حساني، 2008)، ودراسة (المواجدة وآخرين، 2013)، ودراسة (المساعيد، 2013)، ودراسة (أبو لطيفة، 2014)، ودراسة (مهنا وميرغني، 2019)، ودراسة (Amiri et al, 2019)، ودراسة (Brice, 2004)، ودراسة (البنا، 2010)، ودراسة (علي وصاحب، 2010)، ودراسة (القدومي وخنفر، 2012)، ودراسة (Almomani &

Theeb, 2016)، ودراسة (خزعلي ومومني، 2017)، ودراسة (منصور، 2018)، ودراسة (عزيز وصالح، 2019)، ودراسة (العبيدي والعزاوي، 2019)، وجاءت نتائج بعض تلك الدراسات متعارضة فيما بينها في دراسة الفروق بين متغيرات البحث تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية ومستوى الطموح، كما أن مضمون الدراسات السابقة التي رصدتُها واطلعت عليها لم تدرس بالتحديد فئة تلاميذ التعليم الثانوي المقبلين على اجتياز امتحان رسمي (شهادة البكالوريا).

وتأسيسًا على ما سبق تناوله من دراسات سابقة فإن الجديد في الدراسة الحالية انطلاقًا من تحديد فجوة بحثية متعددة الأبعاد (زمانية، ومكانية، وبيداغوجية) هو معالجة بعض الجوانب التي لم تتطرق لها تلك الأبحاث من بينها عدم ربط متغيرات البحث معًا في دراسات سابقة بشكل صريح – في حدود علمي – مما يدعو إلى المسارعة لدراسة العلاقة المهمة بين كل من مستوى مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر ماعدا دراسة (نادر وعلي، 2021) التي أجريت بالعراق ودرست العلاقة بين إدراك ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة إذ خلصت إلى عدم وجود علاقة بين كل من إدراك ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي وعدم ظهور فروق في مستوى الوعي ما وراء المعرفي تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي.

وتنفرد الدراسة الحالية بدراسة متغيرات البحث في ظل الزمن الدراسي الجديد الذي أقرته وزارة التربية الوطنية بالجزائر بفعل تداعيات جائحة كورونا، ولا يزال العمل به قائمًا إلى الآن بسبب الاكتظاظ في عدد من مناطق الوطن، فضلاً عن بروز فجوة بحثية معرفية (بيداغوجية) مفادها حاجة تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وضرورة اطلاعهم على المهارات ما وراء المعرفية كما أشرتُ إلى ذلك في أهمية ودواعي إجراء الدراسة الحالية.

ثمّ إن لدي رؤية من زاوية مختلفة حسب تصوري وهي لا تقتصر على البحث في دراسات ربطت بين متغيرات البحث الحالي فحسب، بل إنها تذهب إلى أبعد من ذلك بخصوص مدى استفادة الحقل التربوي والتعليمي بالجزائر من توظيف مخرجات وتوصيات ونواتج مختلف البحوث الأجنبية والعربية التي عالجت متغيرات الدراسة الحالية، ولكنها عالجتها كلٌّ على حِدة، أو في علاقتها مع متغيرات أخرى، وبوجه أخص موضوع مهارات ما وراء المعرفة لكونه مليئا بخلفيات نظرية تفوق ثلاثة عقود من البحث والتنقيب، يقابله من جهة أخرى قلة البحوث المحلية التي تناولت البحث في مدى أهمية الاستفادة من موضوعات مستوى الطموح الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه، وأهمية تدريس مهارات ما وراء المعرفة والاستعانة بها لصالح رفع مستوى الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الثانوية التي تعاني قصورًا في أبنيتها المعرفية وتغييب مهارات التفكير والتخطيط والمراقبة الذاتية لمحتوى التعلّمات بسبب أساليب التعليم التقليدية وفحوى مناهجه غير المُحيَّنة وفق الأبعاد الثقافية للمجتمع الجزائري المعاصر، واستراتيجيات التقويم والتقييم التي تركز على استرجاع المادة التعليمية خلال الامتحانات دون فسح المجال لتدريب التلاميذ كيف يتعلمون ويراقبون تفكيرهم قبل وبعد العمليات المعرفية ممّا قد يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في عرقلة الرفع من مستوى الطموح والدافعية للتعلم والاكتفاء بمحاولة النجاح بأدنى مستوياته وحسب، باعتبار أن نظام الامتحانات والتوظيف يخضع في الواقع إلى تطابق الشهادات وتراكمها ولا يعتمد على المهارات ولا حتى يمكنه أن يقيسها.

وتؤكد بطريقة مشابهة بعض الدراسات السابقة التي استعرضتُها أهميةَ وفعالية تدريس مهارات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية العقلية والطموح والتحصيل والتفكير التأملي والتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب مثل: دراسة (المواجدة وآخرون، 2013)، ودراسة (يو وماري، 2017)، ودراسة (Susantini & Indana, 2018)، ودراسة (مهنا وميرغني، 2019)، ودراسة (Amiri et al, 2019)، ودراسة (عزيز وصالح، 2019).

وتتوافق وجهة نظري مع دراسة تيبكين وآخرين (Tibken et al, 2021) التي أكّدت إمكانية رفع التحصيل الدراسي بتعليم وتوظيف مهارات ما وراء المعرفة حيث أشارت نتائج هذه الدراسة الطولية الحديثة إلى أن المهارات ما وراء المعرفية المنخفضة قد تكون بالفعل عامل خطر لتطوير الموهوبين منخفضي التحصيل، فضلاً عن التأثر الواضح للمهارات ما وراء المعرفية في القدرات المعرفية العامة والتحصيل الدراسي السابق للتلاميذ الموهوبين وحتى غير الموهوبين.

فعلاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة رغم قلة الدراسات المشابهة لها من حيث العينة، والحدود المكانية والزمانية والفرضيات وحتى أدوات القياس إلاّ أنها تشترك معها في كثير من الأهداف المتعلقة أساسًا بتبيان أهمية دراسة موضوعات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي، وتتميز عنها برغبتي بالوصول إلى الخروج بتوصيات أكثر إجرائية ومحاولة إيصالها إلى حيث يجب أن تصل على غرار القائمين على شأن التربية الوطنية إذا سنحت الظروف وذلك نظرًا لإدراك العاملين بالوسط المدرسي لحاجات تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي التربوية والمعرفية، وهذه الاحتياجات تتحيّن آليًا بفعل التحولات الاجتماعية والرقمية وترتبط ارتباطًا وثيقًا بضرورة تنمية مهارات التفكير في التفكير ورفع مستوى الطموح الأكاديمي لأنهما لا يخضعان لبرامج تعليمية رسمية إلى الآن في المنظومة التربوية الجزائرية، ويبقى الاعتراف الرسمي بهذه الموضوعات في مناهج التعليم الثانوي مسألة وقت ومزيد من الدراسات في هذا المجال.

كما ينبغي أن أشير إلى أني تطرّقتُ إلى نماذج نظرية مختلفة فسّرت مفهوم ما وراء المعرفة، ولعلّ الجديد في تلك الأطر النظرية التي غالبا ما لم يتطرق له الباحثون في هذا المجال بإسهاب هو منظور القرآن الكريم لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي بالرغم من أن المفهوم حسب التراث السيكولوجي والتربوي جاء متأخرا وقد ظهر عند العالم جون فْلافِل John H. Flavell في 1979، لكن القرآن الكريم سبق ذلك بوقت طويل.

الفصل الثاني

مهارات ما وراء المعرفة

الفصل الثاني

مهارات ما وراء المعرفة

تمهيد

1- مفهوم مهارات ما وراء المعرفة

2- تاريخ ما وراء المعرفة

3- مكونات مهارات ما وراء المعرفة

4- استراتيجيات ما وراء المعرفة

5- العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة

6- النظريات والنماذج المفسرة لمهارات ما وراء المعرفة

7- منظور القرآن الكريم للتفكير ما وراء المعرفي

8- دور مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم

9- علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات

10-تطور مهارات ما وراء المعرفة

11-معوقات تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مرحلة التعليم الثانوي

خلاصة

الفصل الثاني: مهارات ما وراء المعرفة

تمهيد:

لقد تبيّن من خلال اطلاعي على الرصيد البحثي الذي اهتم بالدراسة والتحليل والمقارنة لمفهوم ما وراء المعرفة في مختلف الثقافات العربية منها، والأجنبية على وجه الخصوص أن هذا المفهوم بمختلف جوانبه ومكوناته فعلا موضوع ثري، ولا يزال المجال خصبًا للبحث فيه ومحاولة الاستفادة منه في المنظومة التربوية بالجزائر وفق منظورات مختلفة يمكن تطويرها بالعودة إلى ما أفرزته الدراسات والبحوث الكثيرة في المجال، وكذا توظيف المنظور القرآني لماهية التفكير عامة بهدف تحويل العلوم إلى واقع يمكِّن النشء الحالي من استثماره لتطوير مهارات العصر ومواكبة أنظمة التعليم المتقدمة عبر العالم.

وسيتم خلال هذا الفصل التطرق إلى مفهوم ومكونات وتاريخ مهارات ما وراء المعرفة، وتبيان العلاقة بين كل من المعرفة وما وراء المعرفة، مع شرح الإطار النظري لمهارات ما وراء المعرفة والنظريات والنماذج المفسرة لها، ثم محاولة تِبيان المنظور القرآني لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وأهمية تدريسه وتطويره وتعليمه لتلاميذ الطور الثانوي على وجه الخصوص، وصولا إلى التطرق إلى علاقة مهارات ما وراء المعرفة بعدد من المتغيرات التي تتقاطع مع العمليات العقلية والنفسية والمعرفية، كما سأشير في هذا الفصل إلى معوقات تعليم ما وراء المعرفة بمرحلة التعليم الثانوي فيما يرتبط بالدرجة الأولى بالأهمية التطبيقية والتربوية لتعليم مهارات ما وراء المعرفة.

1- مفهوم مهارات ما وراء المعرفة:

ركّزت جُملة من الدراسات التي تناولت البحث المبكر لمفهوم ما وراء المعرفة على كيفية إدراك الفرد لمستوى معرفته، واستراتيجيات تنظيمه لعمليات التفكير والتعلم الخاصة به، إذ يشتمل هذا النشاط المرادف للتنظيم الذاتي على تلك العمليات التنظيمية المعرفية، وما وراء المعرفية التي يستخدمها المتعلم لغرض التخطيط، والحفاظ على المسارات العملية الموصلة للأهداف المرجوة (Mccord, 2014).

ولقد ظهرت عدة مفاهيم ذات صلة بما وراء المعرفة، على غرار ما وراء الاستيعاب (Metacomprehension)، وما وراء الدافعية (Metamotivation)، وما وراء المزاج (Metamood)، وما وراء الأخلاق (Metamoral)، وما وراء الذاكرة (Metamemory)، وقد سعى علماء النفس المعرفيون للتحقق من اشتراك مفهوم ما وراء المعرفة مع العديد من العمليات المعرفية مثل المراقبة الذاتية، واتخاذ القرار، والتعلم، والذاكرة، والدافعية، والتخطيط، والاستراتيجيات، والتطور المعرفي، كما أن مجال علم النفس العصبي يؤكّد أن ما وراء المعرفة حلقة وصل بين علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب وعلم النفس العصبي الإكلينيكي، وذلك يتجلى في اهتمام الباحثين بالأعطال ما وراء المعرفية، مثل عدم الوعي أو مشاكل الذاكرة التي تحدث عادة نتيجة لجراحة الدماغ والجنون والتغيرات العصبية المرتبطة بالتقدم في السن (أبو غزال، 2007). ويشير ما وراء المعرفة إلى مهارات التفكير العليا التي تتضمن تحكمًا أكثر نشاطًا في عمليات التفكير التي ينطوي عليها التعلم، وسيطرة عالية وفعالة في عملية التفكير المتضمن عمليات التعلم (Iftikhar, 2014).

وتعرفها قطامي (2013) بأنها: "مهارات عقلية معقدة تنمو مع تقدم العمر وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة" (الشلاش، 2017: 15).

وعرفت براون وآخرون (Brown et al, 1981) مهارات ما وراء المعرفة بأنها: "مهارات التخطيط (Planning) والمراقبة (Monitoring) والمراجعة (Revising)". كما عرفها الهاشمي والديلمي (2008) على أنها: "مهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وإدارتها، وهي أيضًا أحد مكونات الأداء الذكي، ومعالجة المعلومات" (السوداني، 2017: 35).

كما تم تعريف المعرفة ما وراء المعرفية على أنها البصيرة التي يمتلكها المتعلم حول العمليات المعرفية الخاصة به، ونظرته الثاقبة (Mccord, 2014).

يشير مكاليز (McAleese) إلى أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد بمعلوماته وقدرته على ما يبدو في أول الأمر متعسّرًا ومستعصيا على استيعاب ما لا يفهمه، وكيفية التعامل مع العمليات المعرفية ببراعة وتحكم، وشبّه فْلافِل (Flavell) الأمر بالتحليق في الهواء بطائرة الهليكوبتر حيث يتمكن المتعلمون بهذه الطريقة من ملاحظة حقول المفاهيم والارتقاء بمستوى فهمهم الذي يساعدهم في كشف معوقات العمليات المعرفية التي تواجههم، وبذلك يمكن تسميتها بالمراقبة الذاتية أو الآلية (Automonitoring) مرادِفا لما وراء المعرفة (McAleese, 1993). ويعتقد فْلافِل أن غالبية الأنشطة النفسية على غرار العمليات المعرفية والمهارات الحركية الواعية وحتى غير الواعية والدوافع والانفعالات، بإمكانها أن تكون شكلاً من أشكال ما وراء المعرفة (المواجدة وآخرون، 2013).

في حين عرّف جاسون (Jason, 2002) التفكير ما وراء المعرفي أنه يعتبر مستوى من أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يُبقي الفرد في أتمّ الوعي بذاته وبالآخرين، وذلك أثناء التفكير في حل مشكلة ما (المرجع نفسه، 2013).

وقد وردت في بعض الأدبيات عبارة (استراتيجيات ما وراء المعرفة) التي كانت تَعني في تلك الأدبيات مهارات ما وراء المعرفة، وتشير كذلك بعض الأدبيات إلى أن مهارات ما وراء

المعرفة لدى المتعلم تشمل التخطيط، والمراقبة والضبط؛ بينما تشير إلى التقويم والمراجعة (التعديل) بالنسبة للمهمة التي ينشغل بها المتعلم (السوداني، 2017).

إن العمليات ما وراء المعرفية هي القدرة على معرفة ما نعرفه وما لا نعرفه، فهذه العملية خاصة بالإنسان فقط، وتتجلى في مقدرته على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات، وتقييم كفاءة تفكيرنا، فإذا كانت اللغة الداخلية تبدأ في سن الخامسة، فإن الوعي بالتفكير يبدأ في الحاديةَ عشْرةَ، وهو ركن أساسي للتفكير الشكلي. وإذا كنا نود تنمية السلوك الذكي باعتباره الناتج الأساسي للتعليم، فلا بد من أن تمتزج المقررات الدراسية التعليمية بتعليم مهارات ما ورا المعرفة وتُصمم خصيصاً لتنمية قدرات الوعي بالتفكير (عبو، 2018).

وقد اختلف المتخصصون في دراسة تعليم التفكير في وضع مفهوم محدد للتفكير فوق المعرفي، ورغم اختلاف هذه التعريفات إلاّ أننا نجد تقاربًا واضحًا في المضمون، ومن أهم تلك التعريفات والأكثر شيوعًا أنه: "عبارة عن عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، أو الموضوع (زياد، 2009: 23).

فمفهوم مهارات التفكير فوق المعرفي يشير الى عمليات تحكم عليا تهدف الى التخطيط لأداء الفرد عند حل مشكلة ما، وهو يعبر عن مهارات تنفيذية وإدارة مهارات التفكير المختلفة، فتُبقي الفرد على وعي لذاته ولغيره خلال التفكير في حل المشكلة، وحتى القدرة على التفكير في مجريات التفكير أو التفكير بصوت عالٍ والحديث مع الذات لغرض متابعة وتقييم ومراجعة نشاطات حل المشكلة. وتعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي مهارات عقلية معقدة، وهي من مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات إذ تنمو مع التقدم في العمر وزيادة الخبرة، كما أن مهارات ما وراء المعرفة تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتُوجهها عند انتقال المتعلم من موقف حل المشكلة إلى مرحله اتخاذ القرار وتشمل مهارة التخطيط والمراقبة والتقييم. وجدير بالذكر أن أفضل مرحلة لتعليم مهارات ما وراء المعرفة هي المرحلة الثانوية، حيث تبدأ مرحلة الإعداد في مراحل

دراسية سابقة، وذلك عبر إتاحة الفرصة للتلاميذ من أجل تبادل الأفكار فيما بينهم عند قيامهم بحل المشكلات، والتأمل في نتائج تفكيرهم وتقييم ما تمّ التوصل إليه، وصولاً إلى مراجعة خطوات بلوغهم إلى الحل (عبد العزيز، 2009).

ويُعرِّف الفرماوي ورضوان (2004) مفهوم ما وراء المعرفة بأنه نوع من الاستبصار الذاتي الذي يقوم به المتعلم حيال مجاله وبنائه المعرفي، وما يترتب عنه من تحكم في العمليات المعرفية بواسطة مهارات التخطيط والمراقبة واختيار الاستراتيجية المناسبة لاتخاذ القرار وفق التوجيه ما وراء المعرفي (الغامدي، 2015).

يتبين من خلال استعراض التعريفات الواسعة أن مفهوم مهارات ما وراء المعرفة مرتبط بالنشاطات العقلية التي تحدث في الدماغ وهي معقدة في أعلى مستوياتها، وانطلاقًا من حوصلة التعريفات أستخلص تلخيصًا لها في شكل تعريف مركز لمفهوم مهارات ما وراء المعرفة المستخدمة في هذا البحث على أنها: الإدارة التنفيذية الواعية لنشاطات عقلية تُعبّر عن يقظة عقلية مستمرة قبل وأثناء وبعد حدوث مختلف المواقف التعلّمية، وهي مرتبطة ارتباطًا وثيقا بتفعيل مراكز التفكير والذاكرة والفهم والخبرات المعرفية السابقة، وتعمل على إدراك الطرق والاستراتيجيات الفعالة للوصول إلى بناء التعلم وكيفية إيجاد الحلول وتنفيذ المهمات ومعالجة المعلومات بطرق مختلفة تبعا لاختلاف وضعيات التعلم.

2- تاريخ ما وراء المعرفة :

تعود الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة إلى أسلوب سقراط في الحوار والجدل، ثم إلى أفلاطون حين قال "حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه" (الحارون، 2008: 5). ويُرجع فيشيي وماندل (Fichier & Mandel, 1984) الجذور التاريخية لما وراء المعرفة إلى العهد اليوناني القديم عندما أطلق سقراط (Socrates) مقولته الشهيرة: "اعرف نفسك بنفسك"

التي تعني أن يكون الفرد واعيا بأفكاره، ومشاعره، وأن يكون ملاحظًا ومراقبا للخبرات التي مرّ بها (فارس، 2018: 271).

وقد وصف وليم جيمس (James) وجون ديوي (Dewey) العمليات ما وراء المعرفة بالتأمل الذاتي الشعوري (Conscious Self-reflection)، وتعود نظرية ما وراء المعرفة حسبهما إلى مرحلتين أساسيتين:

2-1- المرحلة الأولى: عند زيادة اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة واستخدام اللغة الظاهرة والباطنة عند كل مراحل تنفيذ وأداء المهمة.

2-2-المرحلة الثانية: فترة التطور التكنولوجي والأنظمة المعرفية المشتقة من مصادر الثورة التكنولوجية وظهور أجهزة الكمبيوتر مما أدى إلى تسميتها بنظرية معالجة المعلومات حيث أكد ذلك ستيرنبرغ (Sternberg) بهدف إعداد أنموذج التحكم في المعرفة وانتقاء الأداء الاستراتيجي لحل المشكلات. ويصف اندرسن (Andersen, 2002) مفهوم ما وراء المعرفة بأنها العَيْن الثالثة المنشغلة بالمراقبة المستمرة لعملية الاستيعاب.

ويرى باريل (Barell) أن جوهر التعلم التأملي يشمل المراحل والمهارات الآتية:

- التخطيط: بطرح سؤال: ما هي المشكلة، وكيف يمكنني حلها؟
- المتابعة: بطرح سؤال: ما مدى كفاءتي لحل هذه المشكلة؟
- التقويم: بطرح سؤال: ما مدى كفاءة أدائي للعمل؟

(العتوم وآخرون، 2007).

كما تم تسمية هذا الإدراك عالي المستوى بما وراء المعرفة من قبل عالم النفس الأمريكي جون فْلاڤِل (1976). وقد بدأ البحث حول ما وراء المعرفة في عام (1970) من قبل فْلاڤِل الذي ركزت دراساته الأولى على ما وراء الذاكرة لدى الأطفال، والتركيز بشكل أساسي على معرفتهم والتحكم في عمليات ذاكرتهم. وإلى غاية الثمانينيات من القرن الماضي أصبح موضوع

ما وراء المعرفة موضوعًا أساسيا في الحقول التربوية والتعليمية، وبحث كيفية تدريس ما وراء المعرفة للتلاميذ من أجل بناء رؤى أعمق لفهم انعكاساتهم وتصوراتهم من أجل التغلب على نقاط ضعفهم لفهم النصوص (Iftikhar, 2014).

ويعتبر جون فْلاڤِل (John Flavell) أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة (Meta Cognitive) في نهاية السبعينيات من القرن المنصرم، حيث اكتشف أن من يعانون من صعوبات التعلم بصورة خاصة، والأطفال بصورة عامة غالباً ما لا يكونون على وعي تام لما ينبغي لهم تعلمه، حيث يتصرفون دون وعي أمام توظيف الاستراتيجيات المعرفية التي يفترض أن يتبعوها في عمليات التعلم، واعتبر فْلاڤِل هذا المفهوم أنه التفكير في عملية التفكير (عبو، 2018).

ومنذ أن طرح فْلاڤِل (Flavell, 1976) مفهوم ما وراء المعرفة اتجهت جهود الباحثين إلى تحديد مختلف مظاهر المفهوم، فاعتمد بعضهم على مكون (التحكم في المعرفة) وجعلوه يشمل جميع العمليات التي تقع تحت عنوان الوظائف التنفيذية التي تشير إلى كل من التخطيط Planning والمراقبة Controlonig والتقويم Evaluating مؤكدين أن ما وراء المعرفة والعمليات التنفيذية وجهان لعملة واحدة، وفي المقابل دعا بعضهم الآخر إلى قصر استخدام المفهوم على مكون المعرفة بالعمليات المعرفية. أما التحكم في العمليات المعرفية فهو لا يتعلق بما وراء المعرفة بقدر ما يتعلق بالعمليات التنفيذية ويمكن من خلال ذلك تحديد توجهات الباحثين في اتجاهين أساسيين هما:

أ-**الاتجاه الأول:** اهتم فيه الباحثون بتوضيح علاقة مفهوم ما وراء المعرفة بمفهوم العمليات التنفيذية لتحديد طبيعة العلميات المعرفية التي تندرج تحت كل منها.

ب-الاتجاه الثاني: تضمّن محاولات الباحثين توضيح العلاقة بين مفهوم ما وراء المعرفة ومفهوم كفاءة الذات والمفاهيم الأخرى التي تلتقي معهما، على غرار تنظيم الذات، وإدارة الذات (فارس، 2018).

وتتضح من خلال دراسة تاريخ مهارات ما وراء المعرفة الأهمية التربوية التي نجنيها من دراسة علاقته بالمعرفة والأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي خصوصًا في الحقل التربوي الذي يستلزم المسارعة إلى توظيف تعليم التفكير فيه والمهارات العليا المرتبطة بما وراء المعرفة.

3- مكونات مهارات ما وراء المعرفة:

اختلفت مكونات ما وراء المعرفية باختلاف اهتمامات الباحثين، فَجُون فْلافِل (John Flavell) يرى أنها تتضمن التركيز على المعلومات التي تتعلق بالطفل ومهماته والاستراتيجيات التي يستخدمها في مهمات تعليمية. ويرى كل من براون وآخرين (Brown et al, 1981) أنها تشمل التخطيط والمراقبة والمراجعة (عبو، 2018).

ولا يزال هناك جدل واسع في البحث التربوي حول ما يجب أن يشمله النموذج النظري لما وراء المعرفة. ومن ثَمّةَ، لا يوجد اتفاق واضح، حتى الآن، بشأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يجب تضمينها في النموذج النظري لما وراء المعرفة، ومن بين المهارات التي نوقشت بشكل مستفيض من قبل الخبراء في هذا المجال على غرار (Baird، 1986؛ Brown، 1987؛ Tarricone، 2011؛ Whitebread et al.، 2009) حيث إنها تشمل التخطيط، والرصد والتحكم، والتقويم.

3-1- التخطيط (Planning):

هو تصور ذهني مسبق لتحديد أفضل الطرق التي يمكن من خلالها القيام بعمل ما، أو تنفيذ مهمة ما (المواجدة وآخرون، 2013). والتخطيط يشير إلى تلك الأنشطة التي تتضمن اختيار المتعلم للإجراءات المناسبة من أجل أداء مهمة ما، والتنبؤ بنتائج التعلم وتوقعها، فعندما

يحدد الطالب هدفا ما، فإنه يشرَع في تحديد الاستراتيجيات والمهارات التي يجب عليه استخدامها للوصول إلى ذلك الهدف، ويمكنه بعدها مراجعة مدى تقدمه وإمكانية وضع خطط جديدة (Mccord, 2014).

وتشمل مهارة التخطيط مجموعة من المهام الرئيسية هي:

- تحديد الهدف المراد تحقيقه بدقة.
- الاختيار الأنسب للإستراتيجية قصد تنفيذ المهمة المطلوبة.
- مراعاة ترتيب العمليات وتسلسل الخطوات.
- ضرورة تحديد العقبات المحتملة، والاخطاء التي يمكن أن تقع.
- اختيار أساليب معالجة الصعوبات المحتملة.
- القدرة على التنبؤ بالنتائج المرغوب في تحقيقها (الشلاش، 2017).

3-2- المراقبة والضبط (التحكم) (Monitoring and Controlling):

هي القدرة على تقدير مدى التقدم في إنجاز مهمة ما، ومدى تلاؤم هذا التقدم مع الهدف المنشود إلى غاية الآن (المواجدة وآخرون، 2013)، فمع تقدم الطالب في المهمة، سيقوم بمراجعة تقدمه (نشاط المراقبة) وتحديد ما إذا كان يجب وضع خطة جديدة للوصول إلى الهدف، فالمراقبة تشير إلى التقييم المستمر لأداء المهمة، ومراقبة مستوى معرفة الشخص وإجراء اختبار ومراجعة المعرفة والاستراتيجيات المستخدمة لإنهاء المهمة، وتشمل أنشطة المراقبة قراءة فقرة على سبيل المثال وتحديد ما إذا كانت هناك أجزاء في مضمون النص المقروء غير مفيدة فلا تحل المشكلة الحالية، وقد تشمل المراقبة أيضًا فحص وتصحيح أداء شخص آخر أو طالب آخر يكون على اتصال به (Mccord, 2014).

وتشتمل مهارة المراقبة التي تمثل ضبط الخطة المعدة مسبقًا على:

- الحفاظ على تواجد الهدف في بؤرة الاهتمام.

- التركيز على تسلسل الخطوات والاختيار الملائم لها.
- الكشف عن زمن إمكانية تحقق أهداف فرعية.
- القدرة على ضبط طريقة تجاوز العقبات والأخطاء بعد رصدها (الشلاش، 2017).

3-3- التقويم (Assessment):

هو الحكم على مدى فعالية الإستراتيجية المستخدمة في الموقف الراهن، إذ يمكن من خلاله تحديد مدى تحقق الأهداف وتحليل طبيعة ومستوى الأداء بعد تنفيذ المهمة (المواجدة وآخرون، 2013). وهو تقييم كيفية سير المهمة المعرفية بعد الانتهاء منها وتنفيذها، وما يترتب على ذلك من بناء لمعرفة ما، على سبيل المثال: لاحظتَ أنك أكثر ثقة وتحسنًا في أداء الاختبارات القصيرة بعد انخراطك في تمارين تقوية الذاكرة وحل التمارين (Cunningham et al, 2018). ويشير التقييم إلى إمكانية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية التي تمّ تحديدها سابقًا، ومقارنتها مع النتائج المحققة، ويتضمن ما يأتي:

- تقييم مستوى تحقق الأهداف، ومدى دقة وجودة النتائج.
- تقييم الأساليب المستخدمة ومدى ملاءمتها.
- تقييم طريقة التعامل مع مختلف العقبات والأخطاء، ومدى فاعلية الاستراتيجية المنتهجة. (الشلاش، 2017).

بينما نجد أن باريس وآخرين (Paris et al, 1982) يفترضون أن مكونات ما وراء المعرفة تتشكل من: المعلومات وضبط الذات، ومعرفة وضبط العلمية، وهي تعني ما يأتي:

أ- إستراتيجية المعلومات وضبط الذات:

تتضمن ثلاثة عوامل:

- الالتزام: ويقصد به التزام التلاميذ بما يطلب منهم من أداءٍ للواجبات؛
- الاتجاهات: فهي تستشير دوافع إيجابية نحو الإقبال على أداء النشاط أو المهمة؛

- الانتباه: ويتضمن قدرة التلميذ على ضبط انتباهه مع استمراره في الانتباه والمحافظة عليه حتى يصل إلى مرحلة إنهاء المهمة.

ب- إستراتيجية معرفة وضبط العملية:

تشمل عاملين هما:

- أنواع المعرفة الضرورية للعملية ما وراء المعرفية: وهي المعلومات التصريحية كالحصول على المعلومات بسرعة (من الصحف مثلا)، ثم المعلومات الإجرائية وهي ما يقوم به الفرد أثناء أدائه للمهمات، وأخيرًا المعلومات الشرطية وتحدد مراد الفرد من القيام بمهمة، وغايته من تنفيذ استراتيجيات الهدف.
- تنفيذ ضبط الأداء: وتتضمن ما يرتبط بالعملية المعرفية التي يجريها التلميذ أثناء تنفيذه للمهمة (استحضار المعلومات والذاكرة من الخبرات السابقة).

(عبو، 2018).

يمكن تصور الترتيب الذي تنخرط فيه الاستراتيجيات التنظيمية ما وراء المعرفية خلال دورة حياة المهمة في الشكل الوارد أسفله الذي طورته راشيل مكورد إليستاد (Rachel McCord Ellestad, 2014)، بالاعتماد على عمل نيلسون (2013) ووين وهادوين (1998)، فعند انطلاق المهمة يُتوقع من المتعلمين تحديد هدف المهمة، والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لإكمال المهمة بدقة، ثم تحديد مسؤوليات معينة لأعضاء الفريق إذا تم العمل بشكل تعاوني (التخطيط)، فبمجرد بدء المهمة يقوم المتعلمون بتقييم مدى التقدم ومستوى الأداء (المراقبة)، وإذا تم الكشف على أن إستراتيجية معينة غير فعالة أثناء العمل على تنفيذ المهمة، فإن المتعلمين يسارعون إلى تحديد إستراتيجية جديدة (التحكم)، ثم يواصلون تقييم التقدم والأداء (المراقبة) من أجل تنفيذ المهمة، وهنا لابد للمتعلمين من تحديد ما إذا كان الهدف الأصلي قد تم إنجازه (التقييم)، فيتمكنوا من إدراك فعالية الاستراتيجية المنتهجة من عدمها (التقييم)، وإذا تم اعتبارها فعالة، فإنه

بمقدور المتعلمين تخزين هذه الإستراتيجية في الذاكرة كإستراتيجية يتم استخدامها في حالة مواجهة مهمة مماثلة مستقبلاً (Mccord, 2014).

الشكل 1 يمثل استراتيجيات ما رواء المعرفة خلال دورة حياة مهمة

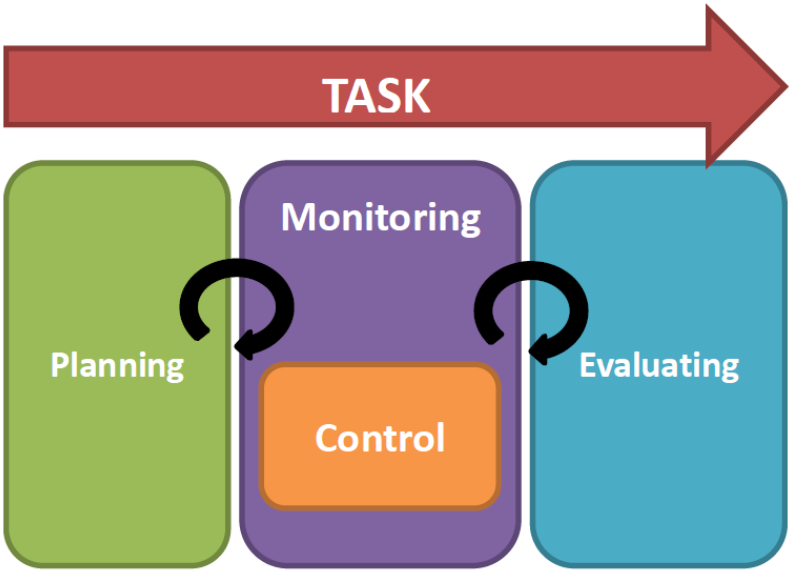


Figure 1 Metacognitive Strategies Over Lifecycle of a Task

المصدر: (Mccord, 2014, P 24).

يشير الشكل رقم 1 إلى دورة حياة أي مهمة معرفية حيث أن لها خطوات يمكن تنفيذها عبر استراتيجيات ومهارات بوصفها كذلك مراحل انطلاقا من التخطيط ثم المراقبة فالتقييم لمكونات المهمة والهدف منها.

ويؤكّد كل من شراو ودينس (Schraw & Denison, 1994) أن ما وراء المعرفة هي ذلك الوعي ومستوى الإدراك الذي يمتلكهما الفرد تجاه ما يقوم بتعلمه من خلال إظهار قدرته على التخطيط لتحقيق أهدافه، وتقييم ذاته، ولا يمكن أن يتم ذلك إلاّ باختيار الإستراتيجية المناسبة وإجراء تعديلات عليها أو التخلي عنها تمامًا، واستبدالها باستراتيجيات جديدة (بريك، 2019).

إذ يرى يوري وآخرون (Yore & et al , 1998) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مجالين واسعين هما:

المجال الأول: هو التقويم الذاتي للمعرفة، ويشير الوعي ما وراء المعرفي إلى مهارات التفكير العليا التي تتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم، ويشمل الوعي بالمعرفة ما وراء المعرفية ثلاثة أنواع هي:

- **المعرفة التقريرية:** وتتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين، وتتكون، إلى حد كبير، من الحقائق والمفاهيم المتضمنة في موضوع التعلم.
- **المعرفة الإجرائية:** وتعني معرفة المتعلم بكيفية استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة.
- **المعرفة الشرطية:** وتشمل وعي المتعلم بالشروط التي تؤثر في التعلم ومعرفة السبب الذي استخدم من أجله إستراتيجية معينة، ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها في موقف التعلم المستخدم.

المجال الثاني: يمثل الإدراك الذاتي للمعرفة وإدارتها، والتي تسمح للمتعلم بزيادة وعيه عبر تطبيق استراتيجيات الضبط الذاتي للسلوك (الشلاش، 2017). فنموذج ما وراء المعرفة يتضمن التفاعل الدوري للمعرفة وتنظيم عمليات التفكير لدينا، إذ تتكون معرفة الإدراك من معرفة الأشخاص والمهام والاستراتيجيات. وتنظيم الإدراك هو وضع معرفتنا موضع التنفيذ من خلال تخطيط الأنشطة ومراقبتها وتقييمها، وهي كما يأتي بشيء من التفصيل:

- معرفة الأشخاص:

معرفة كيفية معالجة الأشخاص للمعلومات عند كونها عامة أو خاصة، مثل معرفة أن الاسترجاع أكثر فعالية من إعادة القراءة.

- معرفة المهام:

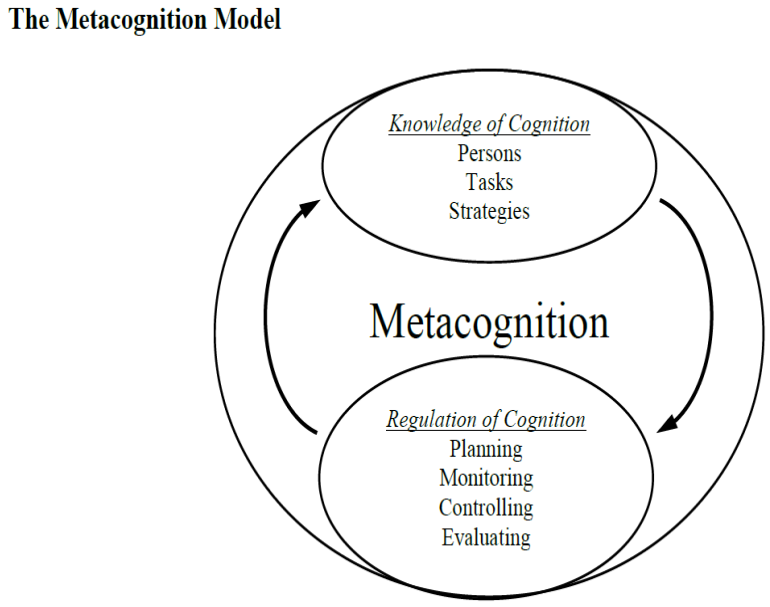
معرفة المتطلبات المعرفية للمهام المعرفية المختلفة، كمعرفة أن مجموعة مسائل معينة من واجبات الرياضيات تتطلب تركيزًا ووقتًا أقل من كتابة مسوَّدة تحليل نقدي.

- معرفة الاستراتيجيات:

معرفة طرق التفكير المختلفة أو الانخراط في مهام متباينة، مثل تعميق التعلم عن طريق تكوين تطبيقات لمفاهيم رياضية معينة، أو إنشاء رسم تخطيطي لتنظيم الأفكار لورقة ما (Cunningham et al, 2018).

بعد اطلاعي على أدبيات حول ما شملته النماذج النظرية لمكونات ما وراء المعرفة، تبين لي أن هناك في الظاهر تباينًا في مفهوم تلك المكونات، غير أن الاختلاف يكمُن في المسميات وبالتالي، ليس هنالك من اتفاق واضح، حتى الآن، بشأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يجب تضمينها في النموذج النظري لما وراء المعرفة لكنها، بوجه عام، تجتمع في هذا الشكل أدناه لتعبر عن أوجه التوافق بين مختلف المهتمين بمهارات ما وراء المعرفة.

الشكل 2 يمثل نموذج ما وراء المعرفة



المصدر: (Cunningham et al, 2018, P 3)

ويشير الشكل رقم 2 إلى أن أنموذج ما وراء المعرفة يتضمن معرفة الإدراك والوعي به وتنظيمه، حيث ما يهمنا هو المهارات التي يمكن أن نستخدمها في ممارستنا لما وراء المعرفة وهي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) إذ تمثل هذه المهارات الأبعاد الثلاثة المكونة لمتغير مهارات ما وراء المعرفة من الناحية الإجرائية في البحث الحالي.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه التصنيفات لمهارات ما وراء المعرفة لا يؤديها الفرد بالترتيب نفسه بالضبط، وفي المقابل عندما يقوم الفرد بمهمة معرفية يمكنه أن يجمع بين تلك المهارات متحدة معا لتنفيذ المهمة (الحارون، 2008).

وقد قدم كل من عثمان وهانيفين (Osman & Hannifin) فائدة بارزة في تحليل مكونات ما وراء المعرفة على النحو الآتي:

1-**ما وراء الذاكرة:** تمثل وعي الفرد بتنظيم ذاكرته والسلوك الاستراتيجي الذي يتبعها.

2- **ما وراء الفهم:** يتعلق بوعي الفرد بعملياته المعرفية المرتبطة بالفهم وإدراك كيفية تحقيق عملية الفهم خلال نشاطه المعرفي.

3- **التنظيم الذاتي:** يمثل استجابات الفرد وتركيزه على كشف الأخطاء المعرفية عندما لا تتضح له معرفة النتائج.

4-**التدرب على المخططات التنظيمية:** ترتبط المخططات التنظيمية بعملية الفهم لدى الفرد بحيث بإمكان بعض التراكيب المعرفية أن تمنحه القدرة على ضبط منظور ما قابِل للاختبار وذلك من أجل بلوغ مرحلة الاستيعاب الكامل.

5-**الانتقال:** يُعبّر عن إمكانية تطبيق الفرد لبعض المهارات في مختلف المواقف، إذ يمكن لأثر التعلم أن ينتقل بصورة جانبية كأن ينتقل إلى محتوى مغاير من نفس المادة، أو بصورة أفقية أي نحو مواد أخرى (الحارون، 2008).

كما تركز برامج تعليم مهارات التفكير على نشاط التفكير بوصفه موضوعًا قائما بحد ذاته، وتسعى هذه البرامج إلى إكساب المتعلمين مهارات التفكير فوق المعرفية التي تدير وتسيطر على العمليات المعرفية على غرار مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة، ومهارة التقويم وتحاول تشجيع الطلبة على التفكير حول التعلم من الآخرين، ورفع الوعي بعمليات التفكير الذاتية (زياد، 2009).

ويتضح من خلال تناول مكونات مهارات ما وراء المعرفة أنه رغم الاختلاف أحيانًا في المصطلحات التي تطرّق لها الباحثون إلاّ أنها تحوي نفس المضمون باعتبارها ترتبط بالوعي بالمعرفة وطرق بنائها أو إعادة تشكيلها عن طريق التخطيط للمهمة القائمة، ومراقبة مدى تنفيذها والاستراتيجيات الواجب تتبعها في كل وضعية، ثم تقييم وتقويم مدى ملاءمة تلك الاستراتيجيات لتحقيق أداء المهمة بفعالية. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن هنالك فرقا بين مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات ما وراء المعرفة سوف نتناولها في العنصر الموالي.

إن التخطيط هو انتقاء وتخصيص الاستراتيجيات المناسبة والموارد المعرفية الفعالة والمناسبة قبل أداء المهمة، ويتضمن تحديد مقدار الوقت الذي يجب تخصيصه لأداء مهمة ما، وكشف نوع الاستراتيجيات الواجب استخدامها، وكيفية الانطلاق لتنفيذها، ومعرفة الموارد التي يجب جمعها، وحتى الترتيب المطلوب اتباعه، وما يجب مراجعته بعد الانتباه إليه بعناية.

أما الوعي بالمراقبة في الوقت الفعلي فهو الملاحظة ووعي الفهم عبر التساؤل: كيف نفعل ذلك؟ وكيف هو الأداء أثناء تنفيذ المهمة عبر طرح التساؤلات الذاتية على غرار: هل هذا منطقي؟ هل أحاول أن أذهب بسرعة كبيرة؟ هل درست بما فيه الكفاية؟

في حين يمثل التقييم تقدير الأداء بعد الانتهاء من المهمة، فهو ينطوي على عملية إصدار المتعلم لأحكام حول عمليات ونتائج التفكير والتعلم مثل: هل يجب أن أغير الإستراتيجيات؟ هل سأحصل على مساعدة؟ أم أنه يجب التخلي الآن عن هذه الاستراتيجية؟ (Kisac, & Budak, 2014).

4- استراتيجيات ما وراء المعرفة:

بعض الأدبيات في التراث التربوي والنفسي لا تفرق بين كل من مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة فهما مفهومان غير مترادفين، وكثير من الباحثين يخلطون بينهما، إذ تعتبر الاستراتيجية توظيفًا واعيا لطريقة معينة من أجل تحقيق هدف معين، في حين أن المهارة تمثل قدرة تُستخدم بطريقة انتقائية وتلقائية. ويرى التربويون أن الاستراتيجية تمثل مستوى أعلى من المهارة لأنها تشمل عددا من المهارات مجتمعة لتحقيق هدف معين، وليس بالضرورة أن يكون تعليميا فحسب (أوباجي، 2015).

فاستراتيجيات ما وراء المعرفة هي قدرة المتعلم على تسخير الاستراتيجية المعرفية في سبيل تطوير وتحسين ما يجب أن يتعلمه، وذلك عبر تحديد وصياغة الأهداف وتفعيل المقارنات والتدريب على كتابة البحوث لاكتساب الفهم والاستدلال والتنبؤ وتقوية الذاكرة، وقد ذكرت الونوس (2016) استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم بتنشيط المعرفة السابقة، منها:

4-1- استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:

تتمثل في تدريب المتعلم على التفكير بصوت عالٍ ومسموع عند القيام بالتفكير ومحاولة حل المشكلات لغرض تنظيم الأفكار، ومن خلال ذلك يتمكن المتعلم من ملاحظة الإجراءات المتبعة والوعي بها عند أداء مهمة ما عبر التخطيط والمراقبة والمراجعة والتقويم (بن طريف، 2020).

4-2- استراتيجية النمذجة:

تعتبر استراتيجية التعلم بالنمذجة أو فكِّر كما تراني أفكر من أنجع استراتيجيات التعلم أثرًا في انتقال التعلّمات، وبما أن التلاميذ يتعلمون في الغالب عن طريق الملاحظة والتقليد، فهذا يستدعي أن يكون تفكير المعلم نموذجيًا ومبدعًا حتى ينتقل الأثر الايجابي (لموشي، 2016).

4-3- استراتيجية خرائط العقل:

ترجع هذه الاستراتيجية إلى توني بوزان الذي ابتكرها في الستينيات نظرا لأنه كان مصابا بتشوش في أفكاره وعدم قدرته على تنظيمها، وقد ساعدته على تدوين أفكاره وملاحظاته، حيث تُعَدُّ هذه الاستراتيجية التي تدعى كذلك (الخرائط الذهنية) من أهم الاستراتيجيات المبتكرة في الحقل التربوي (الغامدي، 2015).

4-4- استراتيجية التساؤل الذاتي:

يُقصد بها وضع مجموعة من الأسئلة التي قد يطرحها المتعلم على نفسه أثناء معالجة المعلومات، ويحدث ذلك قبل، وأثناء، وبعد التعلم، حيث تزيد من الوعي بعمليات التفكير، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى البحث عن معلومات جديدة من خلال إثارة الأسئلة الذاتية، وتكوين خطة للانتقال من البسيط إلى المركب، والتشجيع على التفكير التأملي لما يتم تعلمه (صحراوي، 2011).

4-5- استراتيجية K-W-L-H:

وتفيد هذه الاستراتيجية في جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، وتُمكّن المعلم من تعزيز بيئة التعلم ويمكن تطبيقها في بداية الموسم الدراسي بوضع أهداف محددة يسمح فيها لتلاميذه بالتعاون على مناقشة مدى تحقيقها، وبإمكانهم معالجة أي محتوى مهما كان صعبا من خلال تنشيط معرفتهم السابقة وإثارة فضولهم، وتمر بأربع مراحل هي:

- **K:** وهي اختصار لكلمة (Know) التي تعني -على أساس كونها اصطلاحا- ماذا أعرف عن الموضوع؟ حيث تساعد هذه المرحلة على استرجاع المعلومات السابقة المتعلقة بالموضوع.
- **W:** وهي اختصار لكلمة (What) والتي تعني: ما هي الأمور التي أود معرفتها عن الموضوع؟

- **L:** وهي اختصار لكلمة (Learn) وتدل على اهتمام التلميذ بالمعلومات الجديدة التي تحصّل عليها بالاعتماد على نفسه.
- **H:** وهي اختصار لكلمة (How) وتعني حثّ التلميذ وإرشاده من قبل المعلمين على توليد الأسئلة الذاتية ذات مستوى عالٍ من الإتقان.

(أبو جحجوح، 2014).

4-6- إستراتيجية تدريس الأقران:

تعتمد إستراتيجية تدريس الأقران على توزيع الطلاب في مجموعات، أو طالبين، الأول يفكر بصوت مرتفع (مسموع) في حل المشكلة المطروحة عليه، والآخر يفكر معه، ويصغي إليه، وعليه أن يفكر في ما يقوله (يحلل تفكيره)، فالمشاركة الثنائية للطلاب لإيجاد الحل المزدوج للمشكلة يعمل على تدريب التفكير وتطويره (لموشي، 2016).

4-7- استراتيجية وصف مسار التفكير بالكتابة:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب التلاميذ على التعبير عن أفكارهم عن طريق الكتابة عند محاولتهم حل المشكلة، فيطلب المعلم من التلميذ أن يكتب فقرة تلخص أفكاره والخطوات التي اتبعها للوصول إلى الحل (عبد العزيز، 2009).

4-8- استراتيجية خرائط المفاهيم:

تعتمد هذه الاستراتيجية على نظرية التعلم بالمعنى للعالم أوزبل الذي يفترض أن الانسان يتعلم عن طريق تنظيم المفاهيم في شكل هرمي باعتباره متغيرا مهما في التعلم، ويتفق في ذلك مع نظرية پياجي التي تعتمد هي الأخرى على التنظيم الهرمي لمهام التعلم المراد بناؤها، فتعتمد على مبدإ تحليل المهمة موضوع الدراسة، وتتطلب هذه الإستراتيجية تحليل موضوع معيّن إلى مفاهيم جزئية لغرض الوصول في النهاية إلى المفهوم الشامل (الغامدي، 2015).

ويمكن الاستفادة من توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس في كثير من المزايا، منها:

- تطوير القدرات العقلية والمهارات المعرفية لدى المتعلم.
- التفكير بسهولة في موضوع التعلم مما يسمح بالتحكم فيهما معا.
- رفع مستويات القدرة على الفهم لدى المتعلم.
- التمييز بين مختلف المعلومات أثناء التعلم والرغبة الإيجابية في جمعها وتنظيمها ومتابعتها.
- تنمية جودة التفكير واكتساب المعرفة وانتقال أثر التعلم لدى المتعلم.
- اكتساب ميزة الاستدلال العلمي وحل المشكلات وانتقاء أفضل للعلوم.
- تحفيز المتعلم على تفعيل التقويم الذاتي بشكل متواصل.

(أبو جحجوح، 2014).

5- العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة:

إن أقرب المصطلحات لمفهوم ما وراء المعرفة هي المعرفة، باعتبار أن ما وراء المعرفة تُعنى بالتفكير في المعرفة، ويرى كُون (Kuhn, 2000) أن مهارات ما وراء المعرفة قد تكون هي المعرفة المتأمَّلة. ومن خلال محاولة فادان وستاندر (Vadhan & Stander) الإجابة عن طبيعة العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة حيث يريان أن كُلاّ من المعرفة وما وراء المعرفة عمليتان عقليتان، غير أن المعرفة تكون مكتسبة، أما ما وراء المعرفة فهي تعبير عن وعي وإدراك الفرد لماهية هذه المعرفة التي تعلمها وقام باكتسابها وقدرته على فهمها (الحارون، 2008).

وقد أشار ستيرنبرغ (Sternberg) إلى أن ما وراء العناصر أو المكونات هي عمليات تنفيذية تسيطر على المكونات المعرفية وتستمد التغذية الراجعة منها، حيث اعتبر ستيرنبرغ أن ما وراء العناصر هي بمثابة مرادفات ما وراء المعرفة المعروفة لدى فلاڤل (Flavell) وبروان

(Brown)، فهذه المكونات مسؤولة عن اكتشاف كيفية القيام بمهمة ما وتشخيص صحيح للموارد المعرفية (زاير وآخرون، 2019).

ويرى عبوري (2007)، والدسوقي (2009)، ونوفل (2010)، أن مهارات التفكير تعتبر عمليات معرفية إدراكية يمكن أن يمارسها المتعلم ويستخدمها عند معالجة المعلومات باعتبارها لبنات أساسية في تشكيل بنية التفكير، وهي حسب كل من بلوم Bloom، وانجلهارت Englehart، وفيرست Furst، وجيل وكراثول Hill & Krathwohl صنفان:

- **مهارات التفكير الأساسية:** هي عمليات معرفية إدراكية مرتبطة بالأعمال اليومية مثل الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف.
- **مهارات التفكير العليا المركبة:** هي عمليات أكثر تعقيدًا تتطلب استخدامًا أوسع للعمليات العقلية وتكون أكثر تداخلا بسبب ارتباطها بضرورة تفسير وتحليل ومعالجة المعلومات، على غرار اتخاذ القرار وإصدار الأحكام، وتشمل حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير ما وراء المعرفي (بونوة وتيليوين، 2020).

ويرى ريموند نيكرسون (Raymond Nickerson, 1994) أن الغرض من التدريب على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية هو مساعدة الفرد في إدارة عملياته المعرفية بفعالية أكبر، وكثيرا ما يفشل الأفراد في استخدام معرفتهم المتصلة بالمشكلات التي يحاولون حلها لأسباب مختلفة منها عدم وعيهم بمعرفتهم التي يملكونها حول الموضوع، أو لِعلّة فشلهم في الوصول إلى معرفتهم عندما يحتاجون إليها (عبو، 2018).

كما أن العمليات ما وراء المعرفية لا تُنفَّذ بصورة مباشرة على المهمة، وإنما على العمليات المعرفية التي تجرى على هذه المهمة، وقد ذكر "Sternberg" بهذا الصدد أن العمليات الماورائية (ما وراء المكونات) Meta Components هي أحد المكونات الرئيسة للذكاء، فهو يرى (Sternberg) أن العمليات الما ورائية هي المسؤولة بالدرجة الأولى عن التخطيط لمهمة ما

وتنفيذها، والمراقبة، والتقييم النهائي لنتائجها، ويؤكد أن العمليات ما وراء المعرفية في الوقت الذي تسيطر فيه على المكونات المعرفية، فإنها تتلقى التغذية الراجعة من هذه المكونات.

وتمتاز العمليات ما وراء المعرفية بقدرتها على تحديد العمليات المعرفية المناسبة لتنفيذ المهمات المطلوبة، ويعتقد (Sternberg) أن هذه العمليات ما وراء المعرفية تشكل العامل الحاسم في الذكاء بحجة أن القدرة على تحديد العمليات المعرفية المطلوبة على نحو مناسب كاتخاذ القرارات حول: كيف؟ ومتى؟ ولماذا يجب إنجاز مهمة ما؟ هي العامل المهم في الذكاء.

وتختلف العمليات ما وراء المعرفية من فرد إلى آخر تبعا للفروق الفردية المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة (عبو، 2018).

وإن كانت المعرفة تشمل عمليات التذكر والإدراك والفهم، فما وراء المعرفة تمثل التفكير في تلك المعرفة وكيفية تطبيق عمليات التذكر والفهم والإدراك، حيث أن المعرفة تعتبر مرحلة سابقة لما رواء المعرفة، كما أن المعرفة تمثل جميع العمليات النفسية التي يتم عبرها استقبال المعلومات والمعارف والمفاهيم النظرية، وبعدها يتم تحويلها من المدخل الحسي وصولاً إلى تخزينها واستخدامها في المواقف المختلفة، بينما يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها خلال مواقف التعلم تلك التي تحدث خلالها العمليات النفسية. وقد أكد العديد من خبراء علم النفس المعرفي المعاصرين أن الفرق بين المتفوقين معرفيا وغير المتفوقين إنما يعود، بالدرجة الأكبر، إلى اختلاف خصائص ما وراء المعرفة لديهم (الحارون، 2008).

وفي تصوري أن من بين المشكلات البيداغوجية المطروحة هي عدم إدراك الجماعة التربوية وهيئات التدريس والقائمين على إنتاج برامج التعليم أن تلميذ المرحلة الثانوية يدرس ما يفوق عشر مواد تعليمية مختلفة المحتوى، ولا توجد بينها أي مادة تعليمية تُعلم التلاميذ كيف يتعلمون، وكيف يحدث التعلم وكيف تعمل الذاكرة وأهمية تنشيط الانتباه من منظور علمي عصبي! لكنهم في نفس الوقت مطالبون بالحفظ والفهم وحل المشكلات الرياضية والمعرفية وتوظيف

مهارات فوق معرفية لاسترجاع ما درسوه خلال الامتحانات، مما يشير إلى أننا نطلب من التلميذ تعلم وتلقي كمّ هائل من المعرفة دون تحضيره وتدريبه على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية.

ولا شك أن التلاميذ يحاولون دائمًا التعرف على المبررات والأسباب التي يدرسون لأجلها موضوعا ما دون غيره، وكثيرا ما يتساءلون عن أسباب تناولهم لذلك الموضوع بالدراسة، ومدى الأهمية التي يكتسيها في حياتهم، مما يتطلب إدراكهم ووعيهم للأهداف المنشودة أساسا من التدريس، إذ يتوقف ذلك على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها وعرضها منذ البداية (زياد، 2009).

يرى فْلاڤل (Flavell, 1976) أن ما وراء المعرفة لا تختلف عن المعرفة، والتفريق بينهما يخضع لكيفية استعمال المعلومات، فالمعرفة تساعد الفرد على تحقيق هدف ما، أمّا ما وراء المعرفة فهي تضمن بلوغ ذلك الهدف، حيث يشير فْلاڤل إلى أن الفرق الدقيق بين المعرفة وما رواء المعرفة يكمن في كيفية تعامل الفرد مع المعلومات المتاحة لديه (فارس، 2018).

6- النظريات والنماذج المفسرة لمهارات ما وراء المعرفة:

تعددت النماذج التي عالجت وتطرقت إلى مفهوم ما وراء المعرفة بطرق مباشرة ومعبرة عن المفهوم بشكل واضح، وأخرى عالجت المفهوم بطريقة ضمنية نظرا لاختلاف تعريفات مفهوم ما وراء المعرفة وتداخله مع بعض المفاهيم، وقد رصدتُ من بين تلك النماذج النظرية ما يأتي:

6-1- نموذج پياجي (1969):

ساهمت نظرية پياجي Piaget في وضع الأسس والجذور الأولى لمفهوم مهارات ما وراء المعرفة، فقد ساعدت Flavell عند بداية أبحاثه عن مفهوم ما وراء المعرفة، إذ تعتبر المحاور التي ركز عليها Piaget كالتفكير التأملي والمخطط له، والتفكير الموجه نحو الهدف باعتبارها تمثل بعمق العمليات الشكلية حيث تعتمد العمليات ذات المستوى الأعلى على العمليات ذات المستوى الأقل مرتبة، وقد أشار إلى أن العمليات الشكلية (الصورية) حسب Piaget ترتبط

ارتباطًا وثيقا بالتفكير في التفكير عوض التفكير في موضوعات التفكير وهي أحد أشكال التفكير ما وراء المعرفي (أوباجي، 2015).

كما أن نظرية بياجي Piaget أشارت إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يبدأ بالظهور بالموازاة مع ظهور التفكير الشكلي في بدايات مرحلة المراهقة، فالتعلم حسبه ليس فقط اكتساب المعرفة بل يتعدى إلى إعادة بنائها باستمرار. فالمتعلم لا يضيف ببساطة معلومات إلى ذخيرته المعرفية بل يقوم بمراجعة أبنية معرفية قائمة لقبول معلومات جديدة أو تشكيل أبنية جديدة قائمة على أخرى قديمة، كما يقوم بإدخال أفكار جديدة على أفكار سابقة في إطار نموذج مستمر للانتقال من المعلوم إلى المجهول، إذ يشير هنا بياجي Piaget إلى ما وراء المعرفة ويوضح أن المتعلم يفكر في تفكيره ويراجع أبنيته الذهنية القائمة ويبحث عن إمكانية إضافة أبنية وأفكار جديدة أو يقوم ببناء جديد (أوباجي، 2015).

ويشير ونج (Wong, 1986) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني الوعي الداخلي (Introspective Awareness) بالعمليات المعرفية، وقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتقييم أفكاره ودوافعه (بريك، 2019).

كما يُعبّر بياجي Piaget كذلك عن مفهوم ما وراء المعرفة باعتبارها تتقارب من حيث المفهوم مع العمليات الصورية أو المجردة التي تظهر خلال المرحلة الرابعة من نمو الفرد (11 سنة إلى 15 سنة) ويشير بياجي Piaget إلى أنه في هذه المرحلة تتطور لدى الطفل القدرة على فهم المنطق المجرد، مما يسمح له بالتفكير في عملية التفكير ذاتها (قيدوم، 2014).

6-2- نموذج ستيرنبرغ (1990):

أشار ستيرنبرغ (Sternberg, 1985) في نظريته الثلاثية للذكاء إلى أنه توجد ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات:

6-2-1- المكونات الأسمى (Metacomponets).

6-2-2- مكونات الأداء (Performance Components).

6-2-3- مكونات اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Components).

وعرّف ستيرنبرغ (Sternberg, 1985) المكونات الأسمى بوصفها عمليات الضبط العليا التي يستعملها الفرد في المراقبة والتخطيط والتقويم، ويرى أن مهارات ما وراء المعرفة هي من مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، فهي مهارات ذهنية معقدة تنمو مع التقدم في السن، كما صنف "Sternberg" مهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات رئيسة تتمثل في: التخطيط، والمراقبة والتقييم حيث تضم كل فئة من هذه الفئات مهاراتٍ فرعية (زاير وآخرون، 2019).

بينما تقوم مكونات الأداء باعتبارها مهارات تفكير في مستوى أدنى بتنفيذ العمل وتطبيق استراتيجيات الحل، أما مكونات اكتساب المعرفة فتمثل العمليات المتبعة في عملية التعلم للحصول على المعرفة على غرار الدمج الاختياري وهو محاولة تجميع المعلومات غير المرتبة وربطها معا للوصول إلى نتيجة، والترميز الاختياري ويمثل اختيار ما يرتبط وما لا يرتبط بالموضوع، والمقارنة الاختيارية وتعني ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة (زاير وآخرون، 2019).

ويشير "Sternberg" إلى إمكانية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفية في برامج تعليم التفكير، فهو يرى أن ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق هو الآخر على مهارات التفكير ما وراء المعرفية.

6-3- نموذج لوفافغ وبينار (1995):

اعتمد كل منهما على إدماج نموذجي فْلافِل وبراون من جهة، ونموذج پياجي Piaget وقد حاولا إحياء نموذج فْلافِل لغرض الاهتمام بالنشاط المعرفي أثناء عملية التنفيذ، فكان تركيزهما على سيرورات المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي، كما قام الباحثان بإضافة متغير رابع من نموذج فْلافِل تجسّد في تحديد الأهداف التي تسمح بإنجاز النشاط ما وراء المعرفي، أما بالنسبة لنموذج

براون فقد ركز على أهمية السيروارات التنفيذية أثناء النشاط المعرفي زيادة على اعتماده على أعمال بياجي Piaget لإيلاء الوعي أهمية في ميدان ما وراء المعرفة. وتظهر ما وراء المعرفة، في الاتجاه المذكور، في أنها قدرة الفرد على التحكم الواعي في نشاطه المعرفي (Pinard, 1992)، وتمثل بذلك جانبين مهمين:

6-3-1- المعرفة ما وراء المعرفية (Savoir Metacognitif)،

6-3-2- النشاط ما وراء المعرفي (Activité Metacognitive)،

وتُعبِّر ما وراء المعرفة حسب هذا النموذج عمّا يمتلكه المتعلم من معرفة متعلقة بعدد من المتغيرات على غرار الأشخاص، والمهام، والأهداف والاستراتيجيات، بالإضافة إلى قدرته على التحكم الواعي في نشاطه المعرفي (حساني، 2008).

6-4- نموذج جون فْلافِل (1976):

قدّم فْلافِل (Flavell, 1976) خلال محاولاته الأولى لتعريف مهارات ما وراء المعرفة من خلال التحكم في المعرفة، واقترح مكونين أساسيين هما:

6-4-1- معرفة ما وراء المعرفة (Metacognition Knowledge):

وهي تشمل المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل، وما يتفاعل معها من متغيرات لإنتاج مخرجات معرفية حيث تتكون من معرفة الشخص بطبيعته كمعالج للمعلومات، ومعرفة مستوى تعقّد المهام وشروط تنفيذها، وإدراك الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية الفعالة لتحقيق الهدف (فارس، 2013).

ويشمل المكون الأول في مجمله حسب فْلافِل (Flavell, 1976) العناصر الثانوية الآتية:

أ- معرفة الشخص (Person knowledge):

وتتضمن كل ما يفكر فيه الفرد حول طبيعته، وغيره من الأفراد بوصفهم معالجين للمعرفة على غرار المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيها:

- الفروق ضمن الفردية (Intraindividual Differences) كتصور المتعلم أنه يمكنه تعلم معظم الأشياء عن طريق الاستماع بدل القراءة.
- الفروق بين الفردية (Interindividual Differences)، كاعتقاد الفرد أن صديقه له حساسية اجتماعية أكثر من غيره.

ب- معرفة المهمة (Task knowledge):

تمثل ما يمتلكه المتعلم من معلومات أثناء العملية المعرفية من حيث الوفرة والكثافة والتنظيم والثقة وكونها مألوفة أو غير مألوفة، وهي بذلك تجسد الطريقة المثلى لإدارة تلك العمليات المعرفية، ومدى نجاعتها في تحقيق الهدف، وقدرة المتعلم على انتقاء المطلوب منها من غيرها.

ج- معرفة الاستراتيجية (Strategy knowledge):

هي اعتقاد المتعلم مثلاً أن أفضل سبل التعلم في القسم وتثبيت المعلومات هو التركيز على رؤوس الأفكار الموجودة في نص ما، والقيام بتكرار ذلك عبر الحديث مع النفس لكي تصير هذه استراتيجية في مواقف لاحقة، وبذلك يزيد كمّ المعلومات والوعي بالاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق أهداف مختلفة المستويات (العتوم وآخرون، 2007).

6-4-2- خبرات ما وراء المعرفة (Metacognition Experiences):

وتعبر عن تلك الخبرة المتراكمة التي نتجت جرّاء الاستخدام المتواصل للمعرفة في مختلف المواقف الحياتية والتي تؤدي إلى إدراك ووعي الفرد بقدراته المعرفية الخاصة (فارس، 2013).

ويُفرّق فْلافِل (Flavell, 1976) بين إمكانية أن تكون تلك الخبرات قصيرةً أو طويلة الأمد، معقدة أو بسيطة، حيث إنها كثيرا ما تحصل في مواقف تستدعي التفكير بوعي وحذر كبيرين، فأثرها عميق في الأهداف المسطرة والعمليات المعرفية المستخدمة في ذلك، وتتمثل أهمية خبرات ما وراء المعرفة في ما يأتي:

- لها أثر في المكون الأول (معرفة ما وراء المعرفة)، إذ يمكنها أن تضيف شيئا ما إليه أو تحذف آخر منه أو تُعدله.
- تقوم بتنشيط الاستراتيجيات الموصلة إلى الحلول وأداء المهمة وتحديثها.
- تحفز تلك الخبرات وتَقود الفرد إلى تحديد أهداف جديدة، مع مراجعة أو إلغاء القديمة.

(العتوم وآخرون، 2007).

6-5- نموذج براون (1987):

فرّقت آن براون (Ann Brown) بين تعلم المعرفة وتنظيمها، وترى إمكانية استقرار تعلم المعرفة رغم أن هذا الاستقرار قد يكون ضعيفًا أو متأخرًا، ويعتمد وفقها تنظيم الذات بكثرة على البيئة مقارنة بالعمر، حيث يمكن أن يُظهر المتعلم سلوكًا منظمًا ذاتيًا في وضعية تعليمية ما، ولا يُظهره في مواقف أخرى، ويمكن لهذا التنظيم أن يتأثر بِفعل متغيرات تثيره على غرار القلق، والخوف والاهتمامات، وأكدت براون أن توظيف المتعلم الوعي والشعور في المناخ المرتبط بالمهارات ما وراء المعرفية يعبّر عن مستويات عليا من السلوك الذكي عند الإنسان الناضج عن طريق إدراكه لذاته حيث يتمكن من تطوير مستوى ذكائه (فارس، 2017).

وقدمت براون نموذجا لمهارات ما وراء المعرفة يشمل مكونين رئيسين هما:

6-5-1- معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition):

وتمثل الأنشطة الشعورية الواعية التي يقوم بها المتعلم خلال أدائه للمهمة، وفيها يُتاح للمتعلم أن يعي العمليات المعرفية التي يوظفها لتحقيق الهدف أو حل المشكلة.

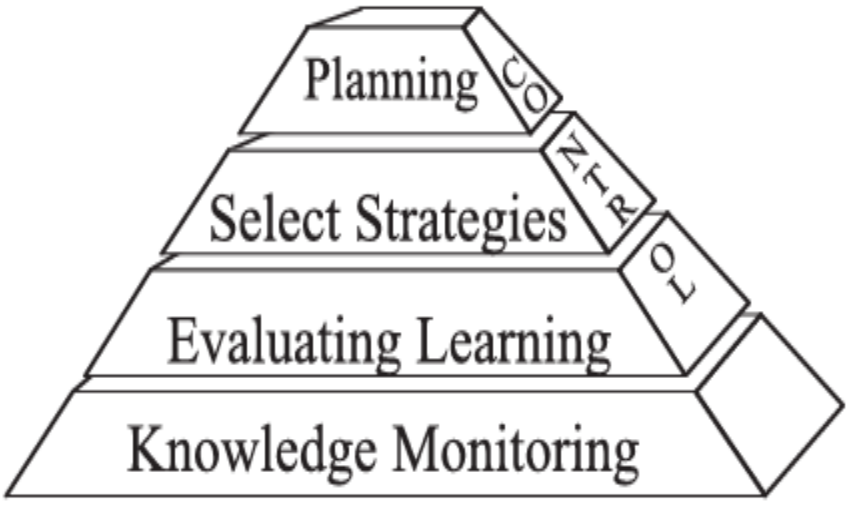
6-5-2- تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition):

هي عبارة عن تنظيم النشاطات والمهام بطريقة ذاتية من طرف المتعلم للتدريب على أداء مهمة ما أو حل مشكلة واكتساب تلك الخبرة كبناء للتعلم، وتشمل التخطيط والمراقبة والضبط (فارس، 2017).

6-6- نموذج توبيس وافيرسون (2000):

يعتقد توبيس وافيرسون (Tobias and Everson, 2000) أنه من الصعب توقع مشاركة التلاميذ في نشاطات ما وراء المعرفة المتقدمة كما هو الشأن في تقييم تعلمهم ووضع خطط التحكم الفعال في تنمية مستوى التعلم إذا لم يتمكنوا من التمييز بين ما يعرفونه وما لا يعرفونه، فمراقبة المعرفة السابقة تمثل قدرة أساسية للتعلم، فالطلاب الذين يفرقون بدقة بين ما تعلموه سابقًا وما لم يتعلموه بعد، يكونون في العادة أكثر قدرة على تركيز وتوجيه الانتباه والمهارات المعرفية الأخرى على ما يجب تعلمه، حيث يستند هذا الافتراض، في صحته، على عدد من الدراسات الحديثة التي أجريت في هذا المجال، حيث قام الباحثان منذ 1996 بإجراء حوالي 23 دراسة تتعلق بمحاولة رصد علاقة ما وراء المعرفة بالتعلم ومحاولة معالجة المعرفة ومراقبتها وأساليب قياسها، وعلاقة مراقبة المعرفة بالأداء الأكاديمي، حيث اقترح الباحثان اتجاهات جديدة، لمكونات ما وراء المعرفة كما هي موضحة في الشكل الآتي:

الشكل 3 يمثل نموذج تكويني لما وراء المعرفة.



المصدر: (Tobias & Everson, 2002, p1).

حيث يتبين من خلال الشكل 3 أن توبيس وافيرسون يُقسِّمان مهارات ما وراء المعرفة وفق رؤيتهما إلى خمسة مكونات، هي:

5-6-1-التخطيط (Planning): يتمثل في تحديد الخطط والخطوات الواجب تتبعها لتحقيقها قبل مباشرة المهمة المطلوبة.

5-6-2-اختيار الاستراتيجية (Select Straegy): تمثل عملية اختيار مختلف الاستراتيجيات الملائمة وذلك قبل أداء المهمة لحل المشكلات.

5-6-3-تقويم التعلم (Evaluating Learning): يعبِّر عن عملية تقويم تلك الاستراتيجيات المتبعة لحدوث عملية التعلم وتنفيذ المهمة.

5-6-4-التحكم في المعرفة (Knowledge Monotoring): يعني تحكم المتعلم في ما يتعلمه من خلال وعيه لما يقوم به عند أداء المهمة وحل المشكلات.

5-6-5-المراقبة (Controling):

تتعلق بجميع المهارات السابقة، وتعمل على استبدال الخطط والاستراتيجيات عند عدم تحقيق الأهداف وتنفيذ المهمة بالشكل المطلوب، ويمكن أن تكون هذه المهارة مستقلة عند أداء مهام أخرى (Tobias & Everson, 2002).

ويبدو أن تقنية تقييم مراقبة المعرفة التي تم تطويرها للاستخدام في برنامج البحث الذي قام به توبيس وافيرسون (Tobias and Everson, 2000) يقوم بتقييم الاختلافات بين تقديرات المتعلمين لمعرفتهم الإجرائية أو التصريحية في مجال معين، ومعرفتهم الفعلية على النحو الذي يتطلبه نمط الأداء، ويرتكز الاهتمام في هذا النموذج على تقييم قدرة مراقبة معرفة المتعلمين (Tobias & Everson, 2002).

وفي بحث حديث لكل من توبيس وافيرسون عام (2009) بعنوان: "أهمية معرفة ما تعرفه The Importance of knowing what you know" تكملة للبحوث السابقة التي قاموا بها

حيث توصلا الى أهمية التحكم في القدرة على مراقبة نشاطات ما وراء المعرفة، وقد ركزا على افتراض مُفاده أن التحكم الدقيق أمر استراتيجي وحاسم في عملية التعلم ومراقبة المعرفة لدراسة العلاقات التجريبية بشكل منهجي بين قدرة الطلاب على مراقبة حالاتهم المعرفية وإنجازهم الأكاديمي، وجوانب نفسية أخرى مهمة على غرار بعض التراكيب مثل الدوافع والقلق والتعلم الذاتي والتنظيم. وتطرق الباحثان في الختام إلى أهمية تطوير المعرفة حول ما وراء المعرفة من خلال تدريب التلاميذ على تحسين تعلمهم (Tobias & Everson, 2009).

ومن هنا أستنتج من الإطار النظري لنماذج واتجاهات ما وراء المعرفة أنها تتفق في مجملها على أن مختلف المهارات ما وراء المعرفية تتطلب انتقاء استراتيجيات محددة يمكن تطويرها وحفظها وتستلزم في حد ذاتها مستويات عالية الرتبة من التفكير المستمر والواعي بكل من المعرفة وخبراتها والعمليات المعرفية المطلوبة، ومدى كفاءة الفرد في تنفيذ وتحقيق تلك المهمات مُستعينا بما يمتلكه من استراتيجيات ما وراء معرفية حاليًا أو المسارعة إلى استحداث أخرى أو إدماجها في آن واحد وذلك يمكن تنميته وتطويره عبر تنشيط الدماغ بواسطة تدريبه على تنفيذ المهارات الثلاث في مهمة ما (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) ممّا يعمل على زيادة النشاط الكهربي في الدماغ وخلق ارتباطات عصبية جديدة تؤدي إلى تسريع عمل الجعبة العصبية أثناء أداء أي مهمة.

7- منظور القرآن الكريم للتفكير ما وراء المعرفي:

يُعرِّف سميث (Smith, 1994) ما وراء المعرفة بأنها مفهوم عصري للمفهوم القديم وهو التأمل، ويرى أن مفهوم ما وراء المعرفة هو التفكير في تفكيرنا (العتوم وآخرون، 2007).

فمن هذا المنطلق أعتقد أن ما وراء المعرفة بمفهومه القديم حسب ما عبّر عنه سميث وكثير من الباحثين في هذا المجال هو التأمل الذاتي الذي يجرّنا إلى محاولة الكشف عن رؤية

أقدس كتاب (القرآن الكريم) لهذه العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وبين ما ورد في كتاب الله من مرادفات التأمل والتفكير الواعي عالي الرتبة، حيث يتطلب ذلك تنقيبًا في منظور القرآن الكريم.

ومن المثير للانتباه في كتاب الله عز وجل هو غزارة الآيات القرآنية التي تدعو إلى النظر والتدبّر والتفكّر، مما يفسر ضرورة تلاوة القرآن تلاوةً تتسم بالوعي والتدبر من طرف المسلم، عكس ما هم عليه المشركون إذ وصف الله –جلّ وعلا– نظرهم بأنه نظر غافل، وأن سمعهم سمْع معطل عن الفهم والتدبر، فدلالة مكانة التفكير في كتاب الله –عزّ وجلّ– أننا لا يمكننا أن ندرك جوانب الإعجاز فيه إلا بالتفَكّر والتدبّر، فهو معجزة عقلية، حيث تعددت الدعوة لتدبر القرآن والتفكير في آياته، ومن واجب المسلم أن يستجيب لذلك لأننا نعيش في عصر يستلزم إعمال العقل في كل الميادين الإنسانية والعلمية، فالمسلمون الأوائل توجهوا بتوجيه القرآن في سائر أحوالهم، فحققوا التقدم في شتى الميادين، وازدهرت حضارتهم، واستفادت منهم مختلف أمم الأرض (حنايشة، 2009).

إن القرآن الكريم كتاب مطهر مكنون لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فيه نبأ من قبلنا وخبر من بعدنا وحكم ما بيننا، ولا تنقضي عجائبه، فهو يحثّ الانسان على إمعان النظر العقلي باعتباره وسيلة العقل الإنساني لترتيب حياته كلها وبنائها وفقا لمسلَّمات كتاب الله عز وجلّ، من تحقيق غاياته المنشودة وأهدافه المسطرة التي يطمح لبلوغها (إسماعيل، 1993).

حيث يهدف القرآن الكريم إلى أن يساعد الإنسان لكي يَبلُغ من خلال تفكّره بناء أحكام صائبة وفق استدلالات صحيحة، وهو يَعيب على المشركين الذين لم يَقدْهُم تفكيرهم إلى الصواب والقدرة على التحليل والربط ورؤية الأمور على حقيقتها (حنايشة، 2009).

فقد اختصر الوحي للمسلم تجارب الخطأ والصواب، ووفّر بذلك الكثير من الجهد والوقت في مجال النظريات الفلسفية، فلا بد للمسلمين أن يطوروا الوسائل والمناهج التربوية التي تعمل على الابتكار وذلك بالاستناد إلى آيات الله والتأمل فيها لتربية النفوس والاعتماد على تفعيل

مختلف أنواع التفكير بما في ذلك التفكير ما وراء المعرفي الذي يقوم على منهج الله في التربية (الغنام وعبد النبي، 2012).

وقد هدفت كثير من الدراسات إلى تِبيان منظور القرآن الكريم لعملية التفكير بمختلف مستوياته على نحوِ دراسة الحدري (2002) التي قامت بمحاولة استنباط منهجية التفكير العلمي في القرآن الكريم، وأظهرت أن التفكير العلمي في القرآن الحكيم أوسع مدلولاً وأشمل من حصره في نوع واحد من أشكال المعرفة البشرية والمادية، فهو يؤكد ضرورة توظيف كل العمليات العقلية عند معالجة قضية أو بيان أي مسألة، حيث أن القرآن الكريم يؤكد على ربط التفكير بعبادة الله تعالى بمفهومها الشامل. ودراسة الأغا (2003) التي كشفت عن أنواع التفكير التي وردت في القرآن الكريم، منها: التعقل، والتذكر، والتدبر، والنظر، والتفكر. ودراسة الأغا والزعانين (2003) التي تناولت مفهوم التفكّر باعتباره من أنواع التفكير وعملياته في القرآن الكريم، حيث توصلت إلى العمليات الآتية: التأمل، والاهتمام بما يحيط بالإنسان، والانتباه، والإبداع، واتخاذ القرار، والاستدلال، والتخيل، والتفسير، والتحليل، والربط الكلي. ودراسة تمزغين (2008) التي حاولت تقصّي مجالات التفكّر وجوانبه في آيات القرآن الكريم التي تتضمن لفظة "فكر"، كما بينت أن القرآن الكريم يحثّ على التفكر، فهو يذمّ قلة التفكّر ويَعظ بالعكس (أبو جحجوح، 2011).

كما أورد الدكتور صلاح صالح معمار إحصائيات لآيات القرآن الكريم التي تدعو إلى إعمال أعلى مستويات التفكير والنظر العقلي، والتأمل، والفحص، وتقليب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه، وبعض مرادفات ذلك مختلفة المستويات باعتبارها منهجًا قرآنيا يحثّ عليه الشرع وهي موضحة في الشكل الآتي:

الشكل 4: يمثل دعوة القرآن الكريم للنظر العقلي

مشتقات العقل بالصيغة الفعلية	49 اية
تدعو إلى النظر	129 أية
تدعوا إلى التبصر	148 أية
تدعو إلى التدبر	4 ايات
تدعو للتفكر	16 اية
تدعو إلى الاعتبار	7 أيات
تدعو إلى التفقه	20اية
تدعو إلى التذكر	269 اية
المجموع	642 أية

المصدر: (معمار، 2006: 27).

ويتضح من خلال الشكل رقم 4 أن دعوة القرآن الكريم للنظر والتدبّر العقلي والتفكّر في آياته المقدسة قد بلغ 642 آية حسب صلاح صالح معمار (2007)، وهي موزعة على الأمر بضرورة إعمال وتوظيف العقل بمختلف مشتقات ومرادفات التفكير عالي الرتبة على غرار الدعوة إلى النظر بعدد آيات مقدارها 129 آية، والدعوة إلى التبصّر بعدد آيات مقدارها 148 آية، والدعوة إلى التدبّر بعدد آيات مقدارها 4 آياتٍ، والدعوة إلى التفكّر بعدد آيات مقدارها 16 آية، والدعوة إلى الاعتبار بعدد آيات مقدارها 7 آياتٍ، والدعوة إلى التفقّه بعدد آيات مقدارها 20 آية، والدعوة إلى التذكّر بعدد آيات مقدارها 269 آية. ولا بد من شرح مبسط لهذه المرادفات حتى تتضح لنا طبيعة منظور القرآن الكريم، وهي كما يأتي:

7-1- النظر:

المقصود به تقليب البصر والبصيرة لإدراك الشيء، وقد يعني الفحص والتأمل والرَوية بعد حصول معرفة ما، ومثال ذلك: يُقال نظرتَ فلم تنظر أي لم تتأمل ولم تتروّ ويقصد من ذلك تأمّل العقل وليس نظر العين، ويعبّر عن تجريد الذهن عن الغفلات (إسماعيل، 1993).

7-2- التبصّر:

هو التأمل والتعرف، وقيل فعَل الأمر على بصيرة أي على يقين، حيث يُقصد بالبصيرة كذلك الفطنة وعقيدة القلب، وفي قوله تعالى: ﴿قَالَ بَصُرْتُ بِمَا لَمْ يَبْصُرُوا بِهِ فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِّنْ أَثَرِ الرَّسُولِ فَنَبَذْتُهَا وَكَذَٰلِكَ سَوَّلَتْ لِي نَفْسِي﴾ سورة طه، (الآية: 96)، أي علِمت بما لم يعلموا به من البصيرة (إسماعيل، 1993).

7-3- التدبّر:

"هو عبارة عن النظر في عواقب الأمور وأدبارها" (حنايشة، 2009: 18).

7-4- التفكّر:

قال بعض الأدباء: "الفِكر مقلوب عن الفرك، لكن يستعمل الفكر في المعاني وهو فرك الأمور وبحثها طلبا للوصول إلى حقيقتها" (إسماعيل، 1993: 43). والتفكّر هو عبادة حرّة طليقة لا يحُدّها عائق ولا قيد من مكان أو زمان أو غيب أو شهادة – باستثناء التفكّر في ذات الله تعالى – (بدري، 1995).

7-5- الاعتبار:

هو افتعال من العبور لأنه يعبر منه إلى غيره، فيَعبر من ذلك الذي فكّر فيه إلى معرفة ثالثة وهي ما يسمى عبرةً، وفي قوله تعالى: ﴿... إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ﴾ سورة آل عمران، (الآية: 13). (عياصرة، 2017).

7-6- التفقّه:

وهو العلم بالشيء وفهمه، فيقال: فقه الرجل فقاهة، لمّا صار فقيهًا، وفقه بمعنى فهِم فقها، وقد غلب الفقه على علوم الدين، فاصطلح عليه أهل العلم على أنه العلم بأحكام الشريعة (حنايشة، 2009).

7-7- التذكّر:

يقول ابن القيّم: "لولا القوة الحافظة التي خص بها لدخل عليه الخلل في أموره كلها ولم يعرف ما له وما عليه، ولا ما أخذ، ولا ما أعطى، ولا ما سمع ورأى، ولا ما قال ولا ما قيل له، ولا ذكر من أحسن إليه ولا من أساء إليه، ولا من عامله ولا من نفعه فيقرب منه، ولا من ضرّه فينأى عنه، ثم كان لا يهتدي للطريق الذي سلكه أول مرة ولو سلكه مرارًا، ولا يعرف عِلمًا ولو درسه عُمْره، ولا ينتفع بتجربة، ولا يستطيع أن يعتبر شيئًا على ما مضى، بل كان خليقًا أن ينسلخ من الإنسانية أصلاً" (الحواس، 2016: 438).

وفي دراسة قام بها أبو جحجوح (2011) بعنوان: "عمليات العلم ومهارات التفكير المستنبطة من القرآن الكريم وتطبيقاتها في تدريس العلوم" هدفت إلى استنباط عمليات العلم الأساسية والتكاملية وبعض مهارات التفكير من القرآن الكريم، حيث استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، ووجدت أن القرآن الكريم مليء بعمليات العلم الأساسية والتكاملية ومهارات التفكير، ودلّت على الجانب الإجرائي للعلم ببعض آيات قرآنية، ومن بين تلك العمليات الأساسية: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والاستدلال، والاستقراء، والاستنباط، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، والتواصل. أما عمليات العلم التكاملية التي كشفتها الدراسة فهي: فرض الفروض، والتفسير، والتعريفات الإجرائية، وضبط المتغيرات، والتجريب. كما توصلت الدراسة إلى أن القرآن الكريم يزخر بمهارات تفكير متنوعة منها: مهارات التفكير الابتكاري، والأصالة، والمرونة، والطلاقة، والحساسية للمشكلات، وإدراك التفاصيل، والتفكير في التفكير، والتفكير التأملي، بالإضافة إلى

مهارات التفكير، والتذكر، وطرح الأسئلة، والانتقال من عدم الاتزان المعرفي إلى الاتزان، والمقارنة، والترتيب، والتمثيل، والتخيل، والتلخيص، واتخاذ القرار.

والتفكير عمومًا يستفيد من مختلف الأساليب المعرفية التي يستخدمها الفرد وفق ما تم التطرق له من نماذج ما وراء المعرفة، لكن التفكير من منظور القرآن الكريم يتعدى حلّ المشاكل الدنيوية وليس مقصورًا عليها، بل يتجه بعمقٍ إلى ما وراء الحياة عابرا بذلك برزخ الدنيا وضيقها إلى سعة الآخرة، فيُحرك جميع النشاطات المعرفية للمؤمن الداخلية والخارجية منها، فيستفيد الفرد المسلم من خبراته السابقة ويحاول ربطها بإدراكه الحسي. ويشير بدري (1995: 41) إلى قول الغزالي إن التفكّر هو: "إحضار معرفتين في القلب ليستثير منهما معرفة ثالثة" ويضرب في ذلك مثالاً على أن: "من مَال إلى العاجلة وآثر الحياة الدنيا وأراد أن يعرف أن الآخرة أولى بالإيثار من العاجلة، فعليه أن يدرك **أولا** أن الأبقى أولى بالإيثار، ثم يعرف **ثانيا** أن الآخرة أبقى، فينتج له عن هذين المعرفتين معرفة ثالثة، وهي أن الآخرة أولى بالإيثار، ولا يمكن تحقق المعرفة الثالثة إلاّ بالتعرف على المعرفتين السابقتين"، فالغزالي يعتقد أن نمو المعارف يتم عبر ازدواجها بهذا الأسلوب، فالمعرفة حسبه هي نتاج المعرفة، ولو تمكن المؤمن المتفكر من ترتيب معارفه على نحو ونمط معين فسوف يتطور نتاجه الفكري إلى غير نهاية ولا تقف في طريقه إلا عوائق الحياة والموت (بدري، 1995).

فجميع مرادفات التفكير في التفكير على غرار التفكير فوق المعرفي، والتفكير الما ورائي، وما وراء المعرفة، والوعي في التفكير، كلها تعني التمعن في عملية التفكير نفسها وكيفية حدوثها، والتنقل بين خطواتها. ومن الأمثلة الواضحة عليها إقامة الصلاة، التي تختص بضرورة الخشوع فيها، واستحضار العقل والقلب معًا عند أدائها، فضلاً عن الالتزام بالمحافظة على مواقيتها ووضوئها وتمام ركوعها وإتقان سجودها وتلاوة القرآن فيها بتدبر وانتباه عالي الرتبة، بما في ذلك التشهد وجميع الأدعية التي تكون فيها (أبو جحجوح، 2011).

والإسلام يحثّ الإنسان بشدة على أن يتفكر في نفسه، وجهل الانسان لنفسه وإهماله التدبر فيها والبحث في مكنوناتها يعتبره من منظوره الذي لا يقبل الدحض إهمالاً كبيرا ونسيانا لأعظم آيات الله في الكون، وكون الإسلام يحثّ على التأمل والتفكر في السماء والأنهار والجبال والبحار فهو يحثّ ويوجب تفكّر الإنسان في خلق الإنسان نفسه (بدري، 1995).

إن القرآن الكريم يُربّي المسلم على كيفية التفكير أثناء الفعل باعتباره من المهارات التي مارسها الأنبياء، والمسلمون الأوائل، فبَنوا بذلك حضارة الإسلام، ولكن في عصرنا الحالي يمارس هذا النمط من التفكير العالَم المتقدم في نُظمهم التعليمية عكس ما هو عليه الحال عند المسلمين في المؤسسات التعليمية التي تعتمد في نظامها التعليمي في مختلف جوانبه على الحفظ والتلقين (الغنام وعبد النبي، 2012).

ومنهج القرآن الكريم في تنمية التفكير التأملي والمركب واضح ومؤكّد في كثير من آياته المقدسة، حيث نجده يحثّ على ما يأتي:

- القرآن يدعو إلى السيطرة على التفكير وتوظيفه بنجاح لتنمية الإحساس بالمسؤولية، فهو يُهيئ الانسان نفسيًا وذهنيا لكي يُكيّف عقله لاستقبال الفكر ثم يعيد تكييفه وفق بنيته المعرفية حتى تتلاءم مع مضمون النص القرآني، فمثلاً قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الإِنسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِن نُّطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُّبِينٌ **{77}** وَضَرَبَ لَنَا مَثَلاً وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَن يُحيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ **{78}** قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ **{79}** الَّذِي جَعَلَ لَكُم مِّنَ الشَّجَرِ الأَخْضَرِ نَاراً فَإِذَآ أَنتُم مِّنْه تُوقِدُونَ **{80}** أَوَلَيْسَ الذِي خَلَقَ السَّمَواتِ وَالأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُم بَلَى وَهُوَ الْخَلاّقُ الْعَلِيمُ **{81}**﴾ سورة يس (الآيات: 77-81).
- التأمل في الأمور كلها وتفعيل النظر العقلي للاستيعاب والإدراك، والاعتماد على ضرب الأمثلة للوصول إلى عمق الأشياء، فالقرآن الكريم يهتم بالتدبر والخبرة الحسية، حيث قال تعالى: ﴿إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَآءٍ أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَآءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الأَرضِ مِمَّا يَأْكُلُ

النَّاسُ وَالأَنْعَامُ حَتَّى إِذَآ أَخَذَتِ الأرضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَآ أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَآ أَتَاهَآ أَمْرُنَا لَيْلاً أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِالأمْسِ كَذلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ **{24}** ﴾ سورة يونس (الآية: 24).

- توظيف استراتيجية الملاحظة والتأمل لتفعيل الوعي الذاتي عبر التأمل في مظاهر الموقف أو المشكلة لتكوين بناء معرفي قادر على تعديل السلوك، قال تعالى: ﴿وَعْدَ اللَّهِ لَا يُخْلِفُ اللَّهُ وَعْدَهُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ **{6}** يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ **{7}** أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُواْ فِيۤ أَنفُسِهِمۗ مَّا خَلَقَ ٱللَّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّىۗ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ بِلِقَآئِ رَبِّهِمْ لَكَٰفِرُونَ **{8}** أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ **{9}**﴾ سورة الروم (الآيات: 6-9).
- ضرورة توجيه التفكير نحو الهدف من أجل إثارة المشكلة بطريقة محيرة لرفع مستوى التأمل والفهم، قال تعالى: ﴿فَانظُرْ إِلَى آثَارِ رَحْمَةِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ إِنَّ ذَلِكَ لَمُحْيِي الْمَوْتَى وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ **{5}**﴾ سورة الروم (الآية: 5).
- اختيار أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرار بخصوص حل المشكلة، فمنهجية التفكير التأملي في القرآن الكريم مبنية على افتراضات صحيحة، وتكشف عن التصورات الخاطئة، فتحفّز المخاطَب للبحث عن الحقيقة، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْ مَا بِصَاحِبِكُمْ مِّن جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلاَّ نَذِيرٌ لَّكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ **{5}**﴾ سورة سبأ (الآية: 5).
- الاستفادة من المعرفة السابقة والتأمل في الأحداث الماضية أي التأمل الاسترجاعي، فالقرآن الكريم بذلك يحثّ على التفكير في تجارب السابقين، لاستنتاج دلالات جديدة، واستخلاص

العبر، وتشكيل الواقع في ضوئها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَخْرَجَ الذِينَ كَفَرُواْ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِن دِيَارِهِمْ لأَوَّلِ الْحَشْرِ مَا ظَنَنتُمْ أَن يَخْرُجُواْ وَظَنُّواْ أَنَّهُمْ مانِعَتُهُمْ حُصُونُهُم مِّنَ اللَّهِ فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُواْ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُواْ يا أُوْلِي الأبْصَارِ **{2}** ﴾ سورة الحشر (الآية: 2).

- الحثّ على التركيز على الواقع، فالإنسان يواجه المواقف التي تتحدى إدراكه، وتُرغمه على البحث والتفكير العميق المرتبط بالواقع المحسوس، فنجد الآيات تحثّ على التفكير في الواقع المدرك، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ **{21}** وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ **{22}** وَمِنْ آيَاتِهِ مَنَامُكُمْ بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَابْتِغَاؤُكُمْ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ **{23}** وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُحْيِي بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ **{24}** وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ تَقُومَ السَّمَاءُ وَالْأَرْضُ بِأَمْرِهِ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً مِنَ الْأَرْضِ إِذَا أَنْتُمْ تَخْرُجُونَ **{25}** ﴾ سورة الروم (الآيات: 21-25).
- العمل على إثارة تفكير الإنسان بالأسئلة الاستفهامية الاستنكارية بهدف تحفيزه على التأمل في المعرفة والاستفادة منها للوصول إلى الحقيقة، قال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ * أَلاَ إِنَّهُمْ فِي مِرْيَةٍ مِّن لِّقَآءِ رَبِّهِمْ أَلاَ إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُّحِيطُ **{53}**﴾ سورة فصلت (الآية: 53).
- التعود على التفكير بالدليل والحجة، مثل قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام لمّا أراد أن يثبت لقومه بالحجج أن الله هو خالق الكون، وأن الأصنام لا تضر ولا تنفع، قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ **{75}** فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ **{76}** فَلَمَّآ رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي

فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّآلِّينَ **{77}** فَلَماَّ رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَآ أَكْبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يقَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ **{78}** إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوٰتِ وَالأرْضَ حَنِيفاً وَمَآ أَنَاْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ **{79}**﴾ سورة الأنعام (الآيات: 75-79).

- استثمار الخواص الحسية كالسمع والبصر ليتمكن العقل من الإبداع، وتنمية البنية الفكرية، فالقرآن الكريم يستخدم عبارات تدل على ذلك على نحو: أولم يروا، أولم تر، أُنظروا، أفلم ينظروا، أفلا ينظرون، فهو يركز كثيرًا على حاسة البصر لأنها أهم المداخل العقلية للعقل الإنساني، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ **{20}**﴾ سورة العنكبوت (الآية: 20). (عياصرة، 2017).

وفي تقديري أن الاطلاع الكافي على ما وصل إليه العلم الحديث في مجال البنى المعرفية وما وراء المعرفة خصوصًا علماء المدرسة المعرفية والمادية ضرورة حتمية للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم التي جسّدوها في منظوماتهم التعليمية المتقدمة، مع احترام البعد الديني والثقافي للأمة، ولكن لا بد أيضا من الرجوع إلى سنة النبي ﷺ ومقاصد القرآن وتشريعاته الشاملة والكافية لبناء مناهج وبرامج لا يمكن دحضها أبدا لأنها لا تنبع من صنع البشر، ولا تحتمل الخطأ، إنما من واجب القائمين على التربية والتعليم لتكييف المحتويات وتطوير أساليبها بما يتناسب مع كل مرحلة عمرية، والابتعاد عن التقليد غير الواعي الذي يمكن أن يَضرّ أكثر ممّا ينفع، والمسارعة إلى تفعيل مخرجات الدراسات القرآنية وتكثيفها.

كما يقول ابن خلدون: "إن المغلوب مولع أبدًا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزِيّه ونِحلته وسائر أحواله وعوائده" (حسين، 2020: 27).

8- دور مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم:

يقول جيروم برونر: "إن التدريس من خلال الاكتشاف لا يُعنى بدفع التلاميذ لاكتشاف الكامن في البيئة الخارجية بقدر ما يُعنى باكتشافهم مكنون عقولهم" (مخيمر وعبد الفتاح، 2009: 327).

ومن خلال ذلك أعتقد أن الدور الرئيس الذي يمكن أن تؤديه جوانب تعليم ما وراء المعرفة باعتبارها أعلى مستويات التفكير هو أن يكتشف المتعلمون المهارة والقدرة المعرفية التي يمتلكونها، وأن يدركوا أنه يمكنهم تطويرها وتبويبها في الذاكرة باستمرار.

وتتكون القدرة المعرفية عند الفرد من ثلاثة عناصر تتمثل في المعرفة، والذاكرة، وما وراء المعرفة (مخيمر وعبد الفتاح، 2009).

فحينما تحاول أن تحل المسألة الآتية: ما نصف قيمة 2+2؟ هل تسمع نفسك وأنت تمر بخطوات الحل؟ هل تسمع نفسك وأنت تقرر ما إذا كنت تأخذ نصف 2، ونصف 2 ثم تجمعهما؟ أم تجمعهما ثم تأخذ النصف؟ إذا كنت تلاحظ ما يدور في ذهنك من عمليات، وتقيّم الخطوات التي تقوم بها لكي تحل مشكلة أو تتخذ قرارًا، فأنت تقوم بالوعي بالتفكير (metacognition)، فالوعي بالتفكير يعني أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه، وهذه العملية مركزها القشرة المخية فقط (Cerebral Cortex) وهي سمة فريدة بالإنسان فقط، وتعبر عن قدرة الانسان على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها لحل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيره، وإن كانت اللغة الداخلية تبدأ في سن الخامسة، فإن الوعي بالتفكير يبدأ في الحاديةَ عشْرةَ، وهو ركن أساسي للتفكير الشكلي (Costa, 1984, p57).

وعلى الرغم من أن الباحثين قد أكدوا منذ فترة طويلة فوائد ما وراء المعرفة، إلا أن المعلمين وعلماء النفس في المدرسة قد اقتنعوا متأخرين بشكل تدريجي بأن ما وراء المعرفة فعّالة لقياس مهارات طلابهم ومعرفتهم، حتى اكتسب في السنوات الأخيرة مفهوم ما وراء المعرفة مكانة باعتباره عنصرًا ومصدرًا للتعليمٍ ذي مغزى إلى حد كبير، حيث كان هناك نقاش حول مسألة: كيف؟

ومتى؟ ولماذا يجب دمج ما وراء المعرفة في مناهج القراءة أو كإستراتيجية تدريس أساسية؟ وقد أظهرت دراسات تجريبية مختلفة على غرار دراسة هال (Hall, 2004)، ودراسة كيبيكو (Cubukcu, 2008)، ودراسة هيديك (Haiduc, 2011) أنه للحصول على البراعة والاتقان في مهارات ما وراء المعرفة، فإن تعليمها أمر بالغ الأهمية. مما يفرض على الطلاب أن يدركوا أنهم يستخدمون ما وراء المعرفة لأنهم في الحقيقة يوظفونها بوعي أو بغير وعي، لكنهم بحاجة إلى تنظيم مهاراتهم حتى يتمكنوا من أن يكونوا متعلمين موجهين ذاتيًا على المدى الطويل. كما ذكر عبد الله (2001) أن المتعلمين الموجّهين ذاتيا لا يحتاجون إلى التوجيه إذا أصبحوا يتمتعون بالخبرة في مهارات ما وراء المعرفة، وهم بذلك يمتلكون القدرة على التحكم في أفكارهم وإدارتها ووضعها في الاتجاه الصحيح (Iftikhar,2014).

كما تشير الدراسات إلى أن الأطفال الصغار محدودون تمامًا في معرفتهم بالظواهر المعرفية – أو في ما وراء معرفتهم – ويقومون برصد قليل نسبيا لذاكرتهم وفهمهم والعمليات المعرفية الأخرى، فالمعرفة ما وراء المعرفية هي المعرفة أو المعتقدات المخزنة للفرد عن نفسه والآخرين كعوامل معرفية، حول المهام، والإجراءات أو الاستراتيجيات، وحول كيفية تفاعل كل هذه الأشياء للتأثير في نتائج أي نوع من المشاريع الفكرية. فالتجارب ما وراء المعرفية هي تجارب معرفية أو عاطفية واعية تحدث أثناء المشروع وتتعلق بأي جانب من جوانبها، وهناك حاجة إلى البحث لوصف وشرح عمليات الاستحواذ التنموية العفوية في هذا المجال وإيجاد طرق فعالة لتدريس المعرفة ما وراء المعرفية ومهارات المراقبة المعرفية (Flavell, 1979, p906).

وقد توصلت الكثير من الدراسات على غرار دراسة رو (Rowe, 1988)، ودراسة وونغ (Wong, 1989) ، ودراسة أوتيرو وكامباناريو (Otero & Campanario, 1990) إلى أهمية تدريب المتعلمين على امتلاك ما وراء المعرفة حتى يستوعبوا المواد والمعارف العلمية ويستثمروا ذلك في حل المشكلات وتنفيذ المهام، حيث يمتد أثرها طوال حياة التعلم، وهذا ما يفرز لديهم

مهارات التعلم ذي المعنى، ويستند هذا التوجه إلى التسليم بكون التعلم عن طريق التفكير يُحسِّنه، ويمكن ضبط الفرق بين الفرد الخبير في حل المشكلات وبين الأقل خبرة وقدرة، في أن الفرد الخبير يفهم طريقة تفكيره ويمكنه شرحها، بينما يعجز عن ذلك الآخرون (الحارون، 2008).

ويؤكّد أبو غزال (2007) أن أهمية تناول مهارات ما وراء المعرفة بالدراسة مردّه يعود لصلتها الوطيدة بالموضوع المركزي لعلم النفس التربوي المتمثل في التعلم. حيث يعتبر الاهتمام بتعليم وتوظيف مهارات ما وراء المعرفة خطوة فعّالة في التطور المعرفي للمتعلم تساعده في ضبط استراتيجيات التعلم، وإدراك مواطن القوة والضعف لديه، وتبسيط عمليات التعلم من خلال تحديد الاستراتيجية والمهارة المثلى للتعلم.

وفي تصوري أن الهدف المنطقي من عملية التعلم هو تحويل تلك التعلّمات إلى مهارات في الواقع، ولا بد أن تكون تلك المهارات عبارة عن سلوكات واضحة إذ لا يمكن تحقيق ذلك في ظل برامج التعليم الحالية في مرحلة التعليم الثانوي إلاّ إذا قمنا بتعليم التلاميذ كيف يفكرون مما يستلزم اطّلاعهم على الإطار النظري لمفهوم ما وراء المعرفة ومكوناته وتطبيقاته التربوية، حيث تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مناسبة لإعداد المتعلم من أجل مواجهة الحياة، والانتقال إلى مرحلة متقدمة من البحث العلمي والحياة المهنية مما يستلزم تزويده بمجموعة من المهارات الأساسية والقدرات العقلية التي تسمح له أن يكون عنصرًا منتجًا مبتكرًا وليس إعادة إنتاج نفس الفئات سنويا، مما يفرض الاهتمام بتنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فهو يأتي في وقته الملائم من ناحية توفر متطلبات النمو العقلي والوجداني والنفسي لتدريس عمليات التفكير المركبة والشكلية للمراهقين.

وقد أشار كل من فينمان وآخرين (Veen man et al) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة ترتبط ارتباطًا وثيقا بقوة بالتعلم الناجح، حيث إن مهارات ما وراء المعرفة تسمح للمتعلمين بالتحرك الذهني السريع خلال تنفيذ عمليات حل المشكلة، ونفس الشيء للأداء الأكاديمي، حيث يُظهر

التلاميذ الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة مستويات أداء أفضل من الذين يفتقرون لتلك المهارات، وهذا ما دفع العديد من الباحثين إلى الاقتناع بأن مهارات ما وراء المعرفة تعود بفوائد كبيرة على المتعلمين والمعلمين معا، مما يفرض ضرورة التركيز على التطبيق التربوي لهذا النوع من التعلم المقترن بتوظيف مهارات ما وراء المعرفة (الحارون، 2008).

لكن لحد الآن لم يتم البحث في إمكانية إنتاج وإدماج موضوعات مهارات ما وراء المعرفة في المقررات الدراسية بالتعليم الثانوي بالجزائر لعدة أسباب من جملتها قلة البحث المحلي حول الموضوع في علاقته بجودة التعليم وعدم اطلاع القائمين على الشأن التربوي حسب وجهة نظري على الفائدة المعتبرة لتعليم هذه المهارات المتعلقة أساسا بدعم تعليم التفكير بدل التخزين المؤقت للمعلومات وإعادة استدعائها عند الامتحانات وحتى استراتيجيات التدريس الحالية التي لا تعتمد في كثير من الوضعيات على إثارة فضول المتعلم ليفكر بطريقته.

فإذا كنا نود تنمية وتحفيز السلوك الذكي باعتباره الناتج الأساسي للتعلم، فلا بد أن تمتزج المقررات الدراسية باستراتيجيات تعليمية تُصمم خصيصا لتنمية قدرات الوعي بالتفكير أو ما رواء المعرفة (Costa, 1981).

وقد تمّت دراسة مساهمة ما وراء المعرفة وتطبيقاتها التربوية في التعلم بدقة في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والعالي مثل دراسات (Donker, De Boer, Kostons, Van Ewijk, & van der Werf, 2014; Hong, Bernacki, & Perera, 2020; Winne, 2017)، وبالرغم من ذلك، يتم تجاهل وإهمال ما وراء المعرفة إلى حد ما في تنمية الطفولة المبكرة والتعليم (Chen & McDunn, 2022).

ولا توجد، حسب وجهة نظري وحدود اطلاعي، مبررات واضحة ومعقولة تفسر إغفال تعليم مهارات التفكير العليا في المدارس بالجزائر، خصوصًا ونحن في عصر الذكاء الاصطناعي

والثورة الصناعية الرابعة التي تستلزم بناء وتكوين عنصر بشري مفكر ومنتج ومتدبر لاحتياجات بيئته ومجتمعه، حيث لا يمكن تحقيق ذلك بغياب مقررات دراسية تثير أعلى مستويات التفكير.

ومما سبق تظهر الحاجة إلى استخدام نماذج تعليم حديثة تكون مبنية على تنمية مهارات ما وراء المعرفة داخل المقررات الدراسية، أو استحداث مواد متخصصة لتدريس التفكير بمختلف أنواعه وبالأخص ما يرتبط بتوظيف التلميذ لما رواء المعرفة نظرا لفائدتها في رفع مستوى التعلم وجودته وتحقيق الأهداف المنشودة وفق رؤية أكثر يقظة ومتابعة وتنظيما.

فقد أكد "Lindstrom" أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على:

1. توجيه وتنظيم عملية تعلمه، وتحمل مسئوليتها.
2. استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسينه.
3. اتخاذ القرار المناسب في مواقف حياته اليومية.
4. التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة، سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.
5. اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به.

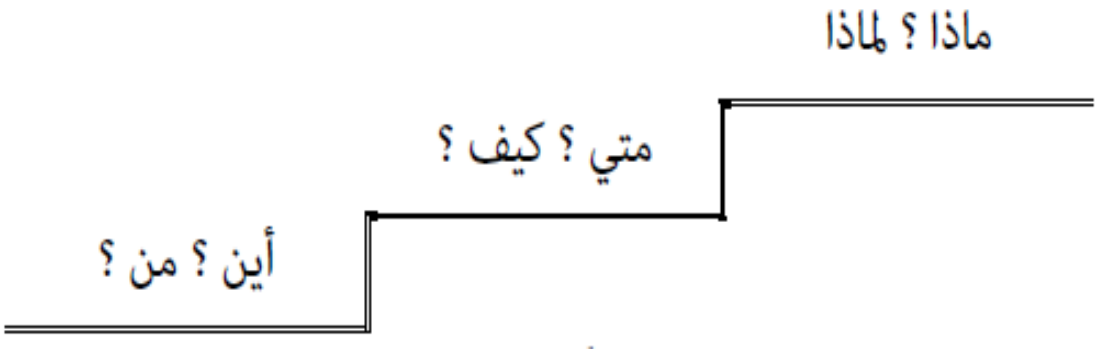
(Lindstrom, 1995, p30)

كما أشار العديد من الباحثين في هذا المجال إلى ضرورة توظيف ما وراء المعرفة بمكوناتها المتعددة لتحسين استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ بسبب أنها تزيد من القدرة على التفكير في حل المشكلات على غرار Barasford، وSherwood، وRiser، و Vay (صحراوي، 2011).

وموازاةً مع ذلك أشارت نتائج دراسة بيرد (Baird) التي أجريت على طلاب مدرسة عليا في أستراليا Australia Metropoltain High School إلى أنّ إحدى مشكلات التعليم هي الطبيعة المجهولة لتعلم العلوم لدى الطلاب والتي يكشف عنها من خلال السؤال عن: ماذا نتعلم؟ ولماذا؟

وهذا ما كشف عنه مشروع تدريس العلوم بأستراليا في وحدة التأثيرات غير المرئية على البيئة، حينما سُئل الطلاب عما يقومون به ولماذا؟ فقد أظهرت الاستجابات أن الطلبة لم يُقدّروا أغراض التعلم؟ الأمر الذي يشير إلى قصور في فهم الطالب للموضوع الذي يدرسه، حيث يعتقد "ريدير كلينج" أن هناك ستّ أدوات استفهامية ساهمت في تعليمه كل العلوم وهي تتدرج كما يأتي:

الشكل 5: يمثل ستّ (06) أدوات استفهامية لريدير كلينج



المصدر: (الحارون، 2008: 104).

ولهذا يجب عند إعداد تفكيرك بصورة جادة، أن تسأل دائماً:

ماذا تريد؟ ولماذا أريده؟

متى يتحقق؟ وكيف أحققه؟

وأين أحققه؟ ومن سيعينني على تحقيقه؟

(الحارون، 2008: 104).

ومن هذا المنظور أرى أن مهارات ما وراء المعرفة تسهم في إيجاد الحلول وإدراكها عن مشكلات قد تبدو صغيرة لكنها تمنع ظهور متواليات الفشل والخضوع للتعلم الجامد، مما قد يُضعِف مرونة التفكير المنطقي، فمهارات ما وراء المعرفة بمثابة مقاييس أساسية وليست ترفًا، يمكن من خلالها تحديد المتطلبات المراد تعلمها والهدف منها، وكيفية بلوغها وفق طرق مختلفة،

كما أنه قد يستفيد منها بعضهم، ولا يستفيد منها آخرون تبعًا لاستراتيجيات الدراسة التي يتبعونها وفحواها، وطريقة تقديم الدروس من طرف الأساتذة في المدرسة.

ولا ريب أن مهارات ما وراء المعرفة لها أثر فعّال ودور حساس في تحقيق التعلّمات الناجحة من خلال التمعّن في أشكال وخطوات التفكير وإدراك طريقة حدوثه، فتسمح للمتعلم من امتلاك درجة عالية من الوعي عن سلوكه المعرفي خلال المواقف المختلفة التي تحدث أثناء الفعل التعلمي والتربوي عبر تحديد الهدف والتخطيط له، وممارسة الضبط الذاتي ومراجعة السلوك (بن طريف، 2020).

9- علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات:

9-1- ما وراء المعرفة والسيطرة الانتباهية:

يساعد الدخول في حالة من يقظة الذهن، أي الانتباه عن قصد ووعي في فهم أفكارنا والالتفات إلى انفعالاتنا بوصفها أحداثا عقلية يجب ألَّا نتعامل معها بتلقائية أو ردود أفعال مباشرة، بل الامتناع عن التسرع، وضرورة التعامل مع تلك الأفكار والمحفزات الداخلية والبيئية بمستوى إدراك أكبر، فهذه السيطرة المعرفية التي ينتهجها الذهن تساعد في إحداث العديد من الآثار الإيجابية النفسية والمعرفية والسلوكية، وبعض هذه الآثار تشمل الصحة النفسية والعقلية، وتخفيف الضغط (Fitzgerald & Lueke, 2017).

ولا ريب أن التفكير ما وراء المعرفي مناقض لغفلة الذهن إذ يسمح بالقدرة على التحليل والربط ورؤية الأمور على حقيقتها في حالة من النشاط الانتباهي التنفيذي المستمر مما يجعل العلاقة تبدو منسجمة بين ما وراء المعرفة بوصفها تخطيطا ومراقبة وتقييما وبين متطلبات حدوث ذلك خصوصًا السيطرة على الانتباه بمختلِف أنواعه خلال الموقف التعليمي أو خارجه.

فالمهارة الذهنية تمثل عملية السيطرة والضبط وتوجيه العمليات الذهنية للسماح بالسيطرة الكلية على ما يقوم به المتعلم من عمليات واستراتيجيات معرفية ذهنية، وعليه فإن المهارة تتطلب

استخدام الذهن خلال فترة زمنية محددة لمعالجة المعلومات، وتزيد المتعلم من فعالية استخدامه للمهارات الذهنية إلى أقصى حد ممكن من مجريات التفكير والنشاط العقلي، وذلك من خلال تحديد مهمات معقدة يتطلب حلها فترة زمنية محددة مما يعمل على زيادة الانتباه التنفيذي، وبذلك يختصر المتعلم الزمن ويصل إلى تنفيذ المهمة المطلوبة بأقل وقت ممكن مع جودة الإنجاز (عبد العزيز، 2009).

وفي هذا السياق أرى أن ما وراء المعرفة تقوم في حدّ ذاتها بمهمة السيطرة على أعقد نشاطات التفكير العقلي ولا بد من توظيف مختلف أنواع الانتباه، فالعلاقة تكاملية ومتينة جدّا بين كل من ما وراء المعرفة والسيطرة الانتباهية، ويمكن أن نُنَمّي مهارات ما وراء المعرفة ورفع مستوى الانتباه في آن واحد.

9-2- ما وراء المعرفة وحل المشكلات:

يؤكد Resnik (1987) أن ما وراء المعرفة عبارة عن: "نوع من الحديث الذاتي حول العمليات المعرفية المناسبة لحل مشكلة ما، وكيفية تنفيذها وتقويم نتائجها" (فارس، 2018: 273).

وقد أكدت دراسة غاما (Gama) فعالية وأثر مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات، مما يسمح بزيادة تحسين مستوى الفهم والاستيعاب (صحراوي، 2011).

فمهارات ما وراء المعرفة هي مهارات عقلية متداخلة ومعقدة وتشير إلى أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، حيث تعمل على تجسيد مهمة السيطرة على أنشطة التفكير الموجهة لحل المشكلات عبر توظيف المهارات المعرفية والقدرات العقلية وتوجيهها صوب المشكلة لحلها بطريقة ذكية (رحموني، 2017).

أما غتسيس (Ghitis's, 1997) فيشير إلى أن مفهوم ما وراء التفكير يُقصد به الطريقة الفعالة لعمل شقي الدماغ الأيمن والأيسر لرفع مستوى طاقة الدماغ من أجل تحفيزه للعمل والتفكير بكفاءة عالية أثناء محاولة حل المشكلات (العتوم وآخرون، 2007).

ويمكن أن تعود حالة اليقظة لمن يُوظِّف التفكير ما وراء المعرفي اليقظ بالفائدة على تحقيق أداء أفضل، وأكثر شمولا للمعلومات من أجل الوصول إلى استنتاج أكثر إبداعا ودقة، وفي الوقت الذي يبحث فيه الأفراد غالبًا على الحل الفوري لمشكلة ما، فإن اليقظة الذهنية توفر وعيا معرفيًا أكبر لجميع الخيارات وتسمح باستخدام هذه الخيارات بانتظام (Fitzgerald & Lueke, 2017).

9-3- ما وراء المعرفة والذكاء:

يعتبر التحول من المفهوم التقليدي للذكاء قدرة على حل أكبر قدر من المشكلات وتقديم استجابات صحيحة لعدد من المثيرات إلى المفهوم الحديث للذكاء الذي يهتم بالعادات النشطة للعقل وما يرتبط بعمليات التفكير، حيث إنه من الممكن تطويره من خلال جهود المتعلمين عبر عمليات التعليم والتعلم، وقد أوضح "Sternberg" من خلال نظريته الثلاثية للذكاء إذ يرى أن الذكاء فوق العادي يظهر من خلال دور المفاضلة والانتقاء بين البدائل المتاحة لاختيار الأداء الأنسب للمهمات الحالية التي تواجه الفرد، مما يُلزمه باستخدام أكبر لمهارات ما وراء المعرفة، التي وصفها "Sternberg" بما وراء المكونات (Metacomposante) موازية لمهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، ويعني ذلك أن الفرد يكون أكثر ذكاءً عندما يصل إلى استخدام مهارات ما وراء المعرفة، والتي تأخذه إلى الاتصاف بالسلوك الذكي الذي يعتبر شاملا ومؤشرًا على مهارات ما وراء المعرفة (صحراوي، 2011).

في حين أكّدت دراسة Ohtani & Hisasaka (2018) على وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والذكاء وأثرهما الإيجابي في أداء المتعلمين أكاديميًا (محمد، 2021).

9-4- ما وراء المعرفة والدافعية:

تؤثر ما وراء المعرفة في دافعية الفرد عند قيامه بالمهمات الحياتية، ويفسَّر ذلك من خلال الوعي بالذات في شقه المتعلق بالقدرات العقلية التي تعمل على تنفيذ المهمات، ويشير الباحثون إلى أن المتعلم يُرجِع نجاحه في الغالب إلى القدرات العقلية التي يمتلكها، وخبراته الذاتية التي قام بتوظيفها في مهمة ما، وهذا ما يعمل على الرفع من مستوى دافعيته وثقته بقدراته، في حين أنه يُعزي فشله إلى عوامل خارجية (صحراوي، 2011).

ويضيف كورنيل وميتكالف (Kornell & Metcalfe, 2006) أن دراسة ما وراء المعرفة تعمل على تحسين القدرة على الفهم وتنظيم الذات خلال الفعل التعلمي، وهي بذلك تعتبر من بين الدوافع القوية التي تتطلب زيادة الاهتمام بتدريسها باعتبارها تزيد من جودة التعلم والوعي به لدى المتعلمين (بريك، 2019).

9-5- ما وراء المعرفة والقراءة:

تطرقت بعض الدراسات الحديثة إلى نشاطات التفكير ما وراء المعرفية عند المتعلم، والتي تحدث بالتحديد أثناء القراءة الواعية لنص ما، على غرار دراسة "فيرنون" الذي بحث في تشخيص أسباب تخلف بعض الأطفال في القراءة، وقد استنتج أن التشوش المعرفي هو ما يميز بوضوح الأطفال الذين يُظهرون صعوبة في القراءة نظرا لأنهم بطيؤون في تطبيق التفكير عند القراءة والقدرة على فك شفرات الكلمات المنفصلة، والقصص الكاملة (مخيمر وعبد الفتاح، 2009).

كما قامت حسام الدين (2002) بدراسة لقياس فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبل وبعد تدريسها للوحدة. وخلصت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية مقابل تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من اختبار الفهم القرائي والاختبار التحصيلي في مستويات التذكر والفهم والتطبيق (الغامدي، 2015).

وقد أظهرت بعض الدراسات أن مهارات ما وراء المعرفة تتحسن خلال السنوات الدراسية، حيث يساعد تدريس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على تعلم إدراك متى لا يفهمون عند القراءة، فيمكن تعليمهم تلك الاستراتيجيات لتقييم فهمهم، وتحديد مقدار الوقت الذي سيحتاجون إليه لدراسة أمر ما، كما أن عمليات ما وراء المعرفة حاسمة لفهم نص ما (Kisac, & Budak, 2014).

وفي دراسة أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية لمعرفة دقة ضبط المعرفة والقراءة بلغتين وكشف الفروق في دقة التحكم في المعرفة بين التلاميذ أحاديي وثنائيي اللغة ومعرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة والقدرة على القراءة والفهم في سن مبكرة نسبيا لدى أطفال المدارس. حيث وجدت الدراسة أن التلاميذ ثنائيي اللغة يراقبون فهمهم بشكل أكثر نشاطًا عن طريق طرح الأسئلة عندما يواجهون صعوبات أو عن طريق إعادة قراءة النص، ويشير هذا إلى أن الأطفال ثنائيي اللغة يحاولون على الأرجح فهم النص المقدم باللغة الإنجليزية عبر أجهزة مراقبة المعرفة تكون أكثر دقة من تلك التي يستخدمها أقرانهم بلغة واحدة (Tobias & Everson, 2000).

9-6- ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي:

يشير ريكي وستاكي (Rickey & Stacy, 2000) إلى أن وعي التلاميذ بمهارات ما وراء المعرفة يرفع من درجات التحصيل الدراسي، ويمكِّن الطلبة من استخدام المعلومات في مختلف الوضعيات التعليمية (بريك، 2019).

وتؤدي مهارات ما وراء المعرفة دورًا أساسيًا في اختلاف وتمايز درجات التلاميذ الدراسية، ويرجع ذلك إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تُمَكِّن التلميذ من الفهم واختيار الاستراتيجيات الملائمة للموقف الذي أمامه قصد حل المشكلات بالاعتماد على مهارة التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي من أجل اختيار طرق الاستذكار المناسبة للمهمة الحالية (رمضان، 2012).

9-7- ما وراء المعرفة واللغة:

لقد تمكن الباحثون في علم النفس المعرفي واللغوي أمثال وورف (Whorf) من التعرف على كثير من خبايا النشاط الفكري والعقلي للإنسان وإثبات صلته الدقيقة باللغة، وبالتعاون مع علماء الحاسبات الإلكترونية الحديثة تمكنوا كذلك من وضع برامج تعمل على توضيح الاستراتيجيات العقلية التي يستخدمها العقل البشري في معالجة المعلومات الواردة إليه وتصنيفها، فقد تبيّن أن اللغة عند الانسان هي النظام الأساسي الذي يستخدمه الانسان في التفكير وليست اللغة وسيلة للتخاطب أو الاتصال فحسب، وأن التفكير في ماهيته يتضمن استخدام رموز لغوية من خلال العمليات المعرفية على غرار التخيل والتذكر والإدراك الحسي والانتباه (بدري، 1995).

كما أثبتت دراسات عديدة أن الذكاء اللغوي يؤثر في المهارات ما وراء المعرفية والمهارات المعرفية لدى التلاميذ، حيث أشار كل من Zarei & Azin (2013) إلى أن الذكاء اللغوي يمكنه أن يتنبّأ بالمهارات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم لدى طلبة الجامعة (محمد، 2021).

10- تطور مهارات ما وراء المعرفة:

بحثت كثير من الدراسات في كيفية تطور ما وراء المعرفة بمرور الوقت، وقد وجد (Alexander, Carr, Schwanenflugel, 1995) أن المعرفة ما وراء المعرفية تبدأ في التطور منذ خمس سنوات، بينما يعتقد بعض الباحثين أن المهارات التنظيمية وراء المعرفية تظهر عند الأطفال في سن الثامنة تقريبًا وتتطور بشكل أكبر في السنوات التالية، كما أنه يمكن ملاحظة بعض المهارات ما وراء المعرفية، مثل التخطيط والتفكير عند الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات، أما مهارات المراقبة والتقييم، فقد تتطور في وقت متأخر عن المهارات الأخرى، مثل التخطيط، ويحدث الأداء التنفيذي الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمهارة ما وراء المعرفية في قشرة الدماغ قبل الجبهية حيث إن هذه القشرة لا تتطور بشكل كامل حتى منتصف العشرينيات مما قد يؤخر حدوث التطور الكامل للمهارات ما وراء المعرفية إلى منتصف العشرينيات (Mccord, 2014).

ويرى فْلافِل (Flavell,1987) أن تعليم مهارات ما وراء المعرفية يمر بمجموعة من المراحل:

10-1- المرحلة الأولى: تتضمن تحفيز المتعلم لرفع مستوى الدافعية المطلوب حتى يتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي وذلك بإقناعه بأهمية هذا النوع من التفكير الذي يعمل على نجاحه في المهمات التعلمية.

10-2- المرحلة الثانية: تشمل تمكين المتعلم من رفع مدى سيطرته الانتباهية على المهمات التي سيقوم بتنفيذها من جهة، ومما يمارسه الآخرون من سلوكيات وأنماط تعلُّمية من جهة أخرى.

10-3- المرحلة الثالثة: تعني تدريب المتعلم على التحدث مع الذات، حتى يكتشف ويفهم عملياته المعرفية، فيعمل على تطويرها، ونقلها إلى مواقف تعلمية جديدة.

10-4- المرحلة الرابعة: تُمكِّن المتعلم من ترسيخ المعرفة في بنائه المعرفي، والقدرة على تنفيذ عملياته المعرفية بدرجة عالية من الإتقان والدقة (القاسم، 2016).

وقد أكدت بعض البحوث كدراسة ياسر (2007) التي تعتمد البرامج التدريبية للطلبة على التعلم المستقل أنه يمكن تحسين مهارات ما وراء المعرفة عن طريق تشجيع الحديث الذاتي عند مواجهة مشكلة صعبة، مما يُفضي إلى زيادة تحسين الأداء وتحفيز الطلبة ومساعدتهم على بناء المعرفة ما وراء المعرفية (السوداني، 2017).

ويعتمد المعلمون في الغالب على الالتزام الحرفي بالمضامين والمحتويات الواردة في الكتب المدرسية المقررة من طرف الجهات الرسمية، مما يُغلق أمام التلاميذ بابا واسعا لتحصيل معارف حديثة يمكن أن ترتبط باهتمامات الناس في تلك الحدود المكانية والزمانية التي يتعلم فيها التلاميذ خصوصا مع كثافة مصادر المعرفة وتنوعها (زياد، 2009).

ولا يقل أسلوب القصة تأثيرا في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي، إذ يعدّ هذا الأسلوب من أقوى أساليب التربية تأثيراً، وأسلسلها عرضاً، فالإنسان بفطرته يميل إلى حب

الاستطلاع، وتقصي أخبار الآخرين، وموالع بمتابعة الأحداث والانفعال بها ومعها، وقد أورد القرآن الكريم أخبار الأمم السابقة بطرق مثيرة للعواطف الخيرة، صارِفة عن النوازع الشريرة، داعية إلى التبصر والتأمل والتماس العبرة (أبو جحجوح، 2011).

وأُقدّر أن الهدف من التعلم أساسًا هو تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات تُعينهم على كيفية التعلم والتذكر وحل المشكلات في أي مرحلة دراسية لاحقة، فلا يمكن تطوير مهارات ما وراء المعرفة إلا من خلال تدرسيها أولا وتقييم أثرها ومدى فاعليتها، ومن أمثلة توظيف بعض الأسئلة لتطوير مهارات التفكير في التفكير ما يأتي:

الشكل 7: مثال عن تطبيق مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المنهج

التفكير في التفكير

أطرح الأسئلة التالية:

1- ما نوع التفكير الذي قمنا بتطبيقه على موضوع التلوث الهوائي؟
2- اشرح الخطوات التي قمنا بعملها لاتخاذ القرار المناسب؟
3- حدد الأسئلة التي قمنا بطرحها للوصول إلى القرار المناسب؟
4- هل ترى أن هذه الطريقة جيدة وتساعد على اتخاذ قرار مناسب؟
5- قارن هذه الطريقة بطريقة الاعتيادية في التفكير؟
6- هل يوجد صعوبة في تطبيق هذه المهارة؟
7- هل يمكنك تطوير هذه الطريقة؟
8- كيف ستقوم بهذا النوع من التفكير في المرة القادمة عندما تتاح لك الفرصة؟

المصدر: (معمار، 2006: 241).

11- معوقات تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مرحلة الثانوي:

يبدو لي أن منظومة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالجزائر بمناهجها الحالية التي تعاني قصورًا في احتواء مقرراتها على ما يرتبط بتنمية أنماط التفكير بمختلف مستوياته، وأساليب التعلم، وفهم دور تفعيل الدافعية، وطرائق التدريس، وأهدافه ووسائله، وأساليب التقييم والتقويم المتبعة في الامتحانات كلها تعتبر متواليات للفشل في التكوين العقلي والمعرفي المناسب مع متطلبات العصر، وتسهِم في كبح الطاقة الفطرية (العقلية، والوجدانية، والمعرفية وما وراء المعرفية) لتلميذ القرن الواحد والعشرين الذي تتوفر لديه كل مقومات العبقرية، الفطرية منها والمادية، ولا تهيئ له فرص استخدام قدراته المثلى في بناء المعرفة بطريقته الخاصة، إنما صار الاهتمام الأول والأخير والهوس الأكبر هو تحصيل درجات تسمح بالنجاح ولو بأدنى مستوياته، لأن ما يهم هذا التلميذ الآن وأولياءه هو الانتقال الى المستوى الأعلى دون تقييم السلوك والمهارة المتعلَّمة.

فالطابع العام الذي يسود المقررات الدراسية والمناهج لا يزال متأثرا بافتراض أن تراكم المعلومات الهائلة والحقائق هو أمر إجباري وكافٍ لتنمية مهارات التفكير، مما يفرض الاستمرار في حشو عقول التلاميذ بالمعلومات والقوانين والنظريات عبر التلقين الأحادي الآلي، فينعكس ذلك على بناء الاختبارات المدرسية والتدريبات الصفية التي تُثقِل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير المجردة وعالية الرتبة (زياد، 2009).

وبحكم خبرتي الميدانية في قطاع التربية الوطنية وقيامي بعدد من الدراسات في الوسط المدرسي أرى أن تصورات التلميذ نحو عملية التعلم والمدرسة والمادة العلمية تنتهي فائدتها بعد إجراء الامتحانات مباشرة، بفِعل أن الهدف من وراء التعلم صار واضحا لدى الجميع وهو الانتقال إلى المستوى الأعلى بشتى الطرق أو الرسوب والتسرب، وأقوى مثالٍ على هذا الطرح هو واقع صورة مغادرة بعض التلاميذ لمدارسهم وأقسامهم عند نهاية السنة الدراسية من تمزيق كراريسهم

وكتبهم وصور أخرى من ناحية، ومن جهة أخرى توقف التحاق تلاميذ السنة الثالثة الثانوية على وجه الخصوص بالمدرسة بمجرد اقتراب الفصل الثالث وحتى قبله لتقلي دروس خصوصية تؤكد أن الرغبة في تحقيق الدرجات يفوق بكثير الرغبة في التعلم.

كما أن عدم مقدرة المتعلمين على تصور المعلومات المجردة في عقولهم على نحوٍ واضحٍ ودقيق يمثل مصدرا لمعوقات ممارسة التفكير بصفه عامة، حيث يمكن الاستعانة بمهارات توليد الأفكار وتمثيل المعلومات التي تساعد المتعلمين على التصور وتكون بمثابة محفزات على التفكير في مختلف المجالات (عبد العزيز، 2009).

وقد تبيَّن في الوسط المدرسي بالجزائر أن هناك نقصًا في البرامج التعليمية التي تحاول شرح كيفية حدوث عملية التعلُّم للتلاميذ والمعلمين على حدٍّ سواء، من وجهة نظر معرفية وعصبية وعلمية بهدف رفع مستوى الدافعية، مما يؤدي إلى رفع مستوى الطموح الأكاديمي، والواضح أن غالبية المتعلمين يتلقون المعرفة بطرق تقليدية، ولا تخضع لعملية فهم استراتيجيات بنائها على مستوى الدماغ وكيفية تخزينها وتصنيفها، فدور التلميذ في القرن الواحد والعشرين وخصوصا مع التدفق العلمي المكثف لا يقتصر على مجرد تقديم الحل لمشكلات رياضية وفلسفية، بل يستلزم من التلميذ ذي التفكير الشكلي امتلاك القدرة على تصميم طريقة التفكير الموصلة للحل، ولا يمكن تحقيق ذلك إلَّا إذا تمكّن هذا التلميذ من توظيف مهارات التفكير في تفكيره (بن قسمية وكتاش، 2022).

خلاصة الفصل:

إنّ إحدى المشكلات التي تطرحها التطورات الحالية في العالم في مختلف جوانب الحياة هو الرغبة في البحث عن العنصر البشري الذي يعتبر أساس كل تنمية، والذي لا حدود لمجال تفكيره، وقد فهم الجميع أن ذلك لا يتأتّى إلّا بالعلم وفسح المجال لممارسة التفكير بمختلف أبعاده من أجل إعداد الفرد المنتج، والمفكّر، والمتأمّل في احتياجات البشر، وبذلك يمكن الخروج من المألوف إلى الابتكار عبر اكتساب مهارات عصر الثورة الصناعية الرابعة الذي نحن فيه، وتجسيد ذلك من خلال تهيئة المناخ التربوي لتعليم مهارات التفكير العليا وإكساب الطلاب مهارات ما وراء المعرفة التي صارت المؤشر الأول على التميز والنجاح.

وقد أكّد الفصل الحالي بشكل واضح الأهمية البالغة لضرورة تعليم مهارات ما وراء المعرفة وأبرز مفاهيمها المختلفة، ومكوناتها وتاريخ نشأتها، وعلاقتها ببعض المتغيرات المهمة كالتحصيل الدراسي والقراءة والطموح والانتباه واللغة وحل المشكلات والذكاء والدافعية، وذلك بالاعتماد على ما أفرزته مختلف البحوث والتراث السيكولوجي والمعرفي في المجال، وإدماج كل ذلك بالمنظور التربوي القرآني الذي لا يمكن أن يُدحَض أو يُجرَأ علميا على التشكيك في نواتجه وصحته وتميّزه عن جميع النماذج المعرفية المدروسة لحد الآن منذ عشرات السنين.

إنّ تطوير تلك المهارات في المنظومة التربوية بالجزائر يواجه عوائق مختلفة، لا بد من اكتشافها وتدارك القصور الملازم للتكوين العقلي والمعرفي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المقبلين على دخول عوالم البحث العلمي الذي يتطلب مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم واستراتيجيات أخرى عديدة لم يطّلع عليها تلميذ البكالوريا لحد الآن. وكما تجدر الإشارة إلى أن علاقة موضوع مهارات ما وراء المعرفة يتقاطع مع متغيرات كثيرة بسبب أهميته بما في ذلك موضوع الطموح الأكاديمي الذي سوف نفصّل فيه من خلال الفصل الموالي.

الفصل الثالث

مستوى الطموح الأكاديمي

الفصل الثالث

مستوى الطموح الأكاديمي

تمهيد

1- مفهوم مستوى الطموح الأكاديمي

2- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي

3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح الأكاديمي

4- مستويات الطموح وطبيعته ومظاهره

5- العلاقة بين مستوى الطموح ومتغيرات أخرى

6- صفات الشخص الطموح

خلاصة

الفصل الثالث: الطموح الأكاديمي

تمهيد:

منذ أن يولد الإنسان وهو على فطرته يرغب في الوصول إلى تحقيق السعادة وتجنب الألم، سعيا منه لتجسيد أهداف يرى أنها تعمل على تحفيزه لمواصلة معركة النجاح والفشل بحكم أن طبيعة حياة الانسان مليئة بعدم الاستقرار ولا يمكن أن تستقيم على حال، لكنه مطالب باستغلال ما خصّه به الله عزوجل من عقل مفكر، وخصائص عقلية عالية النشاط لتجاوز عقَبات الحياة، شانها شأن ما يمكن أن يواجهه التلميذ خلال الفترات الحرجة التي قد يمر بها في سبيل تحقيق مشروعه الشخصي المدرسي والمهني.

ويعتبر وجود مستوى من الطموح ضرورة قصوى لشحذ الهمم، ومواصلة الكفاح بغية تحقيق الأهداف المرجوة شرط ألاّ يكون هناك اختلال بين المستوى الذي يحدده الفرد لنفسه من الطموح، وبين إمكاناته وقدراته الواقعية حتى يحافظ على التوازن المطلوب الذي يعمل على الاحتفاظ بصحة نفسية، وتجديد مستمر لمختلف الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه.

وبناءً على ذلك سيتم خلال هذا الفصل التطرق إلى مفهوم مستوى الطموح، وأثره في الحياة المدرسية، والتطرق إلى علاقته بمتغيرات أخرى، مع شرح النظريات المفسرة له، بالإضافة إلى مستوياته، والعوامل المؤثرة فيه.

1- مفهوم مستوى الطموح الأكاديمي:

1-1-مستوى الطموح بمفهومه العام:

إن مصطلح الطموح ليس بالمصطلح الجديد، فقد تطرّق له العديد من الفلاسفة والباحثين منذ القدم، ولكن لو أردنا تحديد مفهوم مصطلح مستوى الطموح فلابد من تناوله بدقة وتحفظ باعتباره مصطلحًا سيكولوجيًا، ويُعنى به في السياق النفسي أو السيكولوجي المعيار أو الهدف أو مستوى الأداء الذي يَتوقع أن يصل إليه الفرد مقارنة بمستواه ضمن خبرات وتجارب سابقة (بن غذفة، 2013).

ويعتبر مستوى الطموح من الأبعاد الأساسية في تركيبة الشخصية ومن بين سماتها الأساسية فهو مظهر من مظاهر الروح المعنوية للفرد بداعي أنه يتطلب الجهد والمثابرة وتحمل المسؤولية للوصول إلى تحقيق الأهداف المرسومة، فبقدر ما يكون الطموح مرتفعا بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن خبرات النجاح تؤثر إيجاباً في رفع مستوى الطموح، لأن النجاح في أمر ما يُعدّ عاملا لزيادة الثقة، كما أشار قاموس المصطلحات النفسية إلى أنّ مستوى الطموح يعتبر المعيار الذي بموجبه يحكم الفرد على درجة أدائه من حيث كونه ناجحاً أو فاشلاً أو أنّه وصل أو لم يصل للدرجة التي توقعها لنفسه، مما يفسر أن النجاح الذي يحققه الفرد سيزيد من احترام الذات وتقديره لنفسه، والعكس صحيح (Aziz & Saleh, 2019).

ويعرَّف مستوى الطموح في معجم ودليل علوم التربية (1971) Dictionary and directory of Education بأنه: "مستوى الأهداف والآمال التي يضعها الفرد لنفسه ويود تحقيقها، وهو المستوى الذي على أساسه يمكن للفرد أن يحكم على أدائه ما إذا كان جيّدًا أم رديئًا".

كما يعرَّف مستوى الطموح في موسوعة علم النفس (1972) Encyclopedia of psychololgy أنه: "الهدف الممكن (الدرجة) الذي يضعه الفرد لنفسه في أدائه".

ويعرَّف مستوى الطموح في معجم علم السلوك (1973) Encyclopedia of Behavioral Science حسب ليفين وديمبو (Levin and Dembo) أنه: "المستوى المتوقع للأداء المقبل".

في حين يعرَّف مستوى الطموح في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (1978) بأنه: "معيار الطموح الذي يقاس إليه نجاح الشخص أو فشله".

(حمادي، 1993: 19).

كما يرى "المشيخي" أن مستوى الطموح هو: "مستوى التقدم والنجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في مجال يرغبه من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته التي مرّ بها" (يوسفي، 2017: 670).

فالشخص الذي يُسأل عمّا يتوقع أن يحصل عليه يكون ردّه واقعيا، فيحاول الاحتفاظ بمستوى طموح مُلاصقا لمستوى الأداء، في حين لو أردنا أن نسأل شخصًا عمّا يأمله أو ما يجب عليه، فإنه سيرفع من مستوى أهدافه عاليا جدّا بما لا يتناسب مع مستوى أدائه المتوقع، فصير مُؤمّلاً وغير واقعي (عبد الفتاح، 1990).

وقد فرّق "ليفين" صاحب نظرية المجال بين نوعين من الأهداف التي تفسر مستوى الطموح (الهدف النموذجي، والهدف الفعلي) حيث يرى أنه على سبيل المثال لو أراد شخص ما أن يقذف سهمًا في المنتصف تمامًا ويحصل على عشر درجات فإن هذا المثال يعبّر عن الهدف النموذجي، إلاّ أنه يدرك أنه لا يستطيع ذلك حاليا، فيقوم بتحديد هدفه المقبل للحصول على ثماني درجات، وهذا يمثل الهدف الفعلي، حيث يعتقد ليفين من خلال هذا المثال أن مفهوم مستوى الطموح هو افتراض سابق لهدف مقبل (عبد الفتاح، 1990).

فمستوى الطموح هو مستوى الأداء المستقبلي في مهمة ما للفرد مع علمه بمستوى أدائه السابق، حيث يؤدي دورًا مهمًا في التحصيل الدراسي، وعليه لابد من توفر درجة معتدلة من عدم الرضا المستمر ما يعمل على خلق الحافز للفرد لتحسين أدائه السابق، لأنه في حال الوصول إلى حالة من الرضا الكامل قد تتوقف عملية التقدم لدى الفرد، وهذا يعني أن وجود تفاوت في المستويات التي تمّ تحقيقها يعمل على تحسين الأداء الماضي والمستقبلي (Salina & Balaji, 2018).

1-2-مستوى الطموح الأكاديمي:

يعتبر الطموح الأكاديمي بذل المجهود المطلوب لتحقيق المستوى العلمي والدراسي الذي يصبو لتحقيقه المتعلم في المستقبل (خزعلي ومومني، 2017).

ومستوى الطموح الأكاديمي هو ذلك المستوى الذي يتطلع إليه الفرد سعيا منه لتحقيقه من خلال النجاح والتفوق في دراسته (يوسفي، 2017).

ويرى لورانس (2017) أن مستوى الطموح هو "الوقود الذي يحرك الطالب لبذل جهد مضاعف في سبيل بلوغ غايته وتحقيق أعلى المراتب العلمية" (محمد، 2019: 32).

في حين يرى "أبو ناهية" أن الطموح الأكاديمي يمثل الهدف القابل للتحقيق والذي يضعه ويحدده الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي، فيكون من الممكن بلوغه، حيث يتطلع لتحقيقه والتغلب على ما يمكن أن يصادفه من مشكلات وعقبات، ويتم قياسه بمدى تقدير الفرد لذاته وإمكاناته في تخطي تلك العقبات والصعوبات المرتبطة بمجال دراسته، حيث تتفق تلك الأهداف مع التكوين النفسي للفرد والإطار المرجعي له الذي يتحدد بخبرات النجاح والفشل التي مرّ بها (رمضان وسرحان، 2016).

ومستوى الطموح هو التطلع الذي يرتقي وينمو بالموازاة مع ارتقاء سن التلميذ، فيساعده على القدرة على التكيف عبر مختلف مراحل حياته، ويبدأ مستوى الطموح الدراسي بالظهور خلال

السنوات الأولى من حياة الطفل الدراسية سعْيا منه للانتقال من مستوى دراسي إلى آخر وصولا لمرحلة التعليم الثانوي، ثم يبحث عن تخصص دراسي ملائم لميولاته حتى يصل إلى السنة الثالثة الثانوية، فيطمح بعدها للالتحاق بالجامعة، ويعمل هذا المستوى من الطموح باعثًا ومُحرّكا لمواظبة التلميذ على تحقيق مشروعه الشخصي التعليمي والمهني (فلاح، 2019).

وترى "آمال أباظة" (2004) أن مستوى الطموح الأكاديمي هو "الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد، أو القوى البيئية المحيطة به" (بن فروج، 2020: 107).

تعقيب على تعريفات مستوى الطموح:

رغم التعريفات المختلفة لمستوى الطموح عمومًا، ومستوى الطموح الأكاديمي على وجه الخصوص فإن جميع التعاريف تتكلم عن أهداف الفرد التي يضعها لنفسه ويحاول تحقيقها، حيث فرّق "ليفين" بين مفهومين مهمين لمستوى الطموح إذ أشار إلى أن مستوى الطموح قد يحمل هدفا نموذجيا باعتباره افتراضًا سابقًا، وقد يحمل هدفًا فعليًا باعتباره هدفا مُقبلاً، فهو يعتبر مفهوم مستوى الطموح افتراضًا سابقًا لهدف مقبل، فضلاً عن أن أغلب التعاريف ركزت على قدرات الفرد مقابل مستوى الأهداف المرجو بلوغها، وقد رأى "لورانس" أن مستوى الطموح الأكاديمي يعتبر الوقود الذي يحرك الطالب لبذل جهد مضاعف في سبيل بلوغ غايته وتحقيق أعلى المراتب العلمية.

ولم تشر التعاريف التي شملت مفهوم مستوى الطموح الأكاديمي إلى الصعوبات التي قد تعترض المتعلم أثناء محاولة تجسيده لمستوى طموحه في المجال الدراسي ماعدا تعريف أبي ناهية الذي أشار إلى تعريف شامل ودقيق، يمكن تبنّيه في الدراسة الحالية، حيث يرى أن مستوى الطموح الأكاديمي هو هدف يمكن تجسيده في المجال الأكاديمي، إذ يسعى المتعلم لتحقيقه، وتجاوز ما قد يعترضه من عقبات، مع الأخذ بعين الاعتبار للتكوين النفسي وخبرات النجاح والفشل لهذا المتعلم.

2- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي :

هناك بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح عامة بما في ذلك مستوى الطموح الأكاديمي نذكر منها ما يأتي:

2-1- الخبرة السابقة:

كلما كان للفرد خبرة كبيرة في مجال أو نشاط معين، كلما كان من السهل عليه تحديد المستوى المتوقع أن يصل إليه أو لا يصل، وعند غياب خبرات سابقة، فإن احتمالات النجاح والفشل تكون غير قابلة للتحديد، فيصعب تحديد الأداء المتوقع عند أول محاولة لتحقيق نشاط ما، مما يؤدي إلى العمل دون هدف واضح.

2-2- تحديد الهدف:

كلما كان الهدف مُحدّدا بدرجة أدنى، كان الوصول إلى أعلى أداء غير وارد بنسبة كبيرة، والعكس صحيح.

2-3- الرغبة والخوف والتوقع:

تؤثر رغبات ومخاوف الفرد في احتمال النجاح والفشل لبلوغ مستوى معين، كما تؤثر معرفة مستويات توقع الجماعة في مستويات توقع الفرد، حيث يؤثر بناء الماضي النفسي في بناء المستقبل النفسي.

2-4- الواقعية:

بقدر ما يكون الفرد واقعيا، بقدر ما تكون توقعاته قريبة من التطابق مع أدائه المستقبلي.

2-5- الاستعداد للمخاطرة:

الفرد الذي لا يخشى الفشل تقل لديه قيمة الفشل، مما يدفعه إلى تحريك القوة الذاتية، فالوزن النسبي لمقياس النجاح والفشل يمكنه تحديد استعداد الفرد للمخاطرة.

2-6- وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل:

الفشل الحديث قد يعمل على خفض مستوى الطموح، وقد يرتفع الطموح بعد الفشل نتيجة تقبل الفشل، أو إنقاص الشعور بالواقع، وقد يتناقص الطموح بعد الفشل الكبير أكثر منه بعد الفشل الضعيف، والعكس صحيح عند خبرات النجاح، كما قد يعني النجاح لشخص ما فشلا لشخص آخر، إذ يُعبّر نفس التحصيل عن شعور بالفشل لشخص ما، بينما يرمز إلى النجاح لشخص آخر وفقا لخطِّ الهدف.

(عبد الفتاح، 1990).

2-7- طبيعة الأسرة:

التنشئة الأسرية لها دور إمّا إيجابي أو سلبي في تحديد مستوى طموح الفرد، كما أن حجمها يؤثر هو الآخر، فالأسر الكبيرة قد لا تتمكن من تقديم الرعاية الكافية لجميع أفرادها، حيث أشارت بيانات "ترنر" (Truner, 1962) إلى توقع علاقة سلبية بين حجم الأسرة وبين الطموح، إذ يُفترض أن يكون احتمال مستوى الطموح التعليمي والمادي مرتفعا لدى أبناء الأسر الصغيرة الحجم عن الأسر الكبيرة، وفي المقابل قد يؤثّر جنس الإخوة في نمو مستوى الطموح، فالذكر الوحيد على سبيل المثال وسط أخواته الإناث قد يكون أكثر طموحا لإبراز رجولته، وفي المقابل قد يكون طموح البنت وسط إخوتها الذكور مرتفعًا سعيا منها لإبراز تفوقها، ولا يمكن استبعاد عامل الاستقرار الأسري ومستوى تعليم الآباء، حيث من الصعب افتراض مستوى طموح مقبول للأبناء في مناخ أسري مضطرب (وفاة، أو طلاق، أو تنقل دائم)، فضلا عن رغبة الأبناء بلوغ المستوى التعليمي للآباء إذا كان مرتفعا مما يعمل على تجهيز أرضية بطريقة عفوية أو مباشرة لتنمية ورفع مستوى الطموح لدى الأبناء (بلعربي وبوفاتح، 2016).

2-8- شخصية الفرد وبيئته:

ويمكن أن يتأثر مستوى الطموح الأكاديمي بعدد من سمات الشخصية، حيث أظهرت نتائج بعض البحوث أن مفهوم الذات الإيجابية والشعور بالأمن والاتزان الانفعالي والثقة بالنفس

هي عوامل تعمل على رفع مستوى الطموح، في حين تسهِم الاضطرابات الانفعالية وعدم الشعور بالأمن في خفض مستوى الطموح الأكاديمي (رمضان وسرحان، 2016).

كما قد تؤثر عوامل أخرى في الطموح الدراسي من بينها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص في حدّ ذاته، وأخرى بيئية واجتماعية واقتصادية، مدرسية وأسرية، حيث يختلف مقدار تأثيرها لعدة ظروف حسب السن والمرحلة التعليمية وطبيعة الشخص في حدّ ذاته (بلعربي وبوفاتح، 2016).

وفي هذا المقام أعتقد أن زيادة مستوى الطموح الأكاديمي يمكن أن يتأثر بالمناخ العام للمدرسة، وكفاءة المدرسين وسماتهم الشخصية من وراء دورهم كمعلمين، إذ لاحظتُ خلال مسيرتي المهنية في الوسط المدرسي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تَواقون للبحث عمّن يشجعهم ويرفع من مستوى توقعاتهم، فيزيد ذلك من مستوى دافعيتهم وأدائهم، وعادة ما يكون هؤلاء التلاميذ تابعين لأساتذة معروف عنهم أنهم يتمتعون بمهارات الإصغاء، والشرح الممتع للدروس، وقابليتهم لربط علاقات إنسانية مع تلاميذهم.

كما أن كفاءة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العاملين بالمؤسسات التعليمية وتمتعهم بذخيرة علمية حديثة ومتنوعة تؤهلهم للمساهمة في رفع مستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة الثانوية على وجه الخصوص، وذلك بسبب طبيعة مهامهم المتعلقة بالمرافقة النفسية وتقديم الخدمات الإرشادية الجماعية والفردية، وطول مدة تعلقهم بالتلاميذ انطلاقا من السنة الأولى المتوسطة، الأمر الذي يخلق جسر ثقة وتواصل دائم بينهم وبين التلاميذ وأوليائهم، حيث تنصبّ تلك المرافقة على تذليل الصعوبات الدراسية والاجتماعية والمادية والنفسية التي يمكن أن تُصادف التلاميذ، وكل ذلك بهدف التوجيه السليم وتحقيق المشروع الشخصي للتلميذ الذي تحركه مستويات طموح مرتفعة.

وتعمل سياسة إدارة المدرسة عمومًا دورًا فعالاً في رفع أو خفض مستوى الطموح لدى التلاميذ، فتوفير الرعاية التامة لهم، وإشراكهم في الشعور بالانتماء لمجتمعهم المصغر (المدرسة)،

وتشجيعهم عن طريق خلق منافسات علمية وتكريم النجباء والمتميزين منهم يسهم بشكل كبير في تهيئتهم لإدراك الهدف من وراء التعلم وبالتالي رفع التحدي لتحقيق الأهداف المرجوة، بينما تدفع الإدارة غير المنظمة التي تهمل حاجات التلاميذ وتقوم على تفعيل مبدإ العقاب فحسب، وتغييب مبدأ الثواب على بتر روح الجماعة في المدرسة، وتثبيط العزائم وكبح الطاقة الانفعالية التي يتميز بها المراهقون، بل الدفع بها إلى مسارات عكسية تظهر في تمرّد التلاميذ وظهور الاضطرابات السلوكية والنفسية والتسرب المدرسي وغيرها.

3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

لا ريب أن للإنسان قوى داخلية وخارجية تدفعه للرغبة في تحقيق مستوى معين من الأهداف، وقد تمّ تفسير مستوى الطموح في أكثر من تفسير وإطار نظري، منها:

3-1- نظرية المجال لِليفين (Kurt Levin):

أول نظرية قامت بتفسير مستوى الطموح في علاقته بالسلوك الإنساني عمومًا هي نظرية المجال التي كانت نتيجة الأعمال التي قام بها كورت ليفين (Kurt Levin, 1890-1947) وتلاميذه (عبد الفتاح، 1990).

حيث يرى كورت ليفين (Kurt Levin) أن تأثير القوة الدافعة في التكوين المعرفي للمجال هو نتيجة عوامل متعددة تعمل كمحفزات للتعلم، وتتميز بمستوى الطموح. كما يعتقد أن مستوى الطموح يؤثر في عدة عوامل على غرار النضج والقدرة العقلية والنجاح والفشل، فالنجاح يزيد من مستوى الطموح، بينما يعمل الفشل عكس ذلك، ونظرة الفرد للمستقبل وما يتوقعه من أهداف مستقبلية (Mohammed, 2018).

ويعتقد ليفين أن السلوك هو عبارة عن حاصل تفاعل بين القوى الخارجية، ومجالات الحياة الأخرى وعناصرها التي تتضمن الأهداف المرغوب في بلوغها، والمواقف الواجب تجنبها (شتوان وبوقصارة، 2017).

واقترَح كورت ليفين (Kurt Levin) بعض المفاهيم التي تخص مستوى الطموح كالحيّز المكاني (المجال) وهو النشاط الهندسي في تفسير حركة شخصية الفرد، حيث يقوم على مجال أو منطقة معينة، وتبعا لصعوبة المهمة يتحدد مستوى حركة الفرد نحو صعوبة المهمة لتحقيق الهدف، أما مصطلح التكافؤ الذي أشار إليه ليفين فيعني توجه الفرد نحو قيم معينة سالبة أو موجبة، ويرمز للهدف الموجب (+G)، وللهدف السالب (−G)، حيث يرى ليفين أن سلوك الفرد في لحظة معينة هو وظيفة تتمثل في نتاج خبرة الفرد حين يواجه مهمة ذات مستوى معين من الصعوبة، فيتأثر قراره بقوى متعددة، وقد يكون بعضها غير مألوف لدى الفرد خلال مواقف سابقة (علي وصاحب، 2010).

كما يوضح ليفين أن من بين تلك القوى الدافعة التي تحرك مستوى الطموح ما يأتي:

- عامل النضج
- عامل القدرة العقلية
- عامل النجاح والفشل
- نظرة الفرد للمستقبل

(عبد الفتاح، 1990).

وترى هذه النظرية أن لكل فرد مجاله الذي يميزه عن الآخرين، كما أن قدرة الفرد على فهم سلوكه والتنبؤ به تعتمد على الحيِّز الذي يتواجد فيه، إذ تحدد طبيعة هذا سلوكه وفقا للتفاعل الحاصل بين مكونات مجاله، ويمكنه بذلك تخطي الصعوبات التي تظهر عند محاولته تحقيق أهدافه المرتبطة بمستوى طموحه (محمد، 2019).

3-2- نظرية القيمة الذاتية للهدف (Escalona, 1940):

تشرح نظرية القيمة الذاتية للهدف مستوى الطموح بناءً على ثلاث حقائق:

- ميل الأفراد إلى مستوى عالٍ من الطموح،

- ميلهم إلى مستوى طموح يرتفع إلى حدود معينة،
- الميل والابتعاد عن المنطقة الصعبة جدًّا والسهلة جدًّا في مستوى الطموح،

فالاختلافات الكبيرة بين الأفراد في ميلهم للبحث عن النجاح، وتجنب الفشل يمكنه أن يدفع بعض الناس إلى إظهار خوفهم من الفشل فيكون مسيطرًا عليهم بشدة من احتمال الفشل، وهذا ما سيعمل على خفض مستوى القيمة الجوهرية للهدف، فضلاً عن أن التجربة السابقة للفرد وأهدافه ورغباته تعتبر من عوامل الاحتمال الذاتي للنجاح والفشل، فمستوى الطموح يتأثر بالخبرة والإنجاز السابقَيْن والدافع المحفِّز للنجاح (Mohammed, 2018).

إذْ ترى اسكالونا (Escalona, 1940) صاحبة نظرية القيمة الذاتية للهدف أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، كما يعتمد هذا الاختيار على احتمالات النجاح والفشل المتوقعة بالإضافة إلى قوة القيمة الذاتية للهدف بحد ذاته، كما أن الفرد يضع توقعاته في حدود قدراته (عبد الفتاح، 1990).

فهي تفسر مستوى الطموح من خلال ميل الفرد، بحيث يكون هذا الميل باتجاه الارتفاع والمغالاة والمبالغة، أو الميل الذي يسير باتجاه الانخفاض، وقد يصل لحد الفشل (محمد، 2019). وهي تعتقد (Escalona) وفقًا لنظريتها أن:

- الفشل الحديث يميل إلى خفض مستوى الطموح، وما يرفعه بعد الفشل يأتي إما بسبب تراجُع الشعور بالواقع، أو نتيجة تقبّل الفشل.
- يتناقص مستوى الطموح بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، بينما يتزايد ويرتفع بعد النجاح.
- الشخص المعتاد على الفشل تكون لديه درجة اختلاف أقل من الذي ينجح باستمرار نتيجة العوامل السابقة.

- ظهور ميل إلى الابتعاد عن إنهاء عدة محاولات يظهر فيها الفشل، باعتبار أن ذلك يعني بقاء الفرد داخل منطقة الفشل.

(مهداوي، 2020)

3-3- النظرية المعرفية الاجتماعية (Albert Bandura, 1986):

تُركز النظرية المعرفية الاجتماعية التي طورها رائدها ومفكرها باندورا (1986)، على أهمية التقييم الشخصي كوسيلة للتعزيز الإيجابي، وتركز أيضًا على تأثير السلوك الفردي نتيجة وجوده داخل المجموعة، حيث إن الأفراد يضعون أهدافا محددة ويسعون إلى تحقيقها ويقومون بوضع معايير خاصة للحُكم على هذه الأهداف، مما يرفع مستوى الحماس والتحفيز وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها، الأمر الذي يؤدي لتحقيق الأهداف، فالشعور بالرضا عن الذات يعمل كأداة للمكافأة الذاتية ويخلق الحوافز لتسجيل أهداف جديدة سعيا لتحقيقها، إذ يعتبر الأفراد الذين يمتلكون إحساسًا عاليًا بالكفاءة الذاتية أكثر قدرة على تحقيق طموحهم (Mohammed, 2018).

3-4- نظرية ألفرد أدلر (Adler):

يُعدّ أدلر من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ فرويد، لكنه انشق عن فرويد بسبب آرائه في الجنس، وعدم انسجامه مع العديد من أفكاره، فظهر هو ومجموعة معه باسم ما يعرف بالتحليلية الجديدة، حيث يؤكد أدلر أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة، وبدافع مُلحّ نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد أنه يَنقصه شيء، فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق. وقد يعوض بذلك نقصه بجهد صادق ومنظم، وبذلك فإن أدلر يعتقد أن حافز توكيد الذات، وليس الدافع الجنسي، هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص (شبير، 2005). ويُطلق على نظريته نظرية الدوافع الاجتماعية (مهداوي، 2020)،

كما يعتبر أدلر المؤسّسَ لعلم النفس الفردي الذي يمثل محاولة فهم خبرات وسلوك الفرد باعتباره وحدة منظمة، وذلك عبر إدراكه لأهدافه وتوقعاته نحو المستقبل، ويؤكّد أدلر أن فكرة الكفاح بهدف التفوق سعيا لتحقيقه يعدُّ وسيلة تعويضية لمشاعر النقص، حيث يعتقد أن السعي من أجل التفوق يمكن أن يكون في أي ظاهرة نفسية (شتوان وبوقصارة، 2017).

وحسب وجهة نظر أدلر فإن الإنسان كائن اجتماعي تحركه أهدافه، كما تحركه الحوافز الاجتماعية، ويمكنه الشعور بالأسباب المؤدية لسلوكه وأهدافه، وبإمكانه أيضًا التخطيط لنشاطاته وتوجيهها، فضلاً عن أن الذات الخلاقة والكفاح في سبيل التفوق وقابلية الأهداف النهائية للتحقيق، وأن الأهداف الوهمية تعود إلى سوء التقدير (رزق، 2020).

3-5- نظرية كارل روجرز (Carl Ransom Rogers):

يعتقد "كارل روجرز" أن طبيعة البشر إيجابية في جوهرها، فالإنسان يتفاعل مع الواقع على أساس نزعته الساعية لتحقيق الذات، وبذلك يصير سلوكه متجها نحو إشباع حاجاته كما يدركها ويريدها، فالإنسان كائن فاعل متحكم في نفسه بإمكانه التدخل لتحديد مصيره، ولو تهيّأت له الظروف والفرص المناسبة للدافع الفطري الذي يُحركه نحو المستقبل وتحقيق أهدافه الإيجابية، فإنه يمكنه أن يملك القدرة على إثراء نفسه ومجتمعه، وإغناء خبراته من خلال تحقيق طموحه، وإدراك ذاته بشكل كامل (مهداوي، 2020).

فالشخص المتمتع بشخصية سليمة نفسيًا حسب "روجرز" ليس بالضرورة أن يكون مبدعًا، أو يمتلك قدرات غير معقولة، وإنما يكفيه أن يُبدع في شيء ولو كان بسيطًا، أو يتخذ قرارًا جيّدًا، موظِفًا في ذلك المرونة والتلقائية سعيا منه للتكيف والبحث عن خبرات جديدة بكل حرية دون توتر أو إجبار من أحد، فهو بذلك متكامل في وظائفه النفسية، مدرك لخبراته كلها ولا يقوم بإهمال أي منها، مما يسمح له بتجنب الحيل الدفاعية لكونه لا يشعر بالتهديد (ميرة، 2012).

ويتوافق هذا المنظور نوعا ما مع منظور التحليليين إذ ينمو مفهوم الأنا لدى الإنسان في ظل مستوى طموح الفرد، ويكون "الأنا" مُوحَّدا لدى جميع الأفراد ثم يبدأ بالتمايز تبعا لتمايز الأنا، حيث تتحدد معالمه ودرجته حسب العوامل المؤثرة والمحيطة به، باعتبار أن الحياة لا تعدو أن تكون مجموعة رغبات وأهداف يريد الأنا تحقيقها بطريقة أو بأخرى (بن غذفة، 2013).

3-6- تفسير ستاجنر:

يرى ستاجنر أن موضوع مستوى الطموح يعتبر من أحسن الوسائل لقياس شخصية الفرد في موقف الاستجابة، وقد اعتمد في ذلك على مفاهيم نظرية ليفين، فهو يرى أن تقييم صورة الذات تتم في ضوء الإطار المرجعي للفرد وعلاقته بالجماعات، وعوامل النجاح أو الفشل وإدراكه لما هو ممكن، وقد أشار ستاجنر إلى أن تفسير درجات الطموح لدى الشخص الواحد يمكن ألّا يظهر عنه نفس الطموح في عدة اختبارات (علي وصاحب، 2010).

وقد رجّح ستانجر أن حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات سوف تدفعه إلى أن يحدد مستوى طموح أعلى من مستوى أدائه لميله إلى ذات أكثر مثالية (رمضان وسرحان، 2016).

3-7- مستوى الطموح في التراث العربي الإسلامي:

حثّ الدين الإسلامي على ضرورة تحلي المسلمين بالطموح، والهمة العالية، فقبل أن يظهر الطموح في الأدب النفسي الغربي، كان موجودًا في الأدب العربي وفي الأمثال، وقبل ذلك كله كان في دين الإسلام الحنيف ما يشير إلى ضرورة رفع سقف الطموح والغايات، وقد حث عليه الإسلام قبل مئات السنين، فالإنسان خُلق ليعمل في هذه الحياة ويجني ثمار عمله الصالح مما كسبت يداه، ولا شك أن الإسلام يمقت البطالة والتواكل، ويحثّ على العمل وإعزاز النفس وحفظها من الامتهان، وقد أطلق علماء المسلمين على مستوى الطموح مصطلح الهمّة العالية، وهي ضرورية لطلب العلم، وهذه الهمّة بمثابة حركة داخلية تؤدي إلى حركة خارجية، وهي سلوك يتميّز

بالإقبال والحماسة، وتعتبر ظاهرة نفسية متصلة بالدافعية والتأهّب تتطلب الجدّ والعمل والمواظبة، وعدم التهاون في الأمور (شبير، 2005).

ففي حديث صحيح رواه العرباض بن سارية عن النبي ﷺ أنه قال: "**إذا سَأَلْتُم اللهَ تعالى فاسْأَلُوهُ الفِرْدَوْسَ؛ فإنَّهُ سِرُّ الجَنَّةِ**" (الألباني، 1988: 163).

وفي حديث صحيح رواه البخاري عن النبي ﷺ قال: " **إذا سألتُم اللهَ فاسألوه الفِردَوسَ فإنَّها وسطُ الجنَّةِ وأعلاها وفوقَها عرشُ الرَّحمانِ ومنها تَفجيرُ أنهارِ الجنَّةِ**" (الشيباني، 1980: 257).

وفي تصوري أن الشريعة الإسلامية السمحاء تدعو دائمًا إلى ضرورة رفع مستوى الأمل والطموح في حياة الإنسان، مع العمل الجاد والتوكل على الله، وقد وعد الله عباده المؤمنين الذين يعملون الصالحات أنه سوف يحقق لهم حياة طيبة في قوله تعالى: ﴿**مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أنثى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾ سورة النحل (الآية:97).

حيث يقول سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "يقعد أحدكم ويقول اللهم ارزقني وهو يعلم أن السماء لا تمطر ذهبا ولا فضة، إذًا على المرء أن يسعى ويعمل ويطمح، على المرء أن يرتفع بمستوى طموحه حتى يصل إلى عاليات الأمور" (بن غذفة، 2013: 124).

تعقيب على النظريات والنماذج المفسرة لمستوى الطموح:

من خلال مراجعة النظريات التي توضح مستوى الطموح ألاحظ ما يأتي:

أشارت بعض النماذج النظرية إلى دور خبرات وعوامل النجاح والفشل وفقا لما أكدته نظرية المجال لصاحبها (Kurt Levin) ونظرية القيمة الذاتية للهدف (Escalona)، واتفقا كلاهما على ضرورة توقع أهداف قابلة للتحقيق ومناسبة لقدرات الفرد وإمكاناته، في حين ركزت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Albert Bandura) على أن التقييم الشخصي يعمل على

تقدير الذات ومكافئتها برفع مستوى الحماس والدافعية لتحقيق الأهداف المرجوة، وتقترب نظرية الدوافع الاجتماعية (Adler) من تفسير باندورا من ناحية أنها ترى أن القوة الدافعة للفرد نحو التفوق تأتي من محاولته توكيد ذاته، فإذا أحس أنه ينقصه شيء ما (تقييم ذاتي) فإنه يسعى لتعويضه بطريقة أو بأخرى، كما يتشابه مع ذلك تفسير Carl Rogers الذي يرى أن نزعة الفرد الساعية لتحقيق الذات تسمح له بتحقيق أهدافه لو أتيحت له الظروف المواتية. كما يرى ستاجنر في تفسيره لموضوع مستوى الطموح أن تقييم صورة الذات تتم في ضوء الإطار المرجعي للفرد وعلاقته بالجماعات، وعوامل النجاح أو الفشل وإدراكه لما هو ممكن.

كما ترى نظرية القيمة الذاتية للهدف أن مستوى الطموح يمكن التحكم فيه بناءً على قيمة الهدف في حدّ ذاته، واختلافات الأفراد وميولهم في تحديد مستوى أهدافهم. وفي المقابل ترى نظرية المجال أن هناك عوامل وقوى دافعة تتحكم في قرار الفرد وميله نحو تحديد مستوى طموح ما على غرار عامل النضج، وعامل القدرة العقلية، وعامل النجاح والفشل، ونظرة الفرد للمستقبل، في حين أن نظرية الدوافع الاجتماعية حسب وجهة نظر أدلر ترى أن الإنسان تحركه أهدافه والحوافز الاجتماعية.

بينما يأتي منظور الشريعة الإسلامية لمفهوم الطموح على أنه همة عالية، ويتضح من هذه التسمية أنها سلوك يتميّز بالإقبال والحماس، ومرتبط بالدافعية والتأهّب، والجِدّ في العمل لبلوغ الأهداف الراقية والرفيعة.

ويتبيّن من خلال الأطر والنماذج النظرية أنها تتفق في مجملها على أن الاهتمام برفع مستوى الطموح ضروري ومطلوب لتحسين الحياة عامة، وتحقيق الأهداف الخاصة، كما أن الفرد يطمح في كل الحالات لتحقيق الذات وبلوغ السعادة، وتجنب الألم والابتعاد عن الفشل، كما تشترك خاصية الدافعية وضرورة وجود باعثٍ على النجاح مهما اختلفت مصادره (داخلية، وخارجية، ومشتركة) في مختلف النظريات التي فسرت مستوى الطموح في الدراسة الحالية.

4- مستويات الطموح وطبيعته ومظاهره:

4-1- مستويات الطموح:

هنالك ثلاثة مستويات للطموح تشمل الطموح الذي يعادل الإمكانات، والطموح الذي يقل عن الإمكانات، والطموح الذي يزيد ويتجاوز إمكانيات الفرد، ويعتبر مستوى الطموح الذي يعادل إمكانيات الفرد وقدراته هو الطموح السوي والواقعي، ولابد للفرد أن يدرك أولا مدى إمكاناته، وبَعدها يُحدد مستوى طموحه بما يتناسب ويتوافق مع هذه الإمكانات (رزق، 2020).

ويمكن تحديد كل مستوى من مستويات الطموح في ما يأتي:

4-1-1- الطموح الواقعي (السوي):

يكون مستوى الطموح معادلا لإمكانيات واستعدادات الفرد حيث يأتي بعد عملية تقييم وإدراك حقيقة مستواه وقدراته، فيطمح إلى ما يتناسب مع ذلك.

4-1-2- الطموح غير السوي:

يكون مستوى الطموح لدى الفرد أقل من إمكاناته وقدراته، فقد يملك الفرد قدرات عالية لكنه يعجز عن بناء مستوى من الطموح يتناسب مع تلك الإمكانات لديه.

4-1-3- الطموح غير الواقعي:

يكون مستوى طموح الفرد أعلى من إمكاناته، مما يدل على وجود تناقضات بين قدراته وأهدافه (العبيدي والعزاوي، 2019).

ويجدر أن أشير هنا إلى أن مستويات الطموح الأكاديمي في الدراسة الحالية تتحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة بعد الإجابة عن جميع بنود مقياس الدراسة حيث توجد ثلاثة مستويات إجرائية كما سيتم التطرق إليها في الجانب الميداني للدارسة الحالية.

4-2- طبيعة مستوى الطموح:

4-2-1- مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف:

ويشمل بدوره عاملين، هما:

- التجارب الشخصية المرتبطة بالنجاح والفشل التي تعمل على تكوين أساس يمكن للفرد أن يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.
- أثر الظروف ومجموعة القيم والأعراف واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح، فيقوم الفرد عند تحديد أهدافه وطموحاته بالعودة إلى هذا العامل الحضاري والتجربة الشخصية.

(عبد الفتاح، 1990).

4-2-2- مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيًا:

يُعبّر الاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح عن مَيْل الأفراد إلى تحديد أهدافهم في الحياة وتقديرها إما بالطموح الزائد أو المنخفض، ولكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص به، وهو ليس في منأى عن التفاعلات الاجتماعية، وبذلك يتأثر مستوى الطموح بهذه الاستعدادات التكوينية البيولوجية والتنشئة الاجتماعية والتدريب (يوسفي، 2017).

4-2-3- مستوى الطموح باعتباره سِمةً:

مستوى الطموح سِمة ثابتة ثباتا نسبيًا تحدد الفروق بين الأفراد في وصولهم إلى مستوى معين من الطموح يتناسب مع تكوينهم النفسي وأُطُرهم المرجعية، ويتحدد تبعا لخبرات النجاح والفشل التي يمرون بها (عبد الفتاح، 1990).

لم تُشر دراسات أجنبية إلى أن مستوى الطموح سمة فردية تطبع سلوك الفرد في أغلب مواقف حياته، فقد وصف كل من هوبي (1930) وفرانك (1935) مستوى الطموح باعتباره أقرب إلى قياس القدرة أكثر من اعتباره يقيس السمة، وذلك لأن السمة استعداد عام يطبع شخصية الفرد في مختلف جوانبها، وبالرغم من ذلك فإن هناك من يعتبر أن السمات لا تتسم بالثبات في كل الظروف والمواقف، بل هي صفات نوعية رهينة بالمواقف الخاصة التي يقابلها الفرد لا على

استعدادات ثابتة، لكن الواقع يبيّن أن سلوك الإنسان وطموحه لا تحكمه الظروف فحسب من ناحية، ومن ناحية أخرى لا يمكن لسمات الإنسان أن تبقى جامدة في مختلف المواقف، مما يدل على أن مستوى الطموح يتأثر بما يملك من استعدادات فطرية ومكتسبة، وتتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي (عبد الفتاح، 1990).

ومستوى الطموح يتغير من وقت لآخر تبعا لعدة ظروف يصادفها الفرد كالنجاح والفشل، حيث تبرز لدى الفرد نزعة قوية في أن يكون طموحه بعد النجاح أكثر من أن يخفضه بعد الفشل، كما يتأثر مستوى الطموح ارتفاعًا وانخفاضًا بعدد من سمات الشخصية كالاتزان الانفعالي، والشعور بالأمن، والتفكير الإيجابي، والثقة بالنفس (العبيدي والعزاوي، 2019).

4-3- مظاهر مستوى الطموح:

أشارت العيدروس (1989) إلى أن مستوى الطموح بوصفه سمة من سمات الشخصية تميز الأفراد عن بعضهم تتضمن ثلاثة مظاهر تتكامل فيما بينها، وهي:

4-3-1- مظهر معرفي:

يتضمن هذا المظهر كل ما يدركه الفرد عن ذاته، وما يحمله من مفاهيم حولها، ومدى إدراكه الصواب والخطأ (رزق، 1994).

4-3-2- مظهر وجداني:

يتضمن كل ما يحمله الفرد من مشاعر وعواطف سواء كانت تُعبّر عن الارتياح والرضا عند القيام بعمل ما، أو العكس (الزهراني، 2009).

4-3-3- مظهر نزوعي:

يتضمن مختلف المجهودات التي يؤديها الفرد بغرض تحقيق أهدافه (الزهراني، 2009).

وعليه فإن المظاهر المميزة لمستوى الطموح تشمل العناصر التي تعين الفرد على إدراك المثير الخارجي، والوعي بالمعارف والخبرات المتصلة بمستوى طموحه، ومفهومه لذاته وكل ما

يرتبط بها من مؤثرات انفعالية، وكذا النشاطات التي يقوم بها في سبيل تحقيق أهدافه (رزق، 1994).

5- العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي ومتغيرات أخرى:

مستوى الطموح يرتبط بعدد من المواضيع والمفاهيم نذكر منها ما يأتي:

5-1- مستوى الطموح الأكاديمي والدافعية:

أكدت نتائج دراسة عبد الرازق (Abdelrazek, 2016) على ضرورة الاهتمام برفع مستوى الدافعية والإنجاز للطلاب مما يعمل على رفع مستوى طموحهم (محمد، 2019).

وفي دراسة أجريت بجامعة تكريت بالعراق (2019) بعنوان "الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة" على عينة عشوائية بلغت 400 طالب وطالبة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية العقلية ومستوى الطموح الأكاديمي (العبيدي والعزاوي، 2019).

وقد اعتبر راجح (1965) أن مستوى الطموح في حدّ ذاته هو دافع نفسي من ضمن الدوافع المكتسبة (فلاتة، 1985).

كما أثبتت دراسة بوطابة ومعمري (2019) أن هناك علاقة بين مستوى الطموح بأبعاده ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى الجامعية.

5-2- مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي:

توجد علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وقد بيّنت بعض الدراسات أن ذوي التحصيل المرتفع يميلون إلى تمتعهم بمستوى طموح عالٍ، والعكس صحيح، مثلما أبرزته دراسة هاريزون (1971) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وتبيّن من خلال الدراسة أن مستوى طموح التلاميذ الناجحين أعلى منه عند التلاميذ الراسبين. كما أسفرت كل من دراسة بار وآخرين (Bar et al, 1980) ودراسة كونفينتون وآخرين

(Convington et al, 1986) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطموح والتحصيل الدراسي (مهداوي، 2020).

كما وجدت دراسة يوسفي وتاوريرت (2018) ارتباطًا دالاً إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ بعض الثانويات بولاية المسيلة، وبيّنت دراسة مسلم (2019) أن التحصيل الدراسي يتأثر بمستوى طموح المتعلم، فضلاً عن العوامل التربوية والقدرات الخاصة (فلاح، 2022).

ويتضح من خلال هذه الدراسات أن العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وبين التحصيل الدراسي علاقة قوية وواضحة، إذْ يتأثر التحصيل الدراسي بمستوى الطموح الأكاديمي للتلميذ، والعكس صحيح بحكم خبرات النجاح أو الفشل، والانتقال أو الرسوب أو غيرها.

5-3- مستوى الطموح الأكاديمي وخبرات النجاح والفشل:

لا شك أن شعور الانسان بكفاءته تجعل مستوى طموحه يميل للارتفاع، ويقابل ذلك تدني مستوى طموحه إذا أحس بقلة كفاءته، ويعتبر مفهوم الكفاءة هنا لدى الفرد تلك الخبرات المرتبطة بالنجاح والفشل التي مرّ بها في حياته، فمستوى الطموح يرتفع وينخفض نسبيًا حسب مدى وصول مستوى الأداء إلى مستوى الطموح المحدد مسبقًا، من عدمه، وقد أكدت ذلك جاكنات (Jacknat) من خلال دراساتها حول خبرات النجاح والفشل في مستوى الطموح، حيث وجدت أنه كلما كان مستوى النجاح كبيرًا، قابله مستوى طموح كبير، وكلما كان مستوى الفشل كبيرًا، قابله مستوى طموح منخفض بشكل كبير (أبو ندي، 2004). وتتطابق وجهة النظر هذه مع خبرات الفشل والنجاح في الوسط المدرسي وتأثير ذلك في مستوى الطموح الأكاديمي.

ويشير عاقل (2003) إلى أن مستوى الطموح هو دليل ثقة الفرد بنفسه، ويتغير من مرتفع إلى منخفض تبعا لخبرات النجاح والفشل (القطناني، 2011).

كما يشير الحلو (1999) إلى أن مستوى الطموح وثيق الصلة بموقف التلميذ من التعلم، ويظهر ذلك خلال المواقف التعلمية التي تهم التلميذ وما يطبعها من نجاح أو فشل في التعلمات التي يحاولون تحقيقها، فالتلاميذ الذين حققوا نجاحا ما يميلون إلى أداء مهمات جديدة ويعتبرون أنفسهم ناجحين وواثقين بأنفسهم، في حين يقابل التلاميذ الذين عانوا الفشل المهمات الجديدة باستعدادات سلبية ومشاعر غير مستقرة (شعبان، 2010).

ويتضح أن خبرات النجاح والفشل تؤثر بشكل كبير في تحديد مستوى طموح الفرد، وقد أكد ذلك غالبية الباحثين الذين درسوا مستوى الطموح بمختلف تجلياته.

5-4- مستوى الطموح الأكاديمي وطموح الوالدين وضغوطهما:

قد يضع بعض المراهقين أهدافًا تتجاوز قدراتهم، وربما يرجع ذلك إلى قلة خبرتهم، فنقص التجربة يؤدي إلى سوء تقييم إمكاناتهم الحقيقية، ويقابل ذلك طموحات الوالدين وتوقعاتهم التي لا تراعي قدرات الأبناء، وعادة ما تنشأ ضغوط الوالدين عند تصورهم أن الأبناء يمكن أن يحققوا ما يشاؤون لو حاولوا بإصرار وقوة، وقد تنشأ أيضا من طموحات الآباء أنفسهم التي لم تتحقّق، فيرغبون في بلوغ أبنائهم مراتب وظيفية واجتماعية عالية لم يتمكنوا هم من الوصول إليها، فضلا عن أن ضغط الأم قد يكون أعلى من الأب ويؤثر في مستوى طموح الأبناء خصوصًا إذا كانت الأم ذات مركز اجتماعي أو مستوى تعليمي أكبر من الأب، فالطموح الذي ينشأ جرّاء الضغط يعمل بأثر عكسي، فبدل أن يؤدي إلى النجاح، يعمل على رفع مستوى القلق والشعور بالإحباط عند الإخفاق (حمادي، 1993).

ويتوافق هذا الاتجاه والطرح مع ما توصلت إليه خلال ممارستي المهنية في حقل التربية ومن خلال علاقتي مع تلاميذ المرحلة الثانوية، فقد سجّلت في كثير من الحالات بعض الحقائق والوقائع التي عبّر من خلالها التلاميذ عن ضغوط الوالدين، وإرغامهم على اختيار شعب دراسية لم يرغبوا فيها إطلاقًا، ظنًّا منهم (الوالدين) أنها تسمح بإحراز خيارات وآفاق جامعية مطلوبة في

عالم الشغل والمكانة الاجتماعية، ولم تكن لهؤلاء التلاميذ في هذه الشُّعَب الدراسية قدرات أو ميولات، بل إنه كانت لديهم تطلّعات أخرى، غير أنهم في الختام لم ينجح بعضهم حتى في الانتقال إلى المستوى الدراسي الموالي، وانخفض لديهم الدافع، وبالتالي انطفأت طموحاتهم الذاتية ومشروعهم الشخصي المرتبط أساسا بميولاتهم واهتماماتهم التي تتجاوز قدراتهم.

وفي دراسة فتال ودوداح (2022) هدفت إلى التعرف على أشكال التواصل السائد بين الوالدين وأبنائهم المعيدين لشهادة البكالوريا، وكشف العلاقة بين التواصل بين الوالدين والأبناء بمستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بولاية تيزي وزو، حيث توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين نوع التواصل (المفتوح/المشكِل) بين الوالدين والأبناء ومستوى الطموح لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، وأن التواصل السائد بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا وبين أمهاتهم تواصل مفتوح وإيجابي، بينما كان التواصل مع آبائهم تواصلاً مُشكِلاً سلبيًا (فتال ودوداح، 2022). وهذا ما يشير إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي يتأثّر بطبيعة العلاقة الاتصالية والحوارية بين التلاميذ وأوليائهم.

5-5- مستوى الطموح الأكاديمي والمراهقة:

يعتقد العيسوي (1986) أن طموح المراهق مهم للغاية سواء في حياته أو في المجتمع، بحيث لو انخفض مستوى طموحه سيكون ذلك هدرا لطاقاته وإمكاناته، وإن زاد الطموح عن مدى قدراته وإمكاناته سيصاب بالفشل وسوء تقدير الذات، إذ لابد من وجود توازن بين مستوى طموح المراهقين وقدراتهم (شعبان، 2010).

5-6- مستوى الطموح الأكاديمي والصحة النفسية:

يُعتبر مستوى الطموح عاملا مهمّا من عوامل الصحة النفسية، فهو يعمل على محاولة التوفيق بين جهتين متصارعتين: الرغبة الملحة في تحقيق وبلوغ الأهداف من جهة، والخوف من الإخفاق والفشل من جهة أخرى. ويعمل مستوى الطموح على حماية الفرد من الإخفاق المستمر،

ويُجنّبه الشعور بالألم، كما يمنع الفرد من وضع أهدافٍ سهلة التحقيق لا تشعره بلذّة النجاح والارتياح، وقد لا يؤدي مستوى الطموح الدور الوقائي له عندما تكون الطموحات بعيدة عن التحصيل الفعلي، ممّا يخلق شعورا مستمرّا بالإخفاق فيؤثر في التوافق والرفاه النفسي لدى الفرد، بينما قد يقلّ مستوى الطموح عن القدرات الفعلية للفرد فيعتريه شعور بفقدان التوازن وتتراجع همّته، وتعمل كلتا الحالتان على ظهور مشاكل نفسية، وقد تؤدّي الطموحات غير الواقعية إلى سوء التوافق والاضطراب النفسي (حمادي، 1993).

5-7- مستوى الطموح الأكاديمي والتفكير:

أشارت دراسة بودالي وبن زروق (2016) التي بحثت عن طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والقدرة على التفكير الإبداعي، واتفقت بدورها مع عدد من الدراسات التي وجدت نفس العلاقة على غرار دراسة سهير أحمد كامل (1977)، ودراسة عبد المولى (1978)، ودراسة عبد أبي مسلم (1980)، ودراسة نور الهادي (1978)، ودراسة خليل الشرقاوي (1999)، واختلفت في المقابل مع دراسات أخرى مثل دراسة لاندا وهافسا (Landa & Havsa , 1975) ودراسة راوات وجورج (Rawat & Garg, 1977)، وقد يعود الاختلاف إلى طبيعة المقاييس المطبقة ونوع العينات وطبيعتها (بودالي وبن زروق، 2016).

وقد أثبت علماء النفس في المدرسة المعرفية أن كل عمل إرادي واختياري يقوم به الإنسان يسبقه نشاط معرفي وذهني داخلي كخاطرة أو تخيّل أو انفعال أو إدراك حسي، وأن عقل الإنسان لا يكفّ إطلاقًا عن النشاط الفكري بالليل والنهار سواء بطريقة شعورية أو لاشعورية، وعادة ما يحاول الفرد حلّ مشكلة معقّدة، فإذا لم يتمكن من ذلك ويئس تمامًا تركها وذهب إلى نشاط آخر، لكن سرعان ما يأتيه الحل فجأة بدون جهد شعوري متوقع منه لهذا الحل، ومثال ذلك هو اكتشاف أرشميدس الفجائي لقانون الطفو، فالنشاط الفكري الداخلي للإنسان سواء شعر به أو لم يفعل،

فإنه يقوم بتوجيه سلوكه وأدائه الخارجي فيما بعد، والأهم أن هذا النشاط العقلي المعرفي يمكن أن يزداد قوة فيصير دافعا للسلوك (Motive)، وعند تكرار الفرد لهذا السلوك المدفوع يصبح للأفكار الداخلية القدرة التلقائية على تحقيق المطلوب وتكون الاستجابة الفكرية والسلوكية لما يفكر فيه الفرد في مواقفه المعرفية والاجتماعية والحياتية نفسها (بدري، 2007).

6- صفات الشخص الطموح:

عدّد عوض (1985) مجموعة من الصفات التي تميز الشخص الطموح عن غيره، وذكر عددا منها (الزهراني، 2009).

- غيرُ مقتنع بالقليل، وليس راضٍ عن مستواه الحالي، وإنما يسعى دومًا إلى تحقيق مستوى أعلى مما هو عليه حاليًا.
- لا يترك الأمور تسير بالصدفة، وبالتالي هو لا يؤمن بالحظ بل يسعى للعمل بجد.
- لا يهاب المنافسة أو المغامرة أو الفشل.
- متحكم في انفعالات الغضب عند تأخر نتائج أعماله، لأن دافع الإنجاز مرتفع لديه على الدوام.
- متحدٍّ للصعوبات والعقبات التي يمكن أن تصادفه، فهو يعدّل مستوى طموحه تبعا لمستوى قدراته الواقعية، فلا يعنيه الإخفاق أو اليأس.
- مفهومه لذاته مرتبط ارتباطا موجبا بمستوى طموحه.

ويضيف شعبان (2010) نقلاً عن الحبلي (2000) بعض سمات الشخص الطموح وهي:

- ميّال إلى الكفاح، ويملك القدرة على تحمّل المسؤولية.
- مثابر في أعماله، ويبحث دومًا عن التفوق.
- لا يتسم بالعشوائية بل يسير وفق خطط محددة.
- مؤمن أن النجاح مرتبط بالأسباب وبذل جهد.

- يتمكن من تجاوز العقبات التي تقف أمام أهدافه.
- متكيّف اجتماعيًا، واثق بنفسه، ومحترم لذاته.
- مستقرٌّ انفعاليًا، ويميل إلى العمل في جماعة.

خلاصة الفصل:

ممّا تقدّم اتضح أن العامل المهم في خلق مستوى طموح عالٍ وفعلي غير نموذجي (مجرد توقعات من الصعب بلوغها) يتطلب أن يكون لدى الفرد باعثًا قويًا يُجبره على تحديد الهدف المرغوب بدقة، ثمّ أن يخلق لهذا الهدف حافزًا ودافعًا يحركه نحو تأدية المهمة، ولا شك أنه سوف يقابل خلال رحلة بلوغ هذا الهدف مجموعة من العوائق والمشكلات والعقبات تقتضي منه أولا أن يلاحظها ويدركها (عناصر المشكلة وطبيعة الموقف)، وبعدها يسعى لتجسيد أعلى قدراته الحالية لتخطّي تلك الصعوبات بغض النظر عن خبرات النجاح أو الرسوب السابقة.

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع

الإجـــراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

- مجالات وحدود الدراسة الاستطلاعية
- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية

2- الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث:

- الخصائص السيكو مترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة
- الخصائص السيكو مترية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

3- الدراسة الأساسية

- منهج الدراسة الأساسية
- مجتمع الدراسة الأساسية
- عينة الدراسة الأساسية
- مجالات وحدود الدراسة الأساسية
- الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- الإحصاء الوصفي
- الإحصاء الاستدلالي

خلاصة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد أن تطرقتُ إلى الإطار العام والنظري للدراسة الحالية واستكشفتُ مختلِف المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات البحث، ومن أجل ضبط مقاربة منهجية لمباشرة التطبيق العملي لأدوات البحث، سوف أقوم خلال هذا الفصل بصياغة مراحل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية انطلاقًا من ذكْر جوانب الدراسة الاستطلاعية بما فيها العينة المستهدفة، وقياس صلاحية أدوات البحث والتحقق من خصائصها السيكومترية، ثم التطرق للدراسة الأساسية التي من خلالها يتم فيما بعد التحقق من فرضيات البحث وذكْر الحدود الزمانية والمكانية للدراستين (الاستطلاعية والأساسية)، وتبيان المنهج المتبع في الدراسة، والعينة المطبقة، وكذا مجتمع الدراسة، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في دراسة فرضيات البحث والإجابة عن تساؤلاته، وفيما يأتي تفصيل للإجراءات الميدانية للدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

كانت نقطة الانطلاق لجمع المعلومات وكشف الظروف المحيطة بمشكلة البحث بدءا من الاطلاع على الإطار النظري لمتغيرات البحث، وتحديد العينة، وصولاً إلى اختيار أدوات البحث، إلى غاية تهيئة مؤسسات التطبيق والتنسيق مع مديري المؤسسات التعليمية المعنية بعينة الدراسة لمباشرة التطبيق الاستكشافي للدراسة الميدانية الاستطلاعية، حيث اقتصرت الخطوات على ضرورة توافر الشروط الأساسية، وهي كما سيأتي:

- الحصول على رخص للدخول إلى المؤسسات التعليمية الممثلة لعينة الدراسة الاستطلاعية، وحتى العينة الأساسية مسبقا، من طرف مديرية التربية لولاية البليدة، حتى لا تكون هناك أي صعوبات إدارية عند الانطلاق في التطبيق.
- مراعاة توفر نفس الخصائص والشروط لدى جميع أفراد العينة الاستطلاعية (مستوى السنة الثالثة الثانوية المتمدرسين حضوريًا).
- اختبار الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي، والتحقق من صلاحيتهما للتطبيق.
- وقوفي شخصيا على متابعة استجابات المبحوثين على المقياسين والإجابة عن أي استفسار، ورفع أي غموض يمكن أن يُطرَح.
- تحديد متوسط زمن الإجابة على المقياسين، وذلك لضبط الوقت عند تطبيق الدراسة الأساسية.
- الإحاطة بمشكلة البحث.

1-1- مجالات وحدود الدراسة الاستطلاعية:

أ- **المجال الزماني:** قمتُ بإجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2020/12/13 إلى 2021/01/06.

ب- **المجال المكاني:** أَجريتُ الدراسة الاستطلاعية بثانوية الكفيف أحمد بدائرة مفتاح، ولاية البليدة.

ج- المجال البشري: تمّت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها 30 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة الثانوية المتمدرسين (النظاميين) من مختلف الشعب الدراسية (شُعبة الآداب والفلسفة، شعبة اللغات الأجنبية، شعبة العلوم التجريبية، شعبة التسيير والاقتصاد، شعبة الرياضيات، شعبة التقني الرياضي).

د- المجال الموضوعي: تناولت الدراسة فحصا لأدوات الدراسة للتأكد من صلاحية جميع بنود المقاييس المستعملة ومدى وضوحها بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية.

1-2- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

- مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

استعنتُ، عند قياس مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد العينة الاستطلاعية، بمقياس قام بتصميمه الباحث علي فارس (2017)، واستخدمه في دراسة ميدانية لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي بعنوان "العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي"، حيث طبَّق الأداة على عينة لها ذات خصائص مماثلة للدراسة الحالية.

ويقيس المقياس مستوى مهارات ما وراء المعرفة في ثلاثة أبعاد مكوِّنة للمقياس ككل (بعد التخطيط، وبعد المراقبة، وبعد التقويم)، وقد اخترتُ هذا المقياس المُعدّ مسبقا لكونه طُبّق في البيئة الجزائرية وبنوده واضحة وموجهة لنفس أفراد عينة البحث تبعا لخصائصهم العمرية والأكاديمية (تلاميذ السنة الثالثة الثانوية)، وذلك بعد اطلاعي على عدة مقاييس لمهارات ما وراء المعرفة على غرار مقياس أوباجي محمد (2015)، ومقياس نزيهة صحراوي (2016)، ومقياس حياة لموشي (2016)، والجدول الموالي يوضح توزيع البنود المشكِّلة لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة المطبق:

الجدول رقم 01: يمثل توزيع بنود كل بعد على مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

الرقم	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	مهارة التخطيط Planning Skill	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13	13
02	مهارة المراقبة ControlingSkill	14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26	13
03	مهارة التقويم EvaluatingSkill	27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38	12
المجموع			38

المصدر: (فارس، 2017، 214).

- مفتاح تصحيح مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

يتمّ تصحيح بنود مقياس مهارات ما وراء المعرفة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 02: يمثل سلّم تنقيط درجة الإجابات حسب بدائلها (مقياس مهارات ما وراء المعرفة):

البدائل	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
التقدير	05	04	03	02	01

المصدر: (فارس، 2017، 214).

وتجدر الإشارة إلى أنني لم أجد في الدراسة التي قام بها فارس (2017) إشارة إلى طريقة تحديد مستويات درجات أفراد العينة، وعليه قمتُ بتحديد مستويات درجات كل فرد على مقياس مهارات ما وراء المعرفة بعد جمع استجابات كل أفراد العينة، وذلك بضبط ثلاثة مستويات (ضعيف، ومتوسط، ومرتفع)، حيث قمتُ بتحديد الدرجتين العليا والدنيا اللتين حصل عليهما كل فرد من أفراد العينة إذْ تراوحت بين 38 و190 درجة بحكم أن المقياس يشمل 38 بندا، وكل بند

يتضمن 5 استجابات أو بدائل كما هي موضحة في الجدول أعلاه. وبعدها عمدتُ إلى قسمة الفارق بين القيمتين على ثلاثة للحصول على المستويات الثلاثة لدرجات المقياس، مستعينًا في ذلك بالقانون الآتي:

طول الفترة = (المدى ÷ عدد الفترات)، حيث:

المدى = (أعلى قيمة – أدنى قيمة)، وعدد الفترات = 3.

وبهذه الطريقة يمكن حساب طول الفترة (مزايني، 2019: 257).

وبإسقاط هذا القانون نجد: المدى = (38×5) ـ (38×1) = 190ـ 38 = 152

وعليه أجريتُ حساب طول الفترة على النحو الآتي:

طول الفترة = (152÷3) = 50.67 ≈ 51.

وبناءً على طول الفترة المتحصّل عليها، تمكّنتُ من تحديد مستويات تقدير درجات استجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 03: يمثل معايير ومستويات تقدير مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

الرقم	الفترة	مستويات التقدير
01	38 – 88	منخفض
02	89 – 139	متوسط
03	140 – 190	مرتفع

المصدر: من إعداد الباحث.

يتضح من خلال الجدول 03 أن الفئة الأولى تعكس المستوى المنخفض من مهارات ما وراء المعرفة حيث تراوحت درجاتها بين 38 و88، والفئة الثانية تعكس المستوى المتوسط من مهارات

ما وراء المعرفة حيث تراوحت درجاتها بين 89 و139، والفئة الثالثة تعكس المستوى المرتفع من مهارات ما وراء المعرفة حيث تراوحت درجاتها بين 140 و190.

- مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

كما استعنتُ، عند قياسي مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة الاستطلاعية، بالمقياس الذي صمّمه "صلاح الدين أبو ناهية" سنة 1986، ويتكون من 6 أبعاد وهي (بُعد العقبات الشخصية، وبُعد العقبات الأسرية، وبُعد العقبات المادية، وبُعد العقبات المستقبلية، وبُعد العقبات المدرسية، وبُعد العقبات الدراسية)، وكل بُعد يحمل 8 بنود موزعة بطريقة عشوائية، وهو يقيس مدى قدرة المفحوص (تلميذ المرحلة الثانوية) على تخطي المشكلات والعقبات (يوسفي، 2017).

حيث تمّ تطبيق هذا المقياس سابقا في البيئة الجزائرية من طرف الباحثين: دلال يوسفي ونور الدين تاوريرت خلال الموسم الدراسي 2016/2015 في دراسة هدفت إلى كشف مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية (يوسفي وتاوريريت، 2018). كما تمّ تطبيقه من طرف الباحثة دلال يوسفي لنيل شهادة دكتوراه علوم بعنوان: "قياس فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة)"، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 04: يمثل توزيع بنود كل بعد على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

الرقم	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	العقبات الشخصية	43-37-31-25-19-13-7-1	8

02	العقبات الأسرية	2-8-14-20-26-32-38-44	8
03	العقبات المادية	3-9-15-21-27-33-39-45	8
04	العقبات المستقبلية	4-10-16-22-28-34-40-46	8
05	العقبات المدرسية	5-11-17-23-29-35-41-47	8
06	العقبات الدراسية	6-12-18-24-30-36-42-48	8
المجموع			48

المصدر: (يوسفي، 2017، 83)

- طريقة تصحيح مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

تتم الاستجابة على كل بندٍ تبعا للبدائل (عَقَبة لا يمكن التغلب عليها، وعَقَبة يمكن التغلب عليها، وليست عَقَبة على الإطلاق)، ويتمّ إسناد درجات وفق التدرّج 3،2،1 على الترتيب، حيث تتراوح درجة كل مفحوص على المقياس ككل بين 48 و144 درجة، وتعبّر الدرجة المنخفضة عن مستوى طموح منخفض، والعكس صحيح حسب الباحثة (يوسفي، 2017). وطريقة التصحيح موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم 05: يمثل سلّم تنقيط الإجابات حسب بدائلها (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي):

البدائل	عقبة لا يمكن الغلب عليها	عقبة يمكن التغلب عليها	ليست عقبة على الإطلاق
التقدير	01	02	03

المصدر: إعداد الباحث

كما تجدر الإشارة إلى أنني لم أجد في الدراسة التي قامت بها الباحثة يوسفي (2017) إشارة إلى طريقة تحديد الفترة وعليه حدّدتُ مستويات المقياس بعد جمع استجابات كل مبحوث على النحو الآتي:

قمتُ بضبط ثلاثة مستويات (ضعيف، ومتوسط، ومرتفع)، إذْ حدّدتُ الدرجتين العليا والدنيا التي حصل عليهما كل فرد من أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، فتراوحت بين 48 و144 بحكم أن المقياس فيه 48 بندا وكل بند يحتوي على 03 استجابات أو بدائل كما هي موضحة في الجدول أعلاه. وبعدها قَسمتُ الفارق بين القيمتين على ثلاثة للحصول على المستويات الثلاثة لدرجات المقياس، مستندًا في ذلك على القانون الآتي:

طول الفترة = (المدى ÷ عدد الفترات)، حيث:

المدى = (أعلى قيمة – أدنى قيمة)، وعدد الفترات = 3.

وبهذه الطريقة يمكن حساب طول الفترة (مزايني، 2019: 257).

وبإسقاط هذا القانون نجد: المدى = (48×3) ـ (48×1) = 144ـ 48 = 96

وعليه قمتُ بحساب طول الفترة على النحو الآتي:

طول الفترة = (96÷3) = 32.

وبناءً على طول الفترة المتحصّل عليها، تمكّنتُ من تحديد مستويات تقدير درجات استجابات أفراد عينة البحث على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم 06: يمثل معايير ومستويات تقدير مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

الرقم	الفترة	مستويات التقدير
01	48 – 79	منخفض
02	80 – 111	متوسط
03	112 – 144	مرتفع

المصدر: من إعداد الباحث.

يتضح من خلال الجدول 06 أن الفئة الأولى تعكس المستوى المنخفض من مستوى الطموح الأكاديمي حيث تراوحت درجتها بين 48 و79، والفئة الثانية تعكس المستوى المتوسط

من مستوى الطموح الأكاديمي حيث تراوحت درجتها بين 80 و111، والفئة الثالثة تعكس المستوى المرتفع من مستوى الطموح الأكاديمي حيث تراوحت درجتها بين 112 و144.

2- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

2-1- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة:

أ-حساب الصدق:

تمّ التأكد من صدق مقياس مهارات ما وراء المعرفة من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تحققتُ ممّا يأتي:

- ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
- ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم 07: يمثل العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (مقياس مهارات ما وراء المعرفة):

رقم العبارة	بُعد مهارة التخطيط		رقم العبارة	بُعد مهارة المراقبة		رقم العبارة	بُعد مهارة التقويم	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.989**	0.01	14	0.485**	0.01	27	0.411*	0.05
02	0.970**	0.01	15	0.946**	0.01	28	0.412*	0.05
03	0.958**	0.01	16	0.496**	0.01	29	0.838**	0.01
04	0.350	0.05	17	0.946**	0.01	30	0.747**	0.01
05	0.943**	0.01	18	0.832**	0.01	31	0.756**	0.01

0.01	0.571**	32	0.01	0.946**	19	0.01	0.989**	06
0.01	0.568**	33	0.01	0.487**	20	0.01	0.989**	07
0.01	0.989**	34	0.01	0.946**	21	0.05	0.350	08
0.05	0.408*	35	0.01	0.496**	22	0.01	0.965**	09
0.01	0.658**	36	0.01	0.762**	23	0.01	0.936**	10
0.01	0.522**	37	0.01	0.485**	24	0.01	0.989**	11
0.01	0.535**	38	0.01	0.946**	25	0.01	0.635**	12
			0.01	0.496**	26	0.01	0.989**	13

المصدر: الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

دالة عند مستوى الدلالة 0.01

دالة عند مستوى الدلالة 0.05

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم 07 إلى أن جميع معاملات الارتباط لعبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة **α**= 0.01 و**α** = 0.05، إذ تراوحت معاملات الارتباط بالنسبة لبُعد مهارة التخطيط ما بين 0.350-**0.989، وبُعد مهارة المراقبة **0.485-**0.946، وبُعد مهارة التقويم *0.408-**0.989، مما يدل على وجود معامل ارتباط قوي في مدى الاتساق الداخلي للمقياس، ويُعتبر ذلك مؤشّرًا على صدق مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

الجدول رقم 08: يمثل العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية (مقياس مهارات ما وراء المعرفة):

أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة α
بُعد مهارة التخطيط	0.729**	0.01
بُعد مهارة المراقبة	0.693**	0.01
بُعد مهارة التقويم	0.487**	0.01

المصدر: الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

دالة عند مستوى الدلالة 0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم 08 إلى أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة **α**= 0.01 و**α** = 0.05، إذ تراوحت ما بين **0.487-0.729**، ممّا يؤكّد وجود علاقة ارتباطية قوية في مدى الاتساق الداخلي للمقياس، ويُعدّ ذلك مؤشّرًا على صدق مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

وبعد التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لكل عبارة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذا وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الكلية لأبعاده الثلاثة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) يتبيّن لنا صدق المقياس وقابليته للاستخدام. ثم قمتُ بحساب ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة أيضا للتأكد من صلاحية تطبيقه في الدراسة الحالية.

ب-حساب الثبات:

تحرَّيت صحة ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة عن طريق تحديد "معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي" كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 09: يمثل معامل ألفا كرونباخ لمقياس مهارات ما وراء المعرفة:

أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة α
بُعد مهارة التخطيط	0.894	0.05

بُعد مهارة المراقبة	0.788	0.05
بُعد مهارة التقويم	0.790	0.05
الدرجة الكلية للمقياس	0.800	0.05

المصدر: الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم 09 أن جميع معاملات الثبات ألفا كرو نباخ دالّة عند مستوى الدلالة α= 0.05، حيث تراوحت بين 0.788-0.894 وهذا ما يؤكد ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة ويمكن اعتماده في الدراسة الحالية أداةً للقياس.

2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

أ-حساب الصدق:

تحققت من صدق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي عن طريق حساب صدق الاتساق الداخلي، من خلال التأكد ممّا يأتي:

- ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
- ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم 10: يمثل العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي):

رقم العبارة	بُعد العقبات الشخصية		رقم العبارة	بُعد العقبات الأسرية		رقم العبارة	بُعد العقبات المادية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.516**	0.01	02	0.856**	0.01	03	0.455*	0.05

0.01	0.530**	09	0.01	0.588**	08	0.01	0.873**	07
0.05	0.456*	15	0.01	0.697**	14	0.01	0.683**	13
0.05	0.416*	21	0.01	0.699**	20	0.01	0.776**	19
0.01	0.530**	27	0.01	0.492**	26	0.01	0.829**	25
0.01	0.530**	33	0.01	0.830**	32	0.01	0.813**	31
0.01	0.530**	39	0.01	0.616**	38	0.01	0.859**	37
0.01	0.535**	45	0.01	0.587**	44	0.01	0.907**	43

بُعد العقبات الدراسية		رقم العبارة	بُعد العقبات المدرسية		رقم العبارة	بُعد العقبات المستقبلية		رقم العبارة
مستوى الدلالة	معامل الارتباط		مستوى الدلالة	معامل الارتباط		مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
0.01	0.868**	06	0.01	0.489**	05	0.05	0.451*	04
0.01	0.885**	12	0.01	0.489**	11	0.05	0.413*	10
0.01	0.847**	18	0.01	0.468**	17	0.05	0.360	16
0.01	0.807**	24	0.01	0.546**	23	0.05	0.397*	22
0.01	0.885**	30	0.01	0.523**	29	0.05	0.386*	28
0.01	0.707**	36	0.01	0.519**	35	0.01	0.466**	34
0.01	0.850**	42	0.01	0.546**	41	0.05	0.386*	40
0.01	0.606**	48	0.01	0.546**	47	0.05	0.451*	46

المصدر: الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

دالة عند مستوى الدلالة 0.01

دالة عند مستوى الدلالة 0.05

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم 10 إلى أن جميع معاملات الارتباط لعبارات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = 0.01 وα = 0.05، إذ تراوحت معاملات الارتباط بالنسبة لبُعد العقبات الشخصية ما بين $^{**}0.516$-$^{**}0.907$، وبُعد العقبات الأسرية $^{**}0.492$-$^{**}0.856$، وبُعد العقبات المادية $^{*}0.416$-$^{**}0.535$، وبُعد العقبات المستقبلية 0.360-$^{**}0.466$، وبُعد العقبات المدرسية $^{*}0.468$-$^{**}0.546$، وبُعد العقبات الدراسية $^{*}0.606$-$^{**}0.885$، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية في مدى الاتساق الداخلي للمقياس، ويُعدّ ذلك مؤشّرًا على صدق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

الجدول رقم 11: يمثل العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي):

أبعاد مقياس مستوى الطموح الأكاديمي	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة α
بُعد العقبات الشخصية	$^{**}0.947$	0.01
بُعد العقبات الأسرية	$^{**}0.911$	0.01
بُعد العقبات المادية	$^{*}0.366$	0.05
بُعد العقبات المستقبلية	$^{*}0.369$	0.05
بُعد العقبات المدرسية	$^{*}0.450$	0.05
بُعد العقبات الدراسية	$^{**}0.947$	0.01

المصدر: الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

دالة عند مستوى الدلالة 0.01

دالة عند مستوى الدلالة 0.05

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم 11 إلى أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مستوى الطموح الأكاديمي دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α= 0.01 وα = 0.05، إذ تراوحت ما بين *0.366−**0.947، ممّا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية في مدى الاتساق الداخلي للمقياس ويُعدّ ذلك مؤشّرًا على صدق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

بعد التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لكل عبارة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، فضلاً عن التأكّد من وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجات الكلية لأبعاده السِتّة (العقبات الشخصية، العقبات الأسرية، والعقبات المادية، والعقبات المستقبلية، والعقبات المدرسية، والعقبات الدراسية) تبيّن صدق المقياس وتمّ حساب ثبات المقياس للتأكد من صلاحية تطبيقه في الدراسة الحالية.

ب-حساب الثبات:

كما تمّ حساب ثبات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي عن طريق إيجاد "معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي" كما يأتي:

الجدول رقم 12: يمثل معامل ألفا كرو نباخ لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة α
بُعد العقبات الشخصية	0.646	0.05
بُعد العقبات الأسرية	0.651	0.05
بُعد العقبات المادية	0.689	0.05
بُعد العقبات المستقبلية	0.686	0.05

بُعد العقبات المدرسية	0.685	0.05
بُعد العقبات الدراسية	0.642	0.05
الدرجة الكلية للمقياس	0.793	0.05

المصدر: الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم 12 أن جميع معاملات الثبات ألفا كرونباخ دالّة عند مستوى الدلالة **α**= 0.05، حيث تراوحت بين 0.642-0.793 وهذا ما يؤكد ثبات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ويمكن اعتماده في الدراسة الحالية أداةً للقياس.

وينبغي أن أشير إلى أنني استفدتُ من تطبيق الدراسة الاستطلاعية في عدة جوانب على غرار التأكد من صلاحية أدوات البحث، وتحديد متوسط المدة الزمنية الكافية للإجابة عن أدوات الدراسة من طرف أفراد العينة وهو تقريبا 45 دقيقة، والتعرف بدقّة على خصائص أفراد العينة، والإحاطة أكثر بمشكلة الدراسة الحالية تمهيدا لمباشرة الدراسة الميدانية في ظروف موضوعية كما سيأتي.

3- الدراسة الأساسية:

اشتملت الدراسة الأساسية على ما يأتي:

3-1- منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، حيث تم تبنّي المنهج الوصفي لأنه يُوفر فهما لطبيعة متغيرات الدراسة المتمثلة في مهارات ما وراء المعرفة، ومستوى الطموح الأكاديمي، ويُعرَّف المنهج الوصفي بأنه الدراسة الكمّية والكيفيّة للظّواهر والمتغيّرات كما هي في الواقع من خلال تشخيص الأسباب والتنبؤ بها.

3-2- مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة كافة التلاميذ المتمدرسين (النظاميين) المسجلين في السنة الثالثة الثانوية من مختلف الشعب الدراسية (شُعبة الآداب والفلسفة، شُعبة اللغات الأجنبية، شُعبة العلوم التجريبية، شُعبة التسيير والاقتصاد، شُعبة الرياضيات، شُعبة التقني الرياضي)، خلال السنة الدراسية 2022/2021، والذين يبلغ عددهم الإجمالي 15357 تلميذ وتلميذة، موزعين على ست شُعب دراسية على النحو التالي، مُمثِّلين بذلك المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية:

الجدول رقم 13: يمثل توزيع أفراد المجتمع الإحصائي للدراسة حسب الجنس والتخصص الدراسي:

الشُّعبة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	النسبة
الآداب والفلسفة	1130	%34.06	2188	%65.64	3318	%21.61
اللغات الأجنبية	629	%28.47	1580	%71.53	2209	%14.38
العلوم تجريبية	1868	%33.11	3774	%66.89	5642	%36.74
التسيير والاقتصاد	1330	%56.00	1045	%44.00	2375	%15.47
الرياضيات	139	%43.17	183	%56.83	322	%02.10
التقني الرياضي	915	%61.37	576	%38.63	1491	%09.71
المجموع	6011	%39.14	9346	%60.86	15357	

يتضح من خلال الجدول رقم 13 أن أفراد المجتمع الإحصائي موزعون وفقا للجنس حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور 6011 بنسبة قدرها 39.14%، وبلغ عدد الإناث 9346 بنسبة قدرها 60.86% مُمثِّلين بذلك مختلف الشُّعب الدراسية.

أمّا بالنسبة لتوزيع المجتمع الإحصائي تبعا لكل تخصص دراسي فقد بلغ عدد تلاميذ شُعبة الآداب والفلسفة 3318 بنسبة قدرها 21.61%، وعدد تلاميذ شُعبة اللغات الأجنبية 2209 بنسبة قدرها 14.38%، وعدد تلاميذ شُعبة العلوم التجريبية 5642 بنسبة قدرها 36.74%، وعدد تلاميذ شُعبة التسيير والاقتصاد 2375 بنسبة قدرها 15.47%، وعدد تلاميذ شُعبة الرياضيات 322 بنسبة قدرها 2.10%، وكان عدد تلاميذ شُعبة التقني الرياضي 1491 بنسبة قدرها 9.71%. وهم يمثلون مجتمعِين أفراد المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

3-3- عينة الدراسة:

ويتعيّن أن أشير إلى أنني اعتمدتُ في سحب عينة البحث على معادلة ستيفن ثامبسون (Stiven K. Thompson, 2012)، على النحو الآتي:

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

حيث تمثل رموزها:

(N): حجم المجتمع الإحصائي.

(Z): الدرجة المعيارية لمستوى المعنوية (0.05)، ومستوى الثقة (95) وهي (1.96).

(D): نسبة الخطأ (0.05).

(P): القيمة الاحتمالية (0.50).

(السيد، 2019: 319).

وتمّ تقدير حجم عينة الدراسة الحالية عند تطبيق المعادلة 375 تلميذ وتلميذة، موزعين حسب الجنس (ذكرًا، وأنثًى)، وحسب التخصص الدراسي (شُعبة الآداب والفلسفة، وشُعبة اللغات الأجنبية، وشُعبة العلوم التجريبية، وشُعبة التسيير والاقتصاد، وشُعبة الرياضيات، وشُعبة التقني

الرياضي)، وحسب المقاطعة الجغرافية (مقاطعة البليدة شرق، ومقاطعة البليدة وسط، ومقاطعة البليدة غرب) من ستّ (06) ثانويات من المقاطعات الثلاث الممثِّلة لثانويات ولاية البليدة، وذلك عبر الاستعانة بالقوائم الاسمية للتلاميذ (عينة عشوائية طبقية). وقد تبيّن لي أن هذا المقدار كافٍ ليكون هنالك اعتدال في توزيع البيانات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 14: توزيع العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي والمقاطعة الجغرافية:

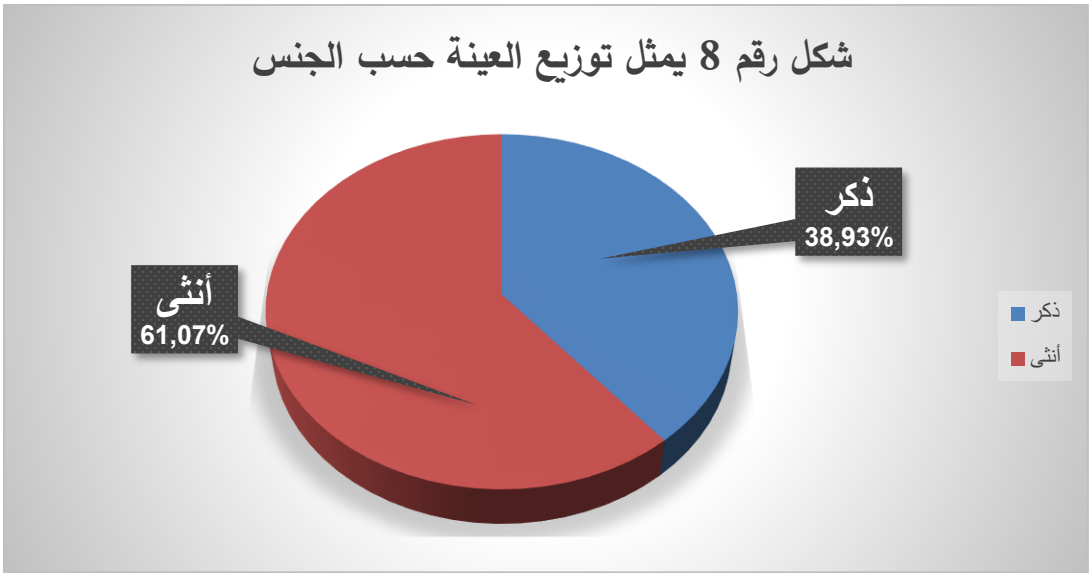
توزيع العينة حسب:	جنس/تخصص/مقاطعة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	146	%38.93
	إناث	229	%61.07
المجموع		375	
التخصص الدراسي	الآداب والفلسفة	83	%22.13
	اللغات الأجنبية	57	%15.20
	العلوم التجريبية	134	%35.73
	التسيير والاقتصاد	58	%15.47
	الرياضيات	06	%1.60
	التقني الرياضي	37	%9.87
المجموع		375	
المقاطعة الجغرافية	البليدة شرق (ثانويتان)	131	%34.93
	البليدة وسط (ثانويتان)	123	%32.80
	البليدة غرب (ثانويتان)	121	%32.27
المجموع		375	

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من خلال الجدول رقم 14 أن أفراد عينة البحث موزعون وفقًا للجنس حيث بلغ عدد الذكور 146 بنسبة قدرها 38.93%، وعدد الإناث 229 بنسبة قدرها 61.07%. أمّا بالنسبة لتوزيع أفراد العينة تبعًا للتخصص الدراسي فبلغ عدد تلاميذ شُعبة الآداب والفلسفة 83 بنسبة قدرها 22.13%، وعدد تلاميذ شُعبة اللغات الأجنبية 57 بنسبة قدرها 15.20%، وعدد تلاميذ شُعبة العلوم التجريبية 134 بنسبة قدرها 35.73%، وعدد تلاميذ شُعبة التسيير والاقتصاد 58 بنسبة قدرها 15.47%، وعدد تلاميذ شُعبة الرياضيات 06 بنسبة قدرها 1.60%، وكان عدد تلاميذ شُعبة التقني الرياضي 37 بنسبة قدرها 9.87%. في حين بلغ عدد أفراد العينة تبعا للمقاطعة الجغرافية 131 تلميذ وتلميذة في مقاطعة البليدة شرق بنسبة قدرها 34.93%، و123 تلميذ وتلميذة في مقاطعة البليدة وسط بسبة قدرها 32.80%، وأخيرًا 121 تلميذ وتلميذة في مقاطعة البليدة غرب بنسبة قدرها 32.27%. ويمثلون مجتمعِين أفراد عيّنة الدراسة الحالية.

وفي الأشكال التالية يمكن ملاحظة حجم العينة وفقا للجنس والتخصص الدراسي:

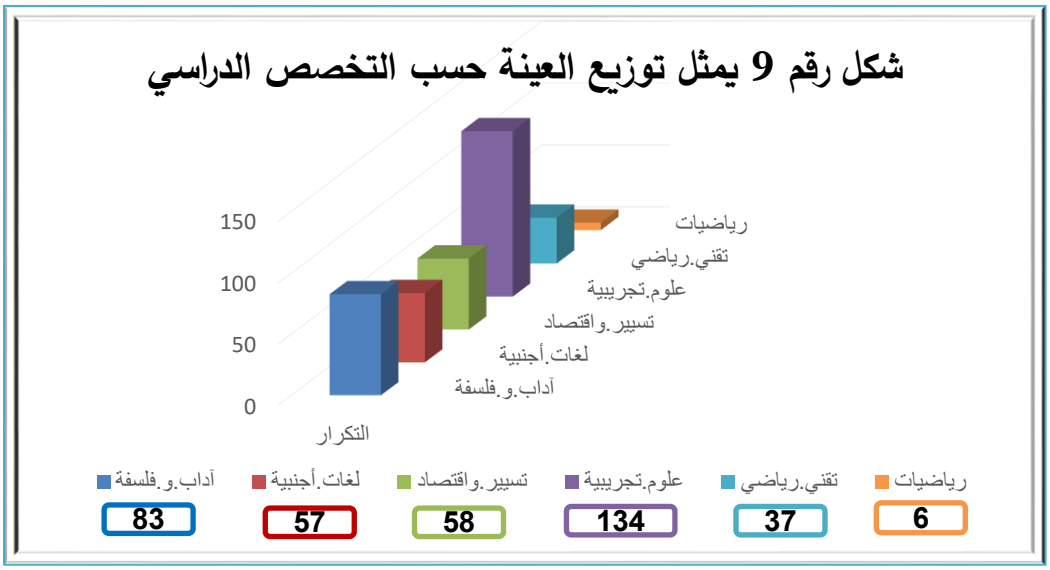
الشكل رقم 8: يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس:



المصدر: من إعداد الباحث Excel 2019

يتضح من خلال الشكل رقم 8 أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، حيث بلغت عند الإناث 61.07%، في حين بلغت نسبة الذكور 38.93%.

الشكل رقم 9: يمثل توزيع العينة حسب متغير التخصص الدراسي:



المصدر: من إعداد الباحث Excel 2019

كما يُبيّن الشكل رقم 9 أن عدد تلاميذ شعبة علوم تجريبية هو العدد الأكبر لأفراد العينة حيث بلغ 134 تلميذ وتلميذة، أما العدد الأدنى من أفراد العينة فهو يتمركز في شُعبة الرياضيات بتعداد قدره 6 تلاميذ، وبلغ عدد تلاميذ شُعبة الآداب والفلسفة 83 تلميذًا وتلميذةً، وشُعبة التسيير والاقتصاد 58 تلميذًا وتلميذةً، وشعبة اللغات الأجنبية 57 تلميذًا وتلميذةً، وشُعبة التقني الرياضي بلغ العدد 37، ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة وحجم المجتمع الأصلي ومعايير سحب العينة الطبقية العشوائية.

3-4- مجالات وحدود الدراسة الأساسية:

شملت الدراسة الأساسية المجالات الآتية:

- **المجال الزماني:** تمّ تطبيق الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 2022/02/20 إلى غاية 2022/04/28.

- **المجال المكاني:** تمّت هذه الدراسة بعدد من ثانويات ولاية البليدة في كل من المقاطعات الجغرافية الثلاث:

- **مقاطعة البليدة شرق:** (ثانوية ابن خلدون – بوعينان، ثانوية الشهيد قصار محمد – مفتاح).
- **مقاطعة البليدة غرب:** (ثانوية مولود قاسم– موزاية، ثانوية المصالحة الوطنية– بني تامو).
- **مقاطعة البليدة وسط:** (ثانوية أحمد زبانة– البليدة، ثانوية علي بن تواتي – بوفاريك).

- **المجال البشري:** تمَّ إجراء الدراسة على عيّنة قوامها 375 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي المتمدرسين (النظاميين).

- **المجال الموضوعي:** تناولت الدراسة قياسا لمستوى مهارات ما وراء المعرفة والطموح الأكاديمي لأفراد العينة، وفحصا لطبيعة العلاقة بين متغيّراتها، وكشفا لطبيعة الفروق في مستويات كل متغير تبعا للجنس والتخصص الدراسي، وبحثا لكل من العقبة والمهارة السائدتين لدى أفراد عينة الدراسة.

3-5- الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية:

أ-مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

استعنتُ، لقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد العينة، بالمقياس الذي قام بتصميمه "علي فارس" سنة 2017، والمطبق في الدراسة الاستطلاعية، كما تحققتُ من خصائصه السيكومترية خلال تجربته على أفراد العينة الاستطلاعية والتأكد من مدى صلاحيته للتطبيق.

أُنظر الملحق (05).

ب-مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

واستندتُ أيضا إلى قياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة بالمقياس الذي قام بتصميمه "صلاح الدين أبو ناهية" سنة 1986، والمطبق في الدراسة الاستطلاعية، حيث تمّ التحقق من

خصائصه السيكومترية خلال تجربته على أفراد العينة الاستطلاعية والتأكد من مدى صلاحيته للتطبيق.

أُنظر الملحق (06).

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

انطلاقا من أهمية الدراسة وطبيعة أهدافها وتساؤلاتها وفرضياتها تم توظيف أهم الخصائص الوصفية الإحصائية لمتغيرات الدراسة الحالية، حيث تمّت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صحة ودقة فروض الدراسة:

4-1- الإحصاء الوصفي: والمتمثل في كل من:

- التكرارات.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- النسب المئوية.

4-2- الإحصاء الاستدلالي: والمتمثل في كل من:

- معامل ألفا كرونباخ.
- معامل ارتباط بيرسون "R".
- اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار ليفين (F) لدلالة التجانس بين عينتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA One Way).

خلاصة الفصل:

أسهمَت الدراسة الاستطلاعية التي أجريتُها بشكل كبير في التمهيد لإجراء الدراسة الميدانية، حيث أُتيح لي خلال هذا الفصل تبيان الكيفية المتبعة لتطبيق الدراسة الميدانية باتباع المنهج الوصفي لدراسة المتغيرات كما هي في الواقع، وذلك من خلال التعرف على خصائص أفراد عينة البحث بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وضرورة توفر نفس تلك الخصائص في عينة الدراسة الأساسية، ثم تقييم أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية، حيث تبيّن صدق وثبات كل من مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي المطبقين في هذه الدراسة، وكذا تحديد المجتمع الإحصائي الإجمالي المعلوم، وشرح طريقة سحب عينة الدراسة باتباع الأسلوب المناسب.

كما تمّ في هذا الفصل تحديد معايير ومستويات تقدير درجات وفترات أدوات الدراسة حتى يتسنى لي الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحليلها وفقا لاستجابات أفراد العينة، وذلك بعدما بيّنتُ الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض وتحليل النتائج، كما سيأتي في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثامن

9- عرض ومناقشة نتائج التساؤل التاسع

الاستنتاج العام

الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

تُعتبر عملية فحص نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أمرا مهمّا، والأهم من ذلك هو مناقشة وتحليل تلك النتائج، وما آلت إليه، وفق مقارنتها مع نتائج دراسات سابقة من حيث مدى التوافق أو التعارض، وتفسير الأسباب المؤدية إلى ظهور النتيجة تبعا لافتراضاتي أو عكسها في ضوء ما أفرزه التراث السيكولوجي والأدبي والإطار النظري العام الذي عالج تلك الفرضية، وفي ضوء رؤيتي كذلك بحكم تخصصي المهني في الوسط المدرسي واحتكاكي الدائم مع تلاميذ التعليم الثانوي العام.

وعليه سأقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل ومناقشة كل فرضية على حِدة، وتبيان مدى صحتها من عدمها وفق ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات، مع ذكر التفسيرات التي تشرح أسباب ذلك، وصولاً إلى استخلاص الاستنتاجات المهمة التي ستخرج بها الدراسة الحالية.

1-عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

1-1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود مستوى منخفض من مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ استخراج قيم تكرارات متوسط درجات كل فرد من أفراد العينة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة، والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 15: مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد العينة:

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة
مهارات ما وراء المعرفة	منخفض	02	%0.53
	متوسط	140	%37.33
	مرتفع	233	%62.13
	المجموع	375	%100

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم 15 أن مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ظهر مرتفعا في العموم، إذْ بلغ عدد التلاميذ الذين تراوح متوسط درجاتهم في التقدير المنخفض لمستوى مهارات ما وراء المعرفة تلميذا وتلميذة بنسبة قدرها 0.53%، وبلغ عدد التلاميذ المصنفين في المستوى المتوسط لتقدير درجات مهارات ما وراء المعرفة 140 تلميذ وتلميذة بنسبة قدرها 37.33%، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين حازوا على متوسط درجات بتقدير مرتفع في مهارات ما وراء المعرفة 233 تلميذ وتلميذة بنسبة قدرها 62.13%، وهم بذلك

يمثلون النسبة الأكبر من مجموع أفراد العينة، ممّا يشير إلى أن مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد العينة كان مرتفعًا.

وعليه يتضح عدم تحقق الفرضية الأولى التي تفترض وجود مستوى منخفض من مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، وإنما أكدَت نتائج التحليل الإحصائي أن أفراد العينة يمتلكون مستوى مرتفعا من مهارات ما وراء المعرفة.

وفي تقديري أن نتيجة دراسة هذه الفرضية تؤكّد فعلاً أن الطلبة قد يمارسون مهارات ما وراء المعرفة دون وعي منهم بأنهم يمارسون أنماط التفكير ما وراء المعرفي، على الرغم من أنهم لا يدرسون هذه المهارات في المدرسة، أو في مناهجهم الدراسية مما يفسر استعداد تلاميذ المرحلة الثانوية لاكتساب وتنمية تلك المهارات لو كانت متاحة في برامج التعليم بالجزائر.

لقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ عادة ما يلجؤون إلى ابتكار وخلق استراتيجيات محددة لمراقبة طرق حدوث التعلُّمات لديهم بشكل ذاتي دون أن يَعُووا ويدركوا أن الذي يقومون بفعله هو بمثابة ممارسة التفكير ما وراء المعرفي (القاسم، 2016).

وتتعارض نتيجة هذه الفرضية مع دراسة أبي لطيفة (2014) التي خلصت إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة متوسط (مهران، 2017).

1-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود مستوى منخفض من الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ استخراج قيم تكرارات متوسط درجات كل فرد من أفراد العينة على مقياس الطموح الأكاديمي، والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 16: مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة:

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة
الطموح الأكاديمي	منخفض	20	%5.33
	متوسط	262	%69.87
	مرتفع	93	%24.80
	المجموع	375	%100

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم 16 أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي جاء متوسطا لدى 262 تلميذ وتلميذة بنسبة 69.87%، إذْ بلغ عدد التلاميذ الذين تراوح متوسط درجاتهم في التقدير المنخفض لمستوى الطموح الأكاديمي 20 تلميذا وتلميذة بنسبة قدرها 5.33%، وبلغ عدد التلاميذ المصنَّفين في المستوى المتوسط لتقدير درجات مستوى الطموح الأكاديمي 262 تلميذ وتلميذة بنسبة قدرها 69.87%، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين حازوا على متوسط درجات بتقدير مرتفع لمستوى الطموح الأكاديمي 93 تلميذا وتلميذة بنسبة قدرها 24.80%، بمعنى أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة كان متوسطًا.

ومن خلال نتيجة دراسة هذه الفرضية لم تتحقق الفرضية الثانية التي تفترض وجود مستوى منخفض من الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، حيث إنه كان في المستوى المتوسط.

وتتفق نتيجة دراسة هذه الفرضية مع دراسة السلوط (2007) التي خلصت إلى أن مستوى الطموح السائد لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك يتبع المستوى المتوسط، ودراسة بركات (2008) حيث توصلت إلى أن مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة يقع في المستوى المتوسط، ودراسة القدومي وخنفر (2012) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من الطموح لدى الطلبة، ودراسة الربيع والمطالقة (2017) حيث توصلت إلى وجود مستوى متوسط في مستوى

الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة الثانوي، ودراسة بن سايح ولعياضي (2021) أثبتت أن مستوى الطموح الأكاديمي متوسط لدى طلبة جامعة سوق أهراس.

وتَرجِع هذه النتيجة إلى عدم استقرار مستوى الوعي الذي يمتلكه تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وما يتبعه من ضرورة وجود مستوى معين من الدافعية والطموح لتحقيق أهم شهادة بالنسبة لتلميذ الثانوي (شهادة البكالوريا)، إلى جانب عدم اكتمال النضج العقلي للمراهق في بدايات التحول إلى مرحلة الرشد، ومرحلة الفلسفات التي تبدأ فيها ملامح المشروع الشخصي التعليمي والمهني بالظهور، ورغم حالة القلق والخوف التي يمكن أن يتعايش معها التلميذ مخافةَ عدم تحقيق المطلوب إدراكا منه أنه مَحطّ أنظار وانتظار من طرف أسرته ومحيطه لتحقيق النجاح، الأمر الذي يدفعه إلى اختيار استراتيجيات نفسية تمنحه تفاؤلاً بضرورة تحقيق الهدف المنشود من جهة، وربما إدراكه لصعوبة المهمة ومحدودية قدراته، ومدى استيعابه للدروس بشكل جيّد.

في المقابل تجدر الإشارة إلى أنني خلال متابعتي اليومية لتلاميذ السنة الثالثة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وتسجيلي لكثير من الانشغالات والمطالب أثناء مرافقتي النفسية لمترشحي البكالوريا، فقد تبيّن أن معظم انشغالات هذه الفئة من التلاميذ تتمركز في قلة فهم واستيعاب الدروس في القسم حسبهم، وضيق الوقت، وعدم اهتمام بعض الأساتذة بمشكلاتهم النفسية والاجتماعية، بل إن الأمر يتعدّى لدى بعض التلاميذ الذين يُظهرون مستوى من الإحباط وتوقع الاخفاق جرّاء توقعات بعض الأساتذة الذين يُدرّسونهم إذ يتوقعون منهم عدم إحراز النجاح لعدّة اعتبارات منها نزاعات علائقية فيما بينهم (بعض الأساتذة وبعض التلاميذ)، وهذا ما سجلتُه أثناء الاستشارات التوجيهية رفقة أعضاء من الطاقم التربوي من خلال نشاطات خلايا الاصغاء والمتابعة.

إذْ رصدتُ باعتباري مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تنامي صعوبة في إعادة هذه الفئات إلى روح المنافسة ورفع الدافعية ومستوى طموحهم نظرا لتكرُّر مثل هذه السلوكات التي يقوم بها بعض المدرسين تجاه تلاميذهم، سواء بطريقة مباشرة أو ضمنية، ويعود ذلك إلى نقص التكوين أحيانا، وأحيانا أخرى إلى استعانة إدارة الثانويات بأساتذة مُستخلَفين لفترات قصيرة لضرورة المصلحة يفتقر بعضهم إلى الكفاءات الوجدانية ممّا يُفضي إلى عدم تقبّل التلاميذ لأولئك الأساتذة، وصعوبة تأقلمهم معهم من جديد، وعادة ما تظهر هذه التحولات في فترات حرجة كالاختبارات ومنتصف الفصول الدراسية. ولا ريب أن هذه المظاهر تعمل على سوء تكيّف التلاميذ، وعدم استقرار تقدّمهم المعرفي، ووضعهم النفسي، حيث تؤثر كل هذه العوامل مجتمعةً في مستوى طموحهم في الواقع.

وفي المقابل، لا تتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة علي وصاحب (2010) لقياس أساليب التفكير ومستوى الطموح وطبيعة العلاقة والفروق بين المتغيرين لدى طالبات قسم رياض الأطفال، إذْ توصلت الدراسة إلى أن طالبات رياض الأطفال يتمتعن بمستوى عالٍ من الطموح، ودراسة جاسم ومسلم (2012) التي أشارت نتائجها الى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى طموح مرتفع، ودراسة ميكي وآخرين (2013) التي تنبأت بوجود طموحات تعليمية منخفضة لدى عينة قدرها 4840 تلميذ وتلميذة من 73 مدرسة ثانوية أمريكية، ودراسة جويدة (2015) بولاية تيزي وزو بالجزائر حيث توصلت إلى أن مستوى الطموح كان مرتفعا لدى التلاميذ، ودراسة سوبرامانيان (Subramanian, 2015) التي توصلت إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي جاء ضعيفا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في كويمباتور، ودراسة بلعربي وبوفاتح (2016) التي كشفت عن ظهور مستوى طموح دراسي مرتفع، ودراسة المومني وديب (Almomani & Theeb, 2016)، التي سجلت درجات عالية من مستوى الطموح، ودراسة

بكير (2018) التي خلصت بدورها هي الأخرى إلى أن تلاميذ العينة أظهروا مستوى طموح مرتفع.

فالطموح الأكاديمي هو شكل من أشكال التقييم الذاتي، وبمجرد أن يؤمن التلاميذ بقدراتهم على إمكانية تحقيق أهدافهم الأكاديمية، فإن هذه التوقعات تتحول إلى دافعية للإنجاز، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال من ذوي القدرات العالية هم الأطفال الذين يتمتعون بطموحات أكبر وتقدير للذات بشكل أعلى، كما تبيّن أن تميّز التلاميذ عن نظرائهم مردُّه أنهم يؤمنون بإمكاناتهم، ويسْعوْن لتقديم أفضل ما لديهم، إذْ أشارت دراسة (Margoribanks, 2004) إلى أن هناك علاقة ايجابية بين القدرة العقلية وبين السمات الشخصية ومستوى الطموح (كلاّب، 2016).

وبالرغم من ذلك يبقى مستوى الطموح لدى أفراد العينة في الدراسة الحالية في حدوده المتوسطة ممّا يتطلب ضرورة زيادة مستوى الدافعية والاطلاع أكثر على الآفاق الجامعية وشروط ومعايير القبول في الجامعات والمدارس العليا لرفع مستوى التحدّي والطموح، والاهتمام بإسناد أقسام السنة الثالثة إلى أساتذة أكْفاء قبل الانطلاق في أي موسم دراسي، تماشيا مع ما توصلت إليه دراسة العبيدي والعزاوي (2019) التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية العقلية ومستوى الطموح الأكاديمي، بالإضافة إلى تكوين مستشاري التوجيه في مجال تحيين معارفهم النظرية عن مختلف مدارس الإرشاد والتوجيه، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، والتدريب على بناء برامج إرشادية تطبيقية انطلاقا من واقع المشكلات في الوسط المدرسي التي تؤثر في مستوى طموح المتعلمين وتحول دون تحقيقهم لمشاريعهم الشخصية بالرغم من كونهم يمتلكون القدرات المطلوبة.

1-3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ استخراج قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية معامل ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار البسيط لاختبار طبيعة العلاقة الارتباطية واتجاهها كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 17: معامل ارتباط بيرسون R بين مهارات ما وراء المعرفة وبين الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون R	القيمة الدالة Sig/	القرار
مهارات ما وراء المعرفة	375	142.77	15.699	.0.011	0.82	غير دالّ
الطموح الأكاديمي		101.16	14.502			

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من خلال الجدول 17 أن متوسط درجات مهارات ما وراء المعرفة بلغ 142.77 بانحراف معياري قدره 15.699 مما يؤكّد أن مستوى مهارات ما وراء المعرفة تراوح في التقدير المرتفع ما بين 140 – 190 كما أشرت في دراسة نتائج الفرضية الأولى، في حين بلغ متوسط درجات الطموح الأكاديمي 101.16 بانحراف معياري قدره 14.502، حيث يشير ذلك إلى تواجد متوسط أفراد العينة للطموح الأكاديمي في مستوى التقدير المتوسط ما بين 80 – 111.99، كما تمّ تأكيده عند دراسة الفرضية الثانية من الدراسة الحالية، وبالعودة إلى دلالة الارتباط نجد أن معامل

ارتباط بيرسون بين مهارات ما وراء المعرفة وبين مستوى الطموح الأكاديمي بلغ 0.011- عند **القيمة الدالة -sig=** 0.82، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة **α=** 0.05 ممّا يؤكّد عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات مهارات ما وراء المعرفة ودرجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.

وبناءً على ذلك توصلت دراسة هذه الفرضية إلى عدم تحقق الفرضية الثالثة المتضمنة وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، إذْ ظهر عكس ذلك.

ولا تبدو النتيجة المتوصل إليها منطقية بالنسبة لوجهة نظري، ذلك أن الإطار النظري يشير بطريقة مباشرة أحيانا، وأحيانا أخرى بطريقة ضمنية وجود ارتباطٍ بين التفكير عموما، وبين تصورات الفرد عن نفسه وأهدافه، وكيف تؤثّر طريقة تفكيره في سلوكه، وبالتالي المسارات الذهنية والتطبيقية التي يسلكها سعيا منه لتحقيق طموحاته.

كما أن مهارات ما وراء المعرفة والطموح الأكاديمي يشتركان في أهم عنصر وهو مهارة التخطيط، إذ يعتبر التخطيط بُعدا مهما ومُكونا من مكونات المهارات ما وراء المعرفية، بينما يعتبر التخطيط أساس تجسيد الطموح الفعلي وبداية تنفيذ المهمات المؤدية إلى تحقيق أهداف الفرد، فلا يمكن تخيّل مستوى طموح أكاديمي ما من دون عملية تخطيط ومواجهة العقبات بناءً على خبرات النجاح والفشل، والرسوب أو إعادة السنة.

كما يرى توفيق (2005) أنه بقدر ما يمتلك الفرد قدرة عقلية، لابد أن يكون لديه مستوى طموح مرتفع، إذ يَعتبر أن العلاقة بين القدرة العقلية ومستوى الطموح هي علاقة طردية (محمد، 2021). ولا شك أن مهارات ما وراء المعرفة من بين القدرات العقلية التي تقوم على نشاط كهربي عالي المستوى في الدماغ.

وفضلا عن ذلك فإن دراسة رزق (2020) هدفت إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، توصلت هي الأخرى إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أبعاد اليقظة العقلية ودرجات أبعاد مستوى الطموح، وظهور فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي اليقظة العقلية في مستوى الطموح لصالح مرتفعي اليقظة العقلية، ولا شك أن خصائص اليقظة العقلية تلتقي مع مفهوم التفكير ما وراء المعرفي من خلال الوعي باللحظة الآنية (المراقبة)، والاستمرار في الوعي والانتباه، فأصحاب التفكير اليقظ يعترفون أن العالم متغير ومتقلب، وبالتالي هم لا ينتظرون حدوث الأشياء بنفس الطريقة التي حدثت في مواقف وخلال خبرات سابقة، مما يجعلهم يُغيرون استراتيجيات المواجهة تبعا لأي طارئ (التقييم)، فيُسْهِم ذلك في إدراكهم للواقع بشكل واضح (رزق، 2020).

وقد كشفت كذلك نتائج دراسة شان (Chan, 1996) عن دور المعتقدات والتوجهات التحفيزية والقدرات ما وراء المعرفية لدى الطلبة الموهوبين أنها تجعلهم يدركون أنهم أكثر كفاءة معرفيا، وبالتالي أقل احتمالا لعزو الفشل إلى نقص القدرة، ممّا يجعلهم يمتلكون ثقةً أكبر في سيطرتهم الشخصية على النجاحات أو الفشل في المهام المدرسية، وبيّنت نتائج الدراسة أيضا أنماطا مختلفة من العلاقات بين الدافع وما وراء المعرفة والكفاءة الأكاديمية للطلاب الموهوبين.

كما أوصت دراسة مهنا وميرغني (2019) بتدريب أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ على الأساليب المستحدثة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات السلوك الإيجابي، مع تنمية دافعية التلاميذ ورفع مستوى الطموح لديهم وإكسابهم الرغبة في استخدام تقنيات ما وراء المعرفة، وأشارت دراسة فلاح (2019) إلى ظهور علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الطموح الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ورغم ذلك فإن نتائج هذه الفرضية التي جاءت على نحو مخالف لما سبق، فإنها تتفق مع نتيجة دراسة نادر وعلي (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من إدراك ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي.

وفي قِبال ذلك تتعارض هذه النتيجة مع دراسة Amrollahi et al (2020) حيث أظهرت نتائجها علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي ما وراء المعرفي والدافع الأكاديمي من خلال دور الوسيط للتفاؤل الأكاديمي، ولو أن الدافع الأكاديمي يعمل كوسيط للتفاؤل الأكاديمي القريب جدّا من مفهوم الطموح وتجاوز العقبات التي تحول دون تحقيقه، وتختلف كذلك نتيجة دراسة الفرضية الحالية مع دراسة محمد (2021) التي أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح ومهارات ما وراء الفهم.

كما أشير بعد ظهور نتيجة دراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي على هذا النحو إلى أهمية مواصلة دراسة هذين المتغيرين في حدود مكانية وزمانية أخرى، بسبب قلّة البحوث التي ربطت بين المتغيرين بطريقة صريحة ومنهجية، فقد تناولت كثير من البحوث متغيرات الدراسة الحالية، لكنها تناولت المتغيرين كلاً على حدة.

1-4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير الجنس، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ استخراج قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T. Test) لعينتين مستقلتين، واختبار ليفين (F) لدلالة تجانس العينتين، كما هو موضح فيما يأتي:

الجدول رقم 18: الفروق المعنوية بين الجنسين في مستوى مهارات ما وراء المعرفة:

مهارات ما وراء المعرفة / الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكر	146	144.74	15.191	1.004
أنثى	229	139.68	16.032	1.327

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من خلال الجدول 18 أن الفروق المعنوية بين متوسط درجات مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الذكور بلغ 144.74 بانحراف معياري قدره 15.191، ومتوسط درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى الإناث بلغ 139.68 بانحراف معياري قدره 16.032. ويبدو من خلال مقارنة الفروق المعنوية بين المتوسطات أنها فروق طفيفة وجب التحقق من دلالتها الإحصائية كما سيأتي.

الجدول رقم 19: اختبار دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى مهارات ما وراء المعرفة:

المتغير	حجم العينة	قيمة اختبار ودلالة تجانس العينتين		قيمة اختبار الفروق للعينين المستقلتين غير المتجانستين			
		اختبار ليفين للتجانس/ F	مستوى الدلالة /Sig	قيمة اختبار t	درجة الحرية df	القيمة الدالة /Sig	القرار
مهارات ما وراء المعرفة	375	1.331	0.249	3.044	373	0.003	دالّ

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من خلال الجدول 19 أنه توجد فروق دالّة إحصائيا في درجات مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى مجموعتي الذكور والإناث وهما مجموعتان غير متجانستين وفقا لقيمة اختبار

ليفين F = 1.331، عند **القيمة الدالة -sig**= 0.249، حيث بلغت قيمة اختبار t لدلالة الفروق 3.044 عند درجة الحرية df= 373، بمستوى دلالة **α**= 0.003، وهي قيمة دالّة إحصائيا، ممّا يشير إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مهارات ما وراء المعرفة لصالح فئة الذكور.

وبناءً على النتيجة المتوصل إليها تبيّن وجود فروق دالّة إحصائيًا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور.

وأتصور أن سبب ظهور النتيجة على هذا النحو من خلال احتكاكي وتواصلي النفسي مع تلاميذ التعليم الثانوي، أن الذكور يُظهرون وعيا أكبر بضرورة تحقيق مشروعهم التعليمي تمهيدا لتجسيد مشروعهم المهني، وما يقابل ذلك من إدراكهم العالي وعِلمهم بأن عدم النجاح في البكالوريا قد يمهّد لفصلهم عن الدراسة بشكل حضوري، الأمر الذي يدفعهم لكي يُخططوا أكثر، ويراقبوا تقصيرهم وأخطاءهم، وتقييم مستوى دافعيتهم وجاهزيتهم لاجتياز شهادة البكالوريا أكثر من غيرهم من فئة الإناث اللواتي يمكن أن يحملن مشاريع أخرى، ويمتلكن حظوظا أكبر في إمكانية قبول إدارة المدرسة إعادة تسجيلهم لتكرار السنة في حال رسبوا في شهادة البكالوريا.

ويتبيّن أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع مستوى مهارات ما وراء المعرفة قد أولت متغيرَ الجنس أهمية، وقد انقسمت بين مؤيد ومعارض، ففي الوقت الذي نفت فيه بعض الدراسات وجود فروق في مستوى مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس بما لا يتفق مع نتيجة الفرضية الحالية، أكدت دراسات أخرى العكس حيث بيّنت أن هناك فروقًا في مستوى مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس.

وفي هذا السياق أشارت نتائج دراسة ثيوديسون وآخرين (Theodosion et al, 2008) تفوُّق الذكور على الإناث في مهارة التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقويم، والتوجه نحو المهمة، والتوجه نحو الذات، والانغماس في المهمة والذات، والمعرفة الشرطية والإجرائية، كما أشارت

دراسة فالدي وآخرين (Valdes et al, 2004) إلى أن الذكور أكثر تركيزاً للانتباه على الموضوع، علمًا أنهم يميلون إلى أداء المهام أكثر، كما ينبغي الإشارة إلى أن مهارات ما وراء المعرفة ليست حِكرًا على الذكور، بل إنه يمكن أن يمارسها ويمتلكها الإناث والذكور معا، ما داموا في مرحلة عمرية تؤهّلهم لممارسة التفكير الشكلي وما وراء المعرفي المعقّد، وهذا الأمر يمكن الاستدلال عليه بظهور نتائج بعض الدراسات المتفقة مع هذا التوجه، والمتعارضة مع نتيجة دراسة هذه الفرضية مثل دراسة عبد الرحمان (Abdelrahman, 2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الوعي ما وراء المعرفي، لكن الإناث فيها حصلن على مستويات أعلى بكثير من الذكور في مقياس الوعي ما وراء المعرفي.

كما تختلف نتيجة دراسة الفرضية الحالية عن دراسات تثبت وجود فروق في مستوى ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس، ومن بين تلك الدراسات التي لا تتفق مع توصلتُ إليه نجد: دراسة نادر وعلي (2021) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي ما وراء المعرفي تبعا للجنس، ودراسة مهنا وميرغني (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير ما وراء المعرفي تبعا للنوع، ودراسة فارس (2016) التي أسفرت عن عدم ظهور فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس.

1-5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ استخراج قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA One Way) كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 20: دلالة الفروق المعنوية بين الشعب الدراسية (التخصص الدراسي) في مستوى مهارات ما وراء المعرفة:

مهارات ما وراء المعرفة / التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
شُعبة الآداب والفلسفة	83	142.78	14.858	1.631
شُعبة اللغات الأجنبية	57	145.58	15.947	2.112
شُعبة التسيير والاقتصاد	58	139.10	18.203	2.390
شُعبة العلوم التجريبية	134	143.12	15.343	1.325
شُعبة التقني الرياضي	37	141.14	13.677	2.249
شُعبة الرياضيات	6	153.67	12.941	5.283
المجموع	375	142.77	15.699	0.811

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من خلال الجدول رقم 20 أن متوسط درجات مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير التخصص الدراسي يختلف من شعبة دراسية لأخرى، لكن هذا الاختلاف يبدو طفيفًا جدًّا ومتقاربا بشكل كبير، إذْ بلغ المتوسط الحسابي الأعلى لشعبة الرياضيات 153.67 بانحراف معياري قدره 12.941، وبلغ المتوسط الحسابي الأدنى لشعبة التسيير والاقتصاد 139.10 بانحراف معياري قدره 18.203، في حين بلغ المتوسط الحسابي لشعبة اللغات الأجنبية 145.58 بانحراف معياري قدره 15.947، كما بلغ المتوسط الحسابي لشعبة العلوم التجريبية 143.12 بانحراف معياري قدره 15.343، وشعبة الآداب والفلسفة 142.78 بانحراف معياري قدره 14.858، وبلغ المتوسط

في شعبة التقني الرياضي 141.14 بانحراف معياري قدره 13.677، وأمّا المتوسط الحسابي لكل الشعب فقد بلغ 142.77 بانحراف معياري قدره 15.699.

ومن خلال مقارنة الفروق المعنوية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية يتضح عدم وجود فروق كبيرة فيما بينها تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والجدول الموالي يوضح دلالة تلك الفروق إحصائيًّا كما يأتي:

الجدول رقم 21: يوضح تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق لدى أفراد العينة في مستوى مهارات ما وراء المعرفة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الدالة
الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	ما بين المجموعات	2057.16	5	411.432	1.685	0.137
	داخل المجموعات	90113.12	369	244.209		
	المجموع	92170.28	374			

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من الجدول رقم 21 أنَّ الفروق بين المجموعات غير دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة **α**= 0.05، حيث بيَّن تحليل التباين الأحادي أنَّ قيمة F = 1.685 وهي غير دالّة عند **القيمة الدالة -sig**= 0.137، وتُبيّن نتائج المقارنة بين متوسطات المجموعات أنه ليس هناك فروق دالّة إحصائيا واضحة في متوسط درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

وبناءً على النتيجة المتوصل إليها لم تتحقق الفرضية الخامسة التي تفترض وجود فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير التخصص الدراسي، بل توصلت دراسة هذه الفرضية إلى عكس ذلك.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة مهنا وميرغني (2019) التي أكّدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير ما وراء المعرفي تبعا للتخصص، ودراسة فارس (2016) التي أسفرت عن عدم ظهور فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير التخصص.

ووفقا لوجهة نظري فإن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتوظيف مهاراته المختلفة يمارسها مختلف التلاميذ من مختلف الشعب الدراسية، وربما دون وعي منهم، لأنهم يشتركون في مستوى من الوعي والادراك المرتبط بضرورة تحقيق هدف واحد مشترك (شهادة البكالوريا)، فضلاً عن تقارب السن فيما بينهم باعتبارهم في مرحلة التفكير الشكلي المجرد، حيث بإمكانهم في هذه المرحلة ممارسة مهارات التخطيط للمراجعة، وبناء التعلمات، ومراقبة مدى تقدمهم، وتقييم الاستراتيجيات الموظفة سواء خلال التعلم والمذاكرة، أو عند تنظيم وإدارة الوقت واختيار الأسلوب المناسب، أو التخلي عنه واستبداله بطريقة أخرى عند تنفيذ مهمة عقلية ما.

بينما لم أجد _في حدود علمي واطلاعي_ ما يتناقض مع هذه النتيجة التي نفت وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة بين التخصصات الدراسية.

1-6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ استخراج قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T. Test) لعينتين مستقلتين، واختبار ليفين (F) لدلالة تجانس العينتين، كما هو موضح فيما يأتي:

الجدول رقم 22: الفروق المعنوية بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي:

الطموح الأكاديمي / الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكر	146	102.65	14.40	1.191
أنثى	229	100.21	14.52	0.960

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتجلى من خلال الجدول 22 أن الفروق المعنوية بين متوسط درجات مستوى الطموح الأكاديمي لدى الذكور بلغ 102.65 بانحراف معياري قدره 14.40، ومتوسط درجات الطموح الأكاديمي لدى الإناث بلغ 100.21 بانحراف معياري قدره 14.52. ويبدو من خلال مقارنة الفروق المعنوية بين المتوسطات أنها فروق متقاربة وجب التحقق من دلالتها الإحصائية كما سيأتي.

الجدول رقم 23: اختبار دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي:

المتغير	حجم العينة	قيمة اختبار ودلالة تجانس العينتين		قيمة اختبار الفروق للعينين المستقلتين غير المتجانستين			
		اختبار ليفين للتجانس/ F	مستوى الدلالة /Sig	قيمة اختبار t	درجة الحرية df	القيمة الدالة /Sig	القرار
الطموح الأكاديمي	375	0.021	0.642	-1.593	373	0.112	غير دالّ

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من خلال الجدول 23 أنه لا توجد فروق دالّة إحصائيا في درجات مستوى الطموح الأكاديمي لدى مجموعتي الذكور والإناث وهما مجموعتان غير متجانستين وفقا لقيمة اختبار ليفين F = 0.021، عند مستوى الدلالة **α**= 0.642، حيث بلغت قيمة اختبار t لدلالة الفروق 1.593- عند درجة الحرية df= 373، عند **القيمة الدالة -sig**= 0.112، وهي قيمة غير دالّة إحصائيا، ممّا يشير إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي بين الجنسين (ذكورا، وإناثا).

وبناءً على نتيجة التحليل الإحصائي توصلت دراسة هذه الفرضية إلى عدم ظهور فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس.

حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة بريس (Brice, 2004) التي هدفت إلى معرفة مستوى الطموح وعلاقته بضبط الذات، وأشارت نتائجها الجزئية إلى عدم وجود فروق بين مستوى الطموح ومتغير النوع (رزق، 2020)، ودراسة القدومي وخنفر (2012) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس، ودراسة سالينا وبلاجي (Salina & Balaji, 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، ودراسة بركات (2008) حيث توصلت إلى عدم ظهور فروق جوهرية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس، ودراسة رشا الناظور (2008) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح بين الإناث والذكور عند تلاميذ الطور الثانوي العام، ودراسة بن سايح ولعياضي (2021) التي لم تجد فروقا لدى طلبة جامعة سوق أهراس تبعا لمتغير الجنس، ودراسة جويدة (2015) بولاية تيزي وزو بالجزائر التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين لدى التلاميذ، ودراسة فلاح (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

وتعود هذه النتيجة، في نظري، إلى أنه من المنطقي أن تتقارب مستويات طموح تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي سواء كانوا إناثًا أو ذكورًا، ومردّ ذلك هو رغبتهم المشتركة في تحقيق نفس الهدف وهو النجاح في شهادة البكالوريا، وقد تتباين مستويات الطموح في حالات شاذة خصوصًا إذا كان التلاميذ متفوقين ممّا يدفعهم للرغبة في تحقيق نتائج عالية وقريبة من المثالية، والعكس صحيح بالنسبة للتلاميذ الذين أهملوا دراستهم فقد لا يُظهِرون مستوى مقبولاً من الطموح.

وقد يرجع ذلك كذلك إلى خضوع التلاميذ لنفس المعاملة من طرف إدارة المدرسة وهيئات التدريس، وقد يتعدّى ذلك إلى المعاملة الوالدية حيث يظهر الأولياء تقريبا نفس الاهتمام بمرافقة أبنائهم نظرًا لقيمة شهادة البكالوريا لدى المجتمع الجزائري والتطلع لنيلها والالتحاق بمقاعد الجامعة أو الشغل أو احراز مركز اجتماعي مُرْضٍ.

فضلاً عن تغيُّر نظرة المجتمع الجزائري للعنصر النسوي في مجالات الدراسة والعمل بسبب التحولات الاجتماعية العالمية والمحلية التي صار فيها الرجال والنساء على حدٍّ سواء، ويخضعون لمبدإ تكافؤ الفرص في كثير من المجالات، وقد يفسر ذلك تلاشي الفروق حتى في مستوى طموحهم، بل على العكس من ذلك تمامًا.

بينما تتعارض نتيجة دراسة هذه الفرضية مع بعض الدراسات التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي عامّة، لصالح الذكور تارةً، وتارةً أخرى لصالح الإناث على غرار دراسة بلعربي وبوفاتح (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، ودراسة مهداوي (2020) التي توصلت إلى ظهور فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تُعزى لمتغير الجنس، ودراسة فلاح (2022) التي توصلت إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ودراسة البنا (2010) التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية

بين الطلاب والطالبات لصالح الذكور، ودراسة ساين (Singh, 2011) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك فروقا بين الجنسين لدى طلبة الطور الثانوي في مستوى الطموح لصالح الذكور، ودراسة منصور (2018) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مستوى الطموح تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور (رزق، 2020)، ودراسة عزيز وصالح (2019) حيث وجدت فروقًا في مستوى الطموح بين الطلاب حسب متغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة جاسم ومسلم (2012) حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة المصري (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الذكور، ودراسة كريشما وساجد (Krishma & Sajad, 2019) حيث أظهرت وجود اختلاف في مستوى الطموح يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة العبيدي والعزاوي (2019) التي خلصت إلى ظهور فروق دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي لصالح الإناث.

ويتبين من خلال نتائج هذه الدراسات أن الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي قد تَؤُول لصالح الذكور، وقد يحدث العكس، ومردّ ذلك يمكن أن يرجع إلى مهارات التفكير بمختلف أشكاله، والمناخ العام للمدرسة، ونمط المرافقة الأسرية للتلميذ من تباين طرق الثواب والتحفيز، أو تسليط العقاب وقلة الحوار الأسري بسبب تدني النتائج الدراسية على سبيل المثال لا الحصر.

1-7-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ استخراج قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA One Way) كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 24: دلالة الفروق المعنوية بين الشعب الدراسية (التخصص الدراسي) في مستوى الطموح الأكاديمي:

الطموح الأكاديمي / التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
شُعبة الآداب والفلسفة	83	101.87	14.231	1.562
شُعبة اللغات الأجنبية	57	99.61	13.552	1.795
شُعبة التسيير والاقتصاد	58	98.00	13.563	1.781
شُعبة العلوم التجريبية	134	103.58	15.673	1.354
شُعبة التقني الرياضي	37	98.43	13.517	2.222
شُعبة الرياضيات	6	99.33	6.154	2.512
المجموع	375	101.16	14.502	0.749

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يبدو من خلال الجدول رقم 24 أن متوسط درجات الطموح الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لا يختلف تقريبا من شعبة دراسية لأخرى، فقد جاء هذا الاختلاف طفيفًا جدًّا ومتقاربا بشكل كبير، إذْ بلغ المتوسط الحسابي الأعلى لشعبة العلوم التجريبية 103.58 بانحراف معياري قدره 15.673، وبلغ المتوسط الحسابي الأدنى لشعبة التسيير والاقتصاد 98.00 بانحراف معياري قدره 13.563، في حين بلغ المتوسط الحسابي لشعبة الآداب والفلسفة 101.87 بانحراف معياري قدره 14.231، كما بلغ المتوسط الحسابي لشعبة اللغات الأجنبية 99.61 بانحراف معياري قدره 13.552، وشعبة الرياضيات بلغ متوسطها 99.33 بانحراف معياري قدره 6.154، وبلغ

المتوسط في شعبة التقني الرياضي 98.43 بانحراف معياري قدره 13.517، وأمّا المتوسط الحسابي لكل الشعب فقد بلغ 101.16 بانحراف معياري قدره 14.502.

ومن خلال مقارنة الفروق المعنوية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية يتضح عدم وجود فروق كبيرة فيما بينها تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والجدول الموالي يوضح دلالة تلك الفروق إحصائيّا كما يأتي:

الجدول رقم 25: يوضح تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق لدى أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص الدراسي:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي	ما بين المجموعات	1838.338	5	367.668	1.766	0.119
	داخل المجموعات	76816.062	369	208.174		
	المجموع	78654.400	374			

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يُبيّن الجدول رقم 25 أنَّ الفروق بين المجموعات غير دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة **α**= 0.05، حيث بيَّن تحليل التباين الأحادي أنَّ قيمة اختبار ليفين F = 1.766 وهي غير دالّة عند مستوى الدلالة **α**= 0.119، وتُبيّن نتائج المقارنة بين متوسطات المجموعات أنه ليس هناك فروق دالّة إحصائيا واضحة في متوسط درجات مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

وبناءً على النتيجة المتوصل إليها نجد أن الفرضية السابعة التي تفترض وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير التخصص الدراسي لم تتحقق، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير التخصص الدراسي.

حيث تتفق نتيجة دراسة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه بعض دراسات مستوى الطموح الأكاديمي في ما يتعلق بالفروق بين التخصصات الدراسية، مع العلم أن هذه التخصصات تشمل شُعبًا تنحدر من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وأخرى تتفرّع من جذع مشترك آداب، ومن بين تلك الدراسات التي توافقت نتائجها مع الفرضية الحالية دراسة المصري (2011) التي توصلت إلى عدم ظهور فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير التخصص في مستوى الطموح الأكاديمي، ودراسة بلعربي وبوفاتح (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين، ودراسة أحمدي (2017) التي لم تجد فروقا في مستوى الطموح بين طلبة التخصصين العلمي والأدبي، ودراسة بن سايح ولعياضي (2021) التي لم تجد فروقا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة سوق أهراس تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

وكما هو الحال بالنسبة لعدم ظهور فروق في مستوى مهارات ما وراء المعرفة سابقا لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصصات الدراسية بحكم أنهم يشتركون في نفس المناخ المدرسي الذي يُحتّم عليهم ممارسة مستويات عقلية متقاربة على الأقل نظرا لاهتمامهم بنفس الهدف، ظهرت النتيجة نفسها في مستوى الطموح الأكاديمي، ولا وجود لفروق بين التخصصات الدراسية.

لكن في نفس الوقت أعتقد من خلال ملاحظاتي سواء داخل حجرات الأقسام، أو من خلال مقابلاتي الإرشادية والتحسيسية في الوسط المدرسي لصالح التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة

البكالوريا، أنه عادة ما يُظهر تلاميذ التخصصات العلمية على غرار شعبة الرياضيات والعلوم التجريبية والتقني الرياضي اهتماما أكثر بالتحصيل الدراسي، والمثابرة ومتابعة دروس خاصة خارج الثانوية، وبالتالي قد يكونون أكثر دافعية ورغبة في تمتعهم بمستوى طموح يفوق باقي التخصصات ولو نسبيا، وليس مطلقًا، وهذا ما لا يتوافق مع النتيجة المتوصل إليها.

حيث أشارت إلى ذلك عدد من الدراسات التي تناقضت نتائجها مع نتيجة الفرضية الحالية على غرار دراسة كوب (2010) التي أظهرت وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، ودراسة زينال وآخرين (Zainal et all, 2011) التي أسفرت عن وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح التعليمي لصالح تخصص المحاسبة لدى طلبة المرحلة الثانوية بماليزيا، ودراسة جاسم ومسلم (2012) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، ودراسة العبيدي والعزاوي (2019) التي انتهت إلى ظهور فروق دالة إحصائيا لدى الطلبة في الطموح الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح العلميين، ودراسة عزيز وصالح (2019) التي وجدت فروقا في مستوى الطموح بين الطلاب تبعا لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، ودراسة فلاح (2022) التي توصلت إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

وقد أولت الكثير من الدراسات أهمية لدراسة متغير الجنس في مستوى الطموح، وقد انقسمت بين مؤيد ومعارض هي الأخرى، ففي الوقت الذي نفت فيه بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي كما تمّ التطرق له سابقا، أكدت دراسات أخرى أن مستوى الطموح الأكاديمي يتأثر بِتغير التخصص الدراسي، وبالتالي بيّنت أن هناك فروقا بين التخصصات الدراسية والتعليمية خصوصا لصالح الشُّعب العلمية.

1-8-عرض ومناقشة التساؤل الثامن:

ينص التساؤل الثامن على ما يلي: ما هي المهارة السائدة التي يعتمدها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام من بين مهارات ما وراء المعرفة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل الاستكشافي قمتُ باستخراج التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول الوصفي الآتي:

الجدول رقم 26: يوضح ترتيب مهارات ما وراء المعرفة حسب النسبة:

الأبعاد	المستوى	التكرار	النسبة	الترتيب
مهارة المراقبة	مرتفع	258	%68.80	01
مهارة التخطيط		228	%60.80	02
مهارة التقويم		143	%38.13	03

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم 26 أن مستوى مهارة المراقبة كانت الأولى في الترتيب من بين مهارات ما وراء المعرفة بنسبة 68.80% حيث يمارسها بدرجة كبيرة عدد تلاميذ قدره 258 من أصل مجموع أفراد العينة، ثم تأتي في المرتبة الثانية مهارة التخطيط بعدد تكرارات 228 ونسبة قدرها 60.80%، وأخيرا في المرتبة الثالثة ظهرت مهارة التقويم بعدد تكرارات 143 بنسبة قدرها 38.13%.

ومن خلال نتائج هذا التساؤل يتبين أن المهارة الأكثر شيوعًا، والتي يعتمدها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بنسبة كبيرة هي مهارة المراقبة.

وتبدو هذه النتيجة المتوصل إليها أنها تعكس فعلاً أهم مهارة ومكونا لمهارات ما وراء المعرفة وهي المراقبة الذاتية لكل ما يحدث أثناء وقبل وبعد أداء المهمة، حيث تعبّر عن مستوى عالٍ من اليقظة، وقد يرجع ذلك إلى مستوى الوعي بضرورة رفع السيطرة الانتباهية خلال الفعل التعلّمي من قِبل أفراد العينة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا بسبب إدراكهم لضرورة التحضير

النفسي والمعرفي لاجتياز الامتحانات الرسمية التي سوف تحدِّد فيما بعد مصير مشروعهم الشخصي الذي تعبوا واجتهدوا من أجل تحقيقه خلال سنوات فارطة من التعليم.

فمفهوم مهارة المراقبة في مهارات ما وراء المعرفة تعني توافر آليات ذاتية تعمل على مراقبة مقدار تحقيق أهداف الفرد، كالمحافظة على الهدف في الذاكرة، ومعرفة تسلسله وزمن تحققه، واتخاذ القرارات بالانتقال للمهمة التالية، واكتشاف الأخطاء والعوائق ومعرفة كيفية معالجتها (القاسم، 2016).

ولم أقف على ما يتعارض مع هذه النتيجة في حدود اطلاعي.

1-9-عرض ومناقشة نتائج التساؤل التاسع:

ينص التساؤل التاسع على ما يلي: ما هي العقبة السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام في مستوى الطموح الأكاديمي؟ وللإجابة عن هذا التساؤل الاستكشافي قمتُ باستخراج التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول الوصفي الآتي:

الجدول رقم 27: يوضح ترتيب عقبات مستوى الطموح الأكاديمي حسب النسبة:

الأبعاد	المستوى	التكرار	النسبة	الترتيب
العقبات المادية	مرتفع	225	%60.00	1
العقبات الأسرية		188	%50.13	2
العقبات المدرسية		168	%44.80	3
العقبات الشخصية		142	%37.86	4
العقبات المستقبلية		141	%37.60	5
العقبات الدراسية		76	%20.26	6

المصدر: إعداد الباحث، الملاحق، الحزمة الإحصائية Spss v22

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم 27 أن العقبات التي قد تمنع تحقيق مستوى طموح أكاديمي عال هي العقبات المادية في المرتبة الأولى بعدد تكرارات 225 وبنسبة قدرها 60% من مجموع أفراد العينة، ثم تأتي في المرتبة الثانية العقبات الأسرية بعدد تكرارات 188 بنسبة قدرها 50.13%، وفي المرتبة الثالثة ظهرت العقبات المدرسية بعدد تكرارات 168 بنسبة قدرها 44.80%، ثم تَلتها في المرتبة الرابعة العقبات الشخصية بعدد تكرارات 142 بنسبة قدرها 37.86%، وفي المرتبة الخامسة ظهرت العقبات المستقبلية بعدد تكرارات 141 بنسبة قدرها 37.60%، ثم تَلتها في المرتبة الأخيرة العقبات الدراسية بعدد تكرارات 76 بنسبة قدرها 20.26%،

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذا التساؤل يتبين أن العقبات الأكثر شيوعًا، والتي يواجهها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بنسبة كبيرة هي العقبات المادية.

وأميل إلى تفسير هذه النتيجة وفقا لوجهة نظري إلى أن المستوى المعيشي لعدد كبير من الأسر الجزائرية يشهد تدنيّا ملحوظا بشكل عام بفعل عدة أزمات مرّت بها الجزائر كالبطالة ونقص مناصب الشغل، وتدني القدرة الشرائية للمواطن، وبخاصة مع انخفاض قيمة عملة الدينار نظرا لعدة تداعيات اقتصادية وطنية وعالمية، لعلّ أهمها بروز جمود اقتصادي لفترة طويلة موازاة مع ظهور جائحة كورونا (Covid-19)، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن عدم تمكّن أولياء التلاميذ من توفير الحاجات المادية لأبنائهم كالملبس وأدوات الدراسة، والمكافآت والتحفيزات المادية بعد كل نجاح أو تعديل للسلوك والنتائج، فلا ريب أن هذا العجز المبرّر سوف يخلق نقصا واحساسا بعدم التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق ممّا سيعمل على خفض مستوى طموحه الأكاديمي ويمنعه من رسم ملامح مشروعه المستقبلي التعليمي والمهني، وقد يُجبره ذلك كله على البحث عن إشباع حاجاته المادية بمختلف الطرق سواء عن طريق العمل خلال الدراسة، أو تحقيق هذا المطلب بطرق أخرى غير مشروعة كالسرقة، أو التعامل مع أوساط اجتماعية

خطرة كالاتجار بالمخدرات، والمؤثرات العقلية وغير ذلك، ممّا يعمل على إخراج التلميذ من دائرة الطموح والمشروع الشخصي، بل عدم التفكير في ذلك تمامًا.

في حين تتعارض نتيجة دراسة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة بلعربي وبوفاتح (2016)، فقد كشفت أن العقبات الأكثر تأثيرا في مستوى الطموح الدراسي هي العقبات الشخصية للتلميذ، ودراسة سالينا وبالاجي (Salina & Balaji, 2018) التي أكدت أن هناك تأثيرًا كبيرا لعوامل القدرة العقلية والبيئة الأكاديمية والحالة الأسرية والتحصيل الأكاديمي في مستوى الطموح لدى التلاميذ.

ولا ريب أن للعامل الشخصي دورا مهمّا في رفع أو خفض مستوى الطموح بما أنه يشمل القدرات العقلية للتلميذ التي تتضمن نمط ومهارات تفكيره الذي سيحدّد سلوكه فيما بعد.

الاستنتاج العام:

بعد عرض ومناقشة نتائج فرضيات وتساؤلات الدراسة الميدانية، وما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات. خَلصت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن تساؤلاتها وفرضياتها، حيث أوضحت ما يأتي:

- هناك مستوى مرتفع في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
- هناك مستوى متوسط في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام.
- توجد فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالّة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- لا توجد وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالّة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام تُعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- مهارة المراقبة هي المهارة السائدة التي يعتمدها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام من بين مهارات ما وراء المعرفة.
- العقبات المادية هي السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام في مستوى الطموح الأكاديمي.

خاتمة

خاتمة:

إن محتوى الدراسة الحالية المتضمن أهدافها وتساؤلاتها وفروضها وإطارها النظري والدراسات السابقة ذات الصلة يعتبر موضوعا مهمّا للدراسة والتحليل، ومسألةُ إسقاطه في الحقل التربوي والتعليمي بالجزائر ضرورة حتمية نظرا للتغيرات الحاصلة في المجتمع الرقمي الذي نعيشه، وما آلت إليه التطورات الرقمية والذكاء الاصطناعي والثورة الصناعية الرابعة التي تتطلب عقلا مفكرا، منتجا ومبدعا، يتّسم بطموح لا حدود له.

فقد عالج الجانب النظري للدراسة الحالية محاور مهمة لكل من موضوع مهارات ما وراء المعرفة وموضوع الطموح الأكاديمي، وبيّن الأهمية النظرية لدراسة هذه المتغيرات، كما أسهَم الجانب التطبيقي من الدراسة في الإجابة عن مجموعة من التساؤلات البحثية التي أثرتها انطلاقا من احساسي بضرورة البحث فيها، وذلك بهدف فحص مستويات الطموح الأكاديمي والمهارات ما وراء المعرفية لدى مترشحي البكالوريا.

ونظرًا للأهمية البالغة لمفهوم مهارات ما وراء المعرفة وفق منظورات ونماذج نظرية مختلفة، بما في ذلك المنظور القرآني الذي يؤكّد تفعيل دور التفكير والعقل في كل شيء من جهة، ومن جهة أخرى يبدو أن طبيعة المناهج الدراسية وفحواها، وطرائق التعلم والتدريس لم تعد تعمل على إثارة دافعية تلميذ القرن الواحد والعشرين، ولم يعد في إمكانها رفع مستوى طموحه الأكاديمي، بل إنها صارت في معظمها تؤدّي دور الكابحات التي تنقل للتلميذ ما لا يحتاجه وما لا يثير فضوله الذهني والانفعالي، فقد تمّ تحويل تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ذي التفكير الشكلي وما وراء المعرفي كما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية، من مراهق مستعد أتمّ الاستعداد لتنمية ملكة عقله نحو التفكير المعقد والمبدع، إلى مجرّد متلقٍّ سلبي لقليل من المعارف وبذل كثير من الجهد، ثم ينتهي دور تلك المعارف بعد ساعة من إجراء التقييمات والاختبارات الفصلية أو الرسمية (شهادة البكالوريا).

خاتمة

فكيف بإمكان هذا التلميذ الإبحار في عوالم البحث العلمي والإنتاج البحثي الأصيل لاحقا ما لم نُهيّئه قبل مرحلة الجامعة معرفيا ونفسيا لاكتساب مهارات عملية وتوظيفها وتنميتها قبل خوض عالم اكتشاف المشكلات المستعصية، والمسارعة إلى خلق حلول إبداعية لها، بطرق علمية تعود عليه بالنفع، وترفع له مستوى طموحه حتى يصير فردا منتجًا، عوض أن ينتمي لنفس الفئة التي يتمّ انتاجها كل سنة دراسية، فيُعاد تكرارها بنفس الخصائص والمواصفات، وما يتبع ذلك من جهد جماعي، وتكلفة مالية ضخمة دون رؤية استثمارية في هذا العنصر البشري الذي يُعدّ ثروة هائلةً لإمكانية الاستعانة بها لخوض تحديات العصر، ودفعها للمشاركة في رفع اقتصاد المعرفة.

إن أصحاب مهارات ما وراء المعرفة المرتفعة لا شك أنهم أكثر الأفراد مللاً ممّا يُقدَّم لهم من محتويات معرفية حيث تُثقل الدماغ لكثافتها، وتثبّط الارتباطات العصبية بسبب عدم فاعليتها من حيث طريقة الطرح والإلقاء، وأساليب استرجاعها، ومعايير تقييمها، مما يؤدي لا محالة إلى تفعيل مبدإ الانطفاء، وانخفاض مستوى الطموح وبداية تقبل الواقع المألوف.

فلا ريب أن عقل التلميذ الجزائري يحتاج إلى التعافي، ولا يتمّ ذلك إلاّ بالتوقف عن استيراد مقاربات تربوية مستَنسَخة كثيرا ما لا تتوافق مع أعراف المجتمع الجزائري وقِيمه، وقد لا تخدم خصائص ثقافة منظومته القيمية من ناحية، ولا تُلبّي احتياجاته الظرفية والمستقبلية المتعلقة بالاقتصاد والمعرفة، فمحاولة ملء عقول أبنائنا بها، بهدف طلب استرجاعها يوم الامتحان وفقط، يعتبر من المؤشرات التي تؤكّد عدم فعاليتها لرسم طريق التنمية، بل إن التنمية تبدأ فكرية، فتنطلق من المدرسة باعتبارها نظاما مجتمعيا مُصغّرًا قبل أن ترمي بِظِلالها على الجانب المادي للأُمّة، فتتحول إلى إنجازات وبراءات اختراع، وإسهام في بناء اقتصاد قوي. يؤكد بعد ذلك هؤلاء لمن بعدهم أنّ العنصر البشري فعلاً هو أساس كل تنمية، ويمتلك جميع مقومات النهضة، إنما يحتاج فقط إلى إعادة النظر في منظومة التربية والتعليم، والخروج من المألوف المبتذل إلى غير المألوف

خاتمة

عبر تدريب التفكير ما وراء المعرفي في مختلف المراحل التعليمية بما يتوافق مع مبادئ علم نفس النمو.

إن الاعتقاد الراسخ بأن التعليم أمر بالغ الأهمية، وجودته أبلغ، فهو من رسَم للأمم الرائدة الرقي والازدهار وفق أطر تنمية التفكير ما وراء المعرفي ورفع همم المتعلمين ومستوى طموحهم الأكاديمي والمهني والاجتماعي ليصيروا أفرادا مساهمين في بناء وطنهم، ولا ريب أن ذلك أدّى كله إلى الإيمان فعليا بأن التعليم كذلك مسألة أمن قومي، ممّا يتطلب المسارعة إلى تبنّي إدراج تغييرات جذرية في برامج التعليم وأهدافه الموافقة لغايات ومرامي الدولة الجزائرية.

مقترحات وآفاق الدراسة:

إن الدراسة الحالية لسيت حلقة في فراغ، بل هي امتداد لبحث طويل في إطارها النظري في مختلف ثقافات العالم، لكنها حاولت معالجة متغيراتها وفقا لما هو واقع في المناخ المدرسي بالجزائر، ومنظور القرآن الكريم لبعض محاورها، وبناءً على ذلك تقترح الدراسة مجموعة من الأفكار التي يمكن تجسيدها، منها:

- إجراء دراسات أخرى تقيس متغيرات البحث الحالية من وجهة نظر المعلمين.
- إدراج مشروع إدخال مواد جديدة في مرحلة التعليم الثانوي تهتمّ بالتعريف والتدريب على توظيف وتطوير مهارات ما وراء المعرفة.
- محاولة تفسير عملية التعلم وأهدافه من خلال رؤية حديثة موازاة مع التحول الرقمي وافرازات الثورة الصناعية الرابعة.
- إدراج مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية أثناء إعداد برامجها ومشاريعها التكوينية السنوية لمفهوم مهارات التفكير ما وراء المعرفي والطموح الأكاديمي، بهدف تدريب المفتشين، والمعلمين والمتعلمين، على تنمية التفكير فوق المعرفي، والتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي.
- إدراج القرآن الكريم في مناهج التعليم، باعتباره النموذج الصحيح والسليم الذي يدعو ويبيّن سبل استثمار العقل، فهو غير قابل للدحض أو التشكيك.
- الاهتمام بالجودة في الدراسات القرآنية، وفرض قوانين تُلزم الأصالة في المنتوجات العلمية القرآنية، وتحويلها إلى برامج تعليمية لأنها مبنية على افتراضات صحيحة.
- خلق نظام مكافأة مادي لكل من يسْهم في رفع جودة التعليم والابتكار في البحث العلمي.
- استحداث مشروع مادة النشر العلمي من طرف القائمين على الشأن التعليمي منذ مرحلة الطور الثانوي، وتعميم ذلك في المرحلة الجامعية لاستثارة عبقرية المراهقين قبل دخول عالم البحث العلمي، وبَثْر رداءة التعلّمات غير المجدية، لكونها تلتهم جهدًا ومالاً وتُهدر وقتًا سُدًى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. أبو جحجوح، يحي محمود (2011). عمليات العلم ومهارات التفكير المستنبطة من القرآن الكريم وتطبيقاتها في تدريس العلوم، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)، 19*(1)، 325-277.
2. أبو جحجوح، يحي محمود (2014). فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 8*(1)، 213-192.
3. أبو غزال، معاوية (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3*(1)، 89-105.
4. أبو ندي، خالد محمود (2004). "التفكير الإبداعي وعلاقته بكلٍ من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين"، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
5. أحمدي، خولة (2017). علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة (دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة)، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 5*(12)، 117- 106.
6. إسماعيل، فاطمة إسماعيل محمد (1993). *القرآن والنظر العقلي* (ط. 1). الولايات المتحدة الأمريكية: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.
7. اطيمش، سناء نعيم بدر (2005). "القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
8. الأعسر، صفاء يوسف (1998). *تعليم من أجل التفكير*. مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
9. الألباني، محمد ناصر الدين (1988). المحقق/المترجم: الناشر، زهير الشاويش، *صحيح الجامع الصغير وزيادته -الفتح الكبير-* (ط. 3)، لبنان: المكتب الإسلامي.
10. أوباجي، محمد (2015). "مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري-دراسة ميدانية على طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
11. أوكاوا، ريوهو (2016). *ترجمة: عمر سعيد الأيوبي، التفكير الطموح -التحلي بالإيجابية والشجاعة لتحقيق الأحلام-* (ط. 1). لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.
12. بدري، مالك (1995). *التفكّر من المشاهدة إلى الشهود: دراسة نفسية إسلامية* (ط. 4). الولايات المتحدة الأمريكية: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

قائمة المراجع

13. بريك، السيد (2019). مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15*(1)، 65-77.
14. بسام، عبد الله طه إبراهيم (2009). *التعلم المبني على المشكلات وتنمية القدرة على التفكير*(ط. 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
15. بكير، مليكة (2018). الدافع المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، *دفاتر البحوث العلمية، 6*(1)، 203-219.
16. بلعربي، مليكة و بوفاتح، محمد (2016). العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالأغواط، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 8*(26)، 53-39.
17. بن سايح، سمير والعياضي، عصام (2021). مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة في ظل جائحة كوفيد 19(دراسة بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس)، *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، 4*(2)، 178-199.
18. بن طريف، لبنى ابراهيم (2020). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية، *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (28)، 1-35.
19. بن غدفة، شريفة (2013). مقياس مستوى الطموح للمراهقين والراشدين، *مجلة تنمية الموارد البشرية، 8*(2)، 150-123.
20. بن فروج، هشام (2020). "الاتجاهات نحو القيادة التربوية وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الأغواط"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأغواط، الجزائر.
21. بن قسمية، جلال الدين وكتاش، مختار سليم (2022). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال جائحة كورونا، *مجلة معارف، 17*(1)، 929-908.
22. بودالي، حميدة وبن زروق، العياشي (2016). مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستر، ماجستير، دكتوراه)، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 5*(9)، 202- 181.
23. بوطابة، فريد ومعمري، ويزة (2019). علاقة مستوى الطموح بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي (دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري تيزي وزو)، *مجلة العلوم الإنسانية، 19*(2)، 362-349.

قائمة المراجع

24. بونوة، شيخ وتيليوين، حبيب (2020). أساليب التفكير وعلاقتها بالعملية التعلمية–التعلمية، *مجلة الحوار المتوسطي*، *11*(3)، 263– 285.

25. الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (2)، 145–162.

26. الحارون، شيماء حمودة (2008). *كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم نموذج عملي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي*. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

27. حساني رشيد. (2008). "إستراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

28. حسين، محمد الخضر (2020). *حياة ابن خلدون ومُثل من فلسفته الاجتماعية*. لبنان: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

29. حمادي، فتيحة حسين (1993). "مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

30. حنايشة، عبد الوهاب محمود إبراهيم (2009). "التفكير وتنميته في ضوء القرآن الكريم"، رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

31. الحواس، حصة بنت حمد بن محمد (2016). النسيان في القرآن الكريم دراسة تحليلية موضوعية وآثاره التربوية، *حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية*، *2*(32)، 496–430.

32. خزعلي، قاسم محمد ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2017). أثر مستوى الطموح الأكاديمي ونوع البرنامج الدراسي في التصورات المستقبلية لدى طالبات كلية إربد الجامعية بالأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18*(1)، 548–517.

33. الربيع، فيصل خليل صالح والمطالقة، حامد شحدة شاكر (2017). إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع، *المجلة الدولية للبحوث في التربية وعلم النفس*، *5*(1)، 31–62.

34. رحموني، دلية (2017). "استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها في تنمية مهارات القراءة الصامتة والفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم –دراسة ميدانية–"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2–أبو القاسم عبد الله–، الجزائر.

قائمة المراجع

35. رزق، جميل عبد الله أحمد (1994). "الاتجاهات ومستوى الطموح لدى طلاب التعليم الفني الثانوي في بعض مناطق المملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

36. رزق، حسن محمد (2020). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14*(5)، 500-373.

37. رمضان، نجلاء طاهر (2012). "برنامج قائم على مهارات ما وراء المعرفة وأثره علي تحسين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسيًا"، رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.

38. رمضان، هادي صالح وسرحان، جنان قحطان (2016). الحاجات الارشادية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الساكنين وغير الساكنين في الاقسام الداخلية، *مجلة الأستاذ، 2*(218)، 254-233.

39. زاير، سعد علي وداخل، سماء تركي، وأمين، إسراء فاضل (2019). *التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية* (ط. 1). بغداد: مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد.

40. الزهراني، علي بن رزق الله رزق الله (2009). "إدراك القبول-الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

41. زياد، مسعد (2009). *التدريب التربوي للمعلمين التعليم الأساسي-التعليم الثانوي* (ط. 1). القاهرة: الصحوة للنشر والتوزيع.

42. السوداني، خليل جبار جاسم (2017). أثر مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مادة الأشغال اليدوية، *مجلة دراسات تربوية، 10*(38)، 33-52.

43. السيد، هناء فتحي سليمان (2019). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 4*(12)، 295-331.

44. شبير، توفيق محمد توفيق (2005). "دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة"، رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

45. شتوان، حاج وبوقصارة، منصور (2017). علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي، *مجلة التنمية البشرية، 2*(8)، 1-82.

قائمة المراجع

46. الشريدة، محمد خليفة ناصر (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11*(4)، 415-403.

47. شعبان، عبد ربه علي (2010). "الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

48. الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 6*(12)، 9-52.

49. الشيباني، أحمد بن عمرو بن أبي عاصم (1980). *كتاب السنة لابن أبي عاصم ومعه ظلال الجنة في تخريج السنة للألباني* (ط. 1). لبنان: المكتب الإسلامي.

50. صحراوي، نزيهة (2011). "علاقة ما وراء المعرفة والبنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين"، رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

51. عبد العزيز، سعيد (2009). *تعليم التفكير ومهاراته- تدريبات وتطبيقات عمليه-* (ط.1). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

52. عبد الفتاح، كاميليا (1990). *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية*(ط. 3). مصر: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

53. عبو، شرفاوي الحاج (2018). الأسس النفسية لتعليم التفكير، *مجلة دراسات، 7*(1)، 118-134.

54. العبيدي، صباح مرشود منوخ والعزاوي، آمال جدوع أحمد (2019). الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية، وقائع المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات العلمية*(22)، 85-118.

55. العتوم، عدنان يوسف وذياب، عبد الناصر والجراح، موفق بشارة (2007). *تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية-* (ط. 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

56. عطية، محسن علي (2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء* (ط. 1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

57. علاء سمير موسى القطناني (2011). "الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

قائمة المراجع

58. علي، بشرى حسين وصاحب، وجدان عناد (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية، *مجلة كلية التربية الأساسية، 15*(63)، 279-330.

59. عياصرة، عطاف منصور (2017). منهج القرآن الكريم في تنمية التفكير التأملي وتطبيقاته التربوية، *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 12*(2)، 135-171.

60. الغامدي، صالح يحي الجار الله (2015). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة البحث العلمي في التربية، 5*(16)، 367-388.

61. الغنام، محمد عبد القوي شبل وعبد النبي، كمال عجمي حامد (2012). منهج القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في تنمية التفكير ما وراء المعرفي: سورة يوسف أنموذجاً دراسة تحليلية، *مجلة التربية، 2*(157)، 449-540.

62. غنايم، لؤي عوض (2007). "العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا في ضوء بعض المتغيرات"، رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

63. فارس، علي (2016). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية، *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 4*(1)، 84-69.

64. فارس، علي (2017). "العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي –دراسة ميدانية–"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

65. فارس، علي (2017). "مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2– أبو القاسم عبد الله–، الجزائر، 2013.

66. فارس، علي (2018). *المرجع في علم النفس التربوي* (ط.1). الجزائر: دار الارشاد للنشر والتوزيع.

67. فتال، صليحة ودوداح، علجية (2022). أشكال التواصل بين الوالدين والأبناء ومستوى الطموح لدى التلاميذ المعدين لشهادة البكالوريا، *مجلة معارف، 17*(1)، 983-1002.

68. الفريحات، عمار عبد الله (2018). الأسلوب المعرفي (المستقل–المعتمد) السائد وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المدارس الثانوية، *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 18*(8)، 137-161.

قائمة المراجع

69. فلاتة، محمد عثمان محمد (1985). "الذكاء ومستوى الطموح لدى طلاب التعليم الصناعي الثانوي المتفوقين تحصيليا والمتأخرين تحصيليا"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

70. فلاح، أحمد (2022). مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة سيدي بلعباس (الجزائر)، *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *6*(2)، 80-96.

71. فلاح، سميرة (2019). "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من مستوى الطموح الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية-دراسة ميدانية-"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة لونيسي علي البليدة 2، الجزائر.

72. القاسم، جمال مثقال (2016). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة وعلاقته بمتغيري الكلية والتحصيل الدراسي، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، *11*(1)، 15-30.

73. القدومي، عبد الناصر وخنفر، وليد (2012). مستوى الطموح لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وعلاقته ببعض المتغيرات، *المؤتمر العلمي الفلسطيني الرياضي الدولي الثاني*، فلسطين.

74. قيدوم، أحمد (2014). استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية وأثرها على النتائج المدرسية للتلميذ دراسة ميدانية لتلاميذ التعليم الثانوي (دراسة الوضع العام في مكتب شؤون الطلبة)، *مجلة العلوم الاجتماعية*، *3*(5)، 157-120.

75. كلاّب، صالح محمد حسين (2016). "الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح الأكاديمي"، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

76. لعياضي، عصام وشرابشة، رفيقة (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بمستوى الطموح لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي-دراسة ميدانية لثانويات ولاية المسيلة، *مجلة معارف*، *16*(2)، 1351-1370.

77. لموشي، حياة (2016). "أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة على النّجاح في امتحان البكالوريا"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

قائمة المراجع

78. محمد، ساره السيد محى عبد العظيم (2013). "الفرق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العام"، رسالة ماجستير. جامعة القاهرة، مصر.

79. محمد، سلوى سليمان مهدي (2021). ما وراء الفهم وعلاقته بالذكاء اللغوي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية (جامعة أسوان)، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15*(10)، 166-219.

80. محمد، علا عبد الرحمن علي (2019). التفكير الجانبي وعلاقته بمستوى الطموح والقدرة على اتخاذ القرار والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالطفولة المبكرة بالجامعة، *مجلة الطفولة والتربية، 1*(40)، 74-15.

81. مخيمر، محمد أمين وعبد الفتاح، فوقية (2009). *تعليم الأطفال أن يفكروا* (ط. 1). فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

82. مزايني، جيلالي (2019). "فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة لونيسي علي البليدة 2، الجزائر.

83. معمار، صلاح صالح (2006). *علم التفكير* (ط. 1). عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

84. مهداوي، سامية (2020). "الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

85. مهران، محفوظ (2017). "مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار"، رسالة ماجستير. دمشق، سوريا.

86. مهنا، إبراهيم هنادي عيسى وميرغني، سمر يوسف أحمد (2019). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالسلوك الأكاديمي الايجابي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الجزيرة، *جمعية الثقافة من أجل التنمية، 19*(138)، 98-132.

87. المواجدة، بكر سميح محمد وحمزة، محمد عبد الوهاب هاشم عودة الله وحسين، ازدهار جمال (2018). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1*(30)، 139-175.

88. ميرة، أمل كاظم (2012). الاستقرار النفسي وعلاقته بمستوى الطموح عند طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية للبنات، 23*(2)، 340-359.

89. نادر، أديب محمد وعلي، سعد غانم (2021). إدراك ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 17*(2)، 56-83.

90. يوسفي، دلال (2017). "قياس فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة)"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة المسيلة، الجزائر.

91. يوسفي، دلال وتاوريرت، نور الدين (2018). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 7*(4)، 669-686.

المراجع الأجنبية:

92. Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, *6*(9), e04192.

93. Allexander, J. M., & Schwanenflugel, P. J. (1994). Strategy regulation: The role of intelligence, metacognitive attributions, and knowledge base. *Developmental Psychology*, *30*(5), 709–723. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.709

94. Almomani, F. A., & Theeb, A. (2016). The Ambition Level and its Relation with Perceived Self-Efficacy in Light of Certain Variables among a Sample of Jordanian Universities Students. *International Journal of Asian Social Science*, *6*(12), 683-697.

95. Amin, A. M., Corebima, A. D., Zubaidah, S., &Mahanal, S. (2020). The Correlation between Metacognitive Skills and Critical Thinking Skills at the Implementation of Four Different Learning Strategies in Animal Physiology Lectures. *European Journal of Educational Research*, *9*(1), 143-163. P 144.

96. Amiri Gharghani, A., Amiri Gharghani, M., & Hayat, A. A. (2019). Correlation of motivational beliefs and cognitive and metacognitive strategies with academic achievement of students of Shiraz University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, *15*(1).

97. Amrollahi Beyooki, A., Sepahmansour, M., & Ghanbaipanah, A. (2020). The Structural Model of Students' Academic Motivation Based on Teacher-Student Relationship, Attachment to School, and Metacognitive Awareness by the Mediator of Academic Optimism among High-School Students. *International Journal of School Health*, *7*(4), 3-11. 10.30476/INTJSH.2020.86227.1078

98. Aziz, A., & Saleh, O. (2019). Cognitive Bias and Its Relation to the Level of Ambition among University Students. Journal of Tikrit university for humanities,(10)26 , 249-272
99. Carey Fitzgerald & Adam Lueke. (2017). Mindfulness increases analytical thought and decreases just world beliefs. Current Research in Social Psychology. 80-85.
100. Chan, L. K. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *40*(4), 184-193. https://doi.org/10.1177/001698629604000403
101. Chen, S., & McDunn, B. A. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, *78*, 101786.
102. Costa, A. L. (1981). Teaching for Intelligent Behavior. Educational Leadership, 39(1), 29-31.
103. Costa, A.L. (1984). Mediating the Metacognitive. Educational Leadership, 42, 57-62.
104. Cunningham, P., Matusovich, H., Blackowski, S. A., McCord, R., & Carrico, C. (2018). Teaching metacognition: Helping students own and improve their learning. Paper presented at the ASEE 2018 Annual Conference & Exposition, Salt Lake City, UT. p3
105. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
106. Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology, 83*(2), 218–233. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.218
107. Iftikhar, S. (2014). The importance of metacognitive strategies to enhance reading comprehension skills of learners: A self-directed learning approach. *Journal of English Language and Literature*, *2*(3), 191-195.
108. Kisac, I., & Budak, Y. (2014). Metacognitive strategies of the university students with respect to their perceived self-confidence levels about learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 3336-3339.
109. Krishma, A. & Sajad, B. (2019). Personality traits, Family Environment and Level of Aspiration among adolescentsof Jammu district. Pramana Research Journal, INDIA,9(5). 1- 20.
110. Lindstrom, C. (1995). Empowering the child with learning difficulties to think metacognitively. Australian Journal of Remedial Education, 27(2), 28–31.

111. McAleese, R. (1994). A theoretical view on concept mapping. *ALT-J*, *2*(1), 38-48.
112. Mccord, R. (2014). *Thinking About Thinking in Study Groups: Studying Engineering Students' Use of Metacognition in Naturalistic Setting* (Doctoral dissertation, Virginia Tech). pp 4-25
113. Mohammed, Salma. (2018). SELF-REFLECTION AND ITS RELATIONSHIP TO THE LEVEL OF ASPIRATION FOR UNIVERSITY STUDENTS. Science international (Lahore). Pakistan, 30 (4), 587-59
114. Mohammed, Salma. (2018). SELF-REFLECTION AND ITS RELATIONSHIP TO THE LEVEL OF ASPIRATION FOR UNIVERSITY STUDENTS. Science international (Lahore). Pakistan, 30 (4), 587-598.
115. Mojarad, S. N., Shabani, S., & AhmadiGatab, T. (2013). Studying the effects of teaching cognitive and metacognitive strategies on self-efficacy and goal-selecting of orphan girl students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *84*, 1716-1721. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.019
116. Ohtani, K., Hisasaka, T. Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition Learning* 13**,** 179–212 (2018). https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8
117. Salina, S. & Balaji, S. (2018). A Study on Self Concept and level of Aspiration of Ix standard students. International Educational Scientific *Research Journal (IESRJ*). INDIA, 4 (3), 54-58.
118. Susantini, E., & Indana, S. (2018). Using Metacognitive Strategy to Teach Learning Strategies: A Study of Indonesian Pre-Service Biology Teachers. *The New Educational Review*, *52*(1), 258-268.
119. Susantini, E., Puspitawati, R. P., & Suaidah, H. L. (2021). E-book of metacognitive learning strategies: design and implementation to activate student's self-regulation. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *16*(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s41039-021-00161-z
120. Susantini, E., Puspitawati, R. P., & Suaidah, H. L. (2021). E-book of metacognitive learning strategies: design and implementation to activate student's self-regulation. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *16*(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s41039-021-00161-z
121. Thérèse Bouffard-Bouchard, Sophie Parent, Serge Lavirée, Self-Regulation on a Concept-Formation Task among Average and Gifted Students, Journal of Experimental Child Psychology, Volume 56, Issue 1,1993 , Pages 115-134, ISSN 0022-0965, https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1028
122. Tibken, C., Richter, T., von der Linden, N., Schmiedeler, S., & Schneider, W. (09,08,2021). The role of metacognitive competences in the development of

school achievement among gifted adolescents. *Child Development*, 00, 1-17. https://doi.org/10.1111/cdev.13640

123. Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002-3. College Entrance Examination Board.

124. Tobias, S., & Everson, H. T. (2009). The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education (pp. 107–127).

125. Zhang, D., & Zhang, L. J. (2019). Metacognition and self-regulated learning (SRL) in second/foreign language teaching. Second handbook of English language teaching, 883-897.

قائمة الملاحق:

ملحق رقم (01): طلب تعاون في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
نيابة العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

البويرة في: 2022/02/06

الرقم : 11 /ج ب/ك.ع.إ.إ/ن ع ب ع و ع خ/2022

إلى السيد(ة): مديرة التربية لولاية البليدة.

الموضوع: طلب تعاون في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه.

تحية طيبة وبعد،

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم المحترمة، بطلبنا الذي نضمنه رغبتنا في تعاون مصالحكم مع الطالب: **بن قسمية جلال الدين** المسجل عندنا في السنة الثالثة دكتوراه /تخصص علم النفس المدرسي، وذلك من أجل إجراء دراسة ميدانية لإتمام مقتضيات أطروحته تحت عنوان: " مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام ".

لكم وافر الشكر والتقدير.

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مكلفة بمهام نائبة عميد
مكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي
والعلاقات الخارجية
د.أوشن جميلة

قائمة الملاحق

ملحق رقم (02): رخصة إجراء الدراسة الميدانية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم: ١٩٩/م ت/م ت ت/2022

البليدة : 2022/02/20

مديـــــرة التربيـــــة
إلـــى
السيد(ة) : مديري الثانويات :
قصار محمد مفتاح / ابن خلدون بوعينان/ احمد زبانة البليدة
علي بن توتي بوفاريك / مولود قاسم موزاية / المصالحة بني تامو

الموضـــوع : رخصـــة لإجـراء التربـــص الميـــداني

المرجع : مراسلة جامعة البويرة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية .

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعـلاه . أرخص للطالب : **بن قسمية جلال الدين** مسجل بالسنة الثالثة دكتوراه **تخصص : علم النفس المدرسي** ، بإجراء تربصه التطبيقي الميداني في مؤسستكم حول موضوع : **مستوى مهارات ما وراء المعرفة و علاقته بمستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام** ، و هذا خلال السنة الدراسية 2022/2021 . وفقا لما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة و التزامات الطالب الدراسية .

ملاحظة :

1. يمنع توزيع أي إستبيان قبل أن يؤشر بالموافقة من طرف السيدة مديرة التربية.
2. عـدم التصوير.
3. الإلتزام بالأمانة العلمية (عدم الإفصاح عن أسرار المؤسسة).
4. الالتزام التام بشروط الوقاية و البروتوكول الصحي المتبع في المؤسسة.

مديـــرة التربيـــــة

لكل وزير الحق بالتفويض منه
مديرة التربية بالنيابة
سجية غاشي

ملحق رقم (03): رخصة توزيع أدوات الدراسة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم :884/م ت/م ت ت/2022

البليدة : 2022/03/21

مديـــــرة التربيـــــة
إلـــى
السيدات و السادة مديري الثانويات :
قصار محمد مفتاح / ابن خلدون بوعينان/ احمد زبانة البليدة
علي بن توتي بوفاريك / مولود قاسم موزاية / المصالحة بني تامو

الموضـــوع : رخصـــة لتوزيع استبيان

بعد الاطلاع على الاستبيان الخاص بالجانب التطبيقي لنيل شهادة الدكتوراه المودع لدى مصالحنا من طرف الطالب:
بن قسمية جلال الدين تخصص : **علم النفس المدرسي** بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة البويرة حول موضوع :
" **مستوى المهارات ما وراء المعرفة و علاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي** ".
أرخص له بتوزيعه في مؤسستكم خلال السنة الدراسية 2022/2021 .

ملاحظة :
1- لا يسمح بتوزيع الاستبيان المتعلق بالبحث مخالف لمحتوى الاستبيان المرفق مع طلب الرخصة .
2- يطلب منكم موافاتنا بملخص الاستبيان بعد توزيعه

مديـــرة التربيـــــة

ملحق رقم (04): حجم المجتمع الإحصائي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة

تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين (النظاميين) خلال السنة الدراسية 2022/2021 (جميع الشعب)

الشعبة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	النسبة
آداب وفلسفة	1130	%34.06	2188	%65.64	3318	%21.61
لغات أجنبية	629	%28.47	1580	%71.53	2209	%14.38
علوم تجريبية	1868	%33.11	3774	%66.89	5642	%36.74
تسييروواقتصاد	1330	%56.00	1045	%44.00	2375	%15.47
رياضيات	139	%43.17	183	%56.83	322	%02.10
تقني رياضي	915	%61.37	576	%38.63	1491	%09.71
المجموع	6011	%39.14	9346	%60.86	15357	

مديرة التربية

قائمة الملاحق

ملحق رقم (05): مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

إعداد الدكتور فارس علي

التعليمة:

عزيزي التلميذ: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من 01 إلى 38. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة (*) أمام التقدير الذي تراه مناسبًا بالنسبة لك. ومثال ذلك:

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
01	أقوم بتحديد خطة لإيجاد حل مناسب لمشكلتي					

حاول إعطاء إجابة على كل العبارات، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر حقيقة عما تفعله بعد تقديم المعلومات التالية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ الثانوية: .....

الشعبة: علوم تجريبية ☐ تسيير واقتصاد ☐ تقني رياضي ☐ آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
01	أقوم بتحديد خطة لإيجاد حل مناسب لمشكلتي.					
02	أستخدم خطة جديدة في حال فشل الخطة الأولى					
03	أقارن الحلول التي أتوصل إليها بتلك التي يتوصل إليها زملائي.					

04	أنظم المعلومات من خلال التخطيط الدقيق لها.					
05	أستطيع ضبط الأفكار التي أفهمها بشكل جيد.					
06	أصحح المعارف الخاطئة بعد التعرف عليها.					
07	في بداية كل نشاط دراسي، أضع خطة أسير عليها.					
08	لدي القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في المواقف التي تواجهني.					
09	بعد حل أي مشكلة ألجأ إلى وسائل مختلفة للتأكد من صحة ذلك الحل.					
10	أحدد الأفكار الرئيسية في الموضوع الذي أفكر فيه.					
11	أحدد مدى صلاحية المعارف التي أمتلكها لحل المشكلة التي تعترضني.					
12	لا أراجع الأفكار والمعلومات التي لا أفهما ثانية.					
13	أختار المصادر المناسبة لفهم موضوع الدراسة المبرمج.					
14	أحدد معايير الحكم على الصواب والخطأ في المواقف التي تواجهني.					
15	أقيّم خططي باستمرار لأتأكد من صحة الحل المتوصل إليه.					

16	أتوقع نوعية الأسئلة التي يطرحها الأستاذ قبل الامتحان.					
17	لدي القدرة على تجاوز نقاط ضعفي لحل مشكلتي.					
18	أعرف أدائي حالما أنهي الامتحان.					
19	أركز جيدًا على المعلومات العامة لحل المشكلة التي تصادفني.					
20	أحاول استخدام الطرائق الناجحة من خلال الخبرات الماضية.					
21	عند إنجاز أي نشاط دراسي أقوم بمراجعة أهم الخطوات التي قمت بها.					
22	أراجع دروسي دون أي تخطيط مسبق.					
23	آخذ في الاعتبار كافة البدائل (الاختبارات) قبل حل أي مشكلة.					
24	لدي القدرة على تقييم أدائي في المهام التي أكلف بها.					
25	أضع خطط محددة لتحقيق أهدافي.					
26	أعيد النظر في الحل المتوصل إليه حينما أنهي مهمة ما.					
27	أقيّم بشكل جيد مدى فهمي لمواضيع الدراسة.					
28	لا أعرف جيدًا ما يجب القيام به عندما أقوم بأي عمل.					
29	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					

30	يهمني رأي الأساتذة في طريقة مراجعتي لدروسي، لأصححها إن كانت خاطئة.					
31	أسجل ما تمّ فهمه خلال مراجعة دروسي.					
32	أثناء دراسة أي موضوع، أتوقف أحيانا لأتساءل عما إذا كانت طريقة العمل التي أتبعها مناسبة أم لا؟					
33	بعد أن أتأكد من صحة الحل الذي توصلت إليه، أتساءل عما إذا كان هناك حلّ آخر.					
34	أقارن خططي بخطط زملائي أثناء إنجازي لأي نشاط دراسي.					
35	أثناء الإجابة عن أي سؤال، أحاول تحديد أخطائي، كي أتفاداها لاحقا.					
36	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة لأقيّم مدى تحقيقي لأهدافي.					
37	أبحث عن العلاقة بين المعلومات السابقة لربطها بالموقف الجديد.					
38	أثناء المراجعة، أختبر نفسي بالإجابة عن نماذج امتحانات سابقة.					

ملحق رقم (06): مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

إعداد الأستاذ الدكتور صلاح الدين أبو ناهية

تعليمة:

يعتبر الحصول على شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة هدف تسعى للوصول إليه وقد يقابلك في الطريق إلى هذا الهدف عدد من العقبات أو الظروف التي يتحتّم عليك التغلب عليها أو التعايش معها أو عدم الالتفات إليها.

ولذا نعرض لك فيما يلي بعض من هذه العقبات والظروف التي يمكن أن تعترض طريقك في سبيل الحصول على الشهادة والالتحاق بالجامعة، والمرجو منك أن تبدي رأيك من حيث مدى تأثير كل من العقبات على مواصلة الدراسة وسعيك لنيل شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة، تبعًا لمستوى طموحك الأكاديمي، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدًا ثم تحدد موقفك منها كما في المثال التالي:

الرقم	العبارة	(أ)	(ب)	(ج)
		هذه المشكلة ترى أنها		
		عقبة لا يمكن التغلب عليها	عقبة يمكن التغلب عليها	ليست عقبة على الإطلاق
01	حاجة الوالدين للمساعدة المادية			

- فإذا رأيت أن هذه العقبة تمثل عقبة لا يمكن التغلب عليها، ضع علامة (*) تحت الخانة (أ) في الجدول المبين بالرسم.
- وإذا رأيت أن هذه العقبة تمثل عقبة يمكن التغلب عليها، ضع علامة (*) تحت الخانة (ب).
- وإذا رأيت أن هذه العقبة لا تمثل عقبة على الإطلاق، ضع علامة (*) تحت الخانة (ج).

قائمة الملاحق

-تذكر أن المطلوب منك هو أن تضع علامة (*) واحدة فقط أمام كل عبارة حسب درجة إحساسك بها كعقبة بالنسبة إليك علمًا أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل المهم هو التعرف على رأيك الشخصي بالنسبة لهذه العقبات.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ الثانوية: .....

الشعبة: علوم تجريبية ☐ تسيير واقتصاد ☐ تقني رياضي ☐ آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

الرقم	العبارة	(أ)	(ب)	(ج)
		هذه المشكلة ترى أنها عقبة		
		لا يمكن التغلب عليها	يمكن التغلب عليها	ليست عقبة على الإطلاق
01	الارتباط بخطوبة خلال فترة الدراسة.			
02	الانشغال الدائم في مساعدة أحد الوالدين سواء في البيت أو خارجه			
03	حاجة الوالدين للمساعدة المادية			
04	صعوبة اختيار التخصص الذي يتناسب مع إمكانياتي			
05	انعدام التعاون في الفصل بين الزملاء			
06	عدم وجود طريقة تدريس تتيح المنافسة وتنمي روح البحث			
07	كثرة المشاكل الخاصة			
08	زيادة عدد أفراد الأسرة مع ضيق السكن			
09	ضرورة دفع مصاريف مادية كبيرة لمواجهة تكاليف الدراسة			
10	عدم توافر المعلومات عن كليات الجامعة المختلفة			

11	إهمال إدارة المدرسة رعاية الطلاب			
12	طول مدة الدراسة وصعوبتها			
13	عدم اهتمام الأصدقاء بالمدرسة			
14	غياب أحد الوالدين أو ابتعاد عن الأسرة (السفر– الوفاة – الطلاق)			
15	عدم وجود مصروف يومي ثابت			
16	طريقة القبول في الجامعات واعتمادها على المعدل			
17	ازدحام الفصل بالطلاب			
18	عدم قدرة بعض المدرسين على توصيل المعلومات للطلاب			
19	عدم الثقة بالنفس			
20	عدم توافر الجو الأسري الهادئ أثناء الدراسة			
21	عدم توفر الأدوات والأثاث والكماليات التي توفر الراحة في البيت			
22	معارضة الأسرة دخول الجامعة لأسباب الزواج وغيرها			
23	عدم توفر روح الصداقة بين المدرسين والطلاب			
24	عدم ملاءمة المناهج الدراسية لاهتمامات الطلاب الخاصة			
25	قلة اهتمام المدرس (مربي الفصل) بمشكلات الطلاب الخاصة			
26	عدم الاهتمام والرعاية من قبل الوالدين			
27	عدم وجود غرفة خاصة في البيت			

28	عدم وجود التوجيه والإرشاد لما ستفعله بعد الدراسة الثانوية			
29	صعوبات المواصلات من البيت إلى المدرسة			
30	قلة وقت حصص العلوم الأساسية مثل (الرياضيات، الانجليزية)			
31	الإحساس بالذنب بعد أي فشل (كالحصول على درجات قليلة في الاختبار)			
32	كثرة الخلافات العائلية بين الوالدين			
33	ممارسة العمل بجانب الدراسة لكسب المال			
34	اختيار التخصص حسب رغبة الاسرة وليس وفقا لإمكانياتي			
35	النظام الصارم المتبع في المدرسة			
36	كثرة الواجبات المدرسية			
37	بذل جهد كبير للتكيف مع الزملاء في الفصل			
38	المعاملة كطفل من جانب الوالدين			
39	كثرة الديون العائلية			
40	الحاجة إلى معرفة أي الكليات التي يمكن أن يوفق فيها الطالب			
41	إثارة الفوضى من قبل بعض الطلاب داخل الفصل أثناء شرح المدرس			
42	عدم ارتباط الموضوعات الدراسية في الكتب بالحياة العملية			
43	نسيان كثير مما أقرأ أو أعلم			

44	عدم مساواة الوالدين في المعاملة بين الإخوة (تفضيل أحدهم على الباقي)			
45	عدم توفر أماكن في البيت لاستقبال الضيوف أو الأصدقاء			
46	الرهبة التي يذكرها الناس في حديثهم عن الثانوية العامة			
47	المنافسة بين المدرسين			
48	عدم قدرة المدرسين على الانتهاء من المقررات لقصر وقت العام الدراسي			

قائمة الملاحق

ملحق رقم (07): الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث.

أولا: صدق الاتساق الداخلي بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (مقياس مهارات ما وراء المعرفة)

1- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (التخطيط)

Corrélations

		التخطيط
العبارة1	Corrélation de Pearson	,989
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة2	Corrélation de Pearson	,970
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة3	Corrélation de Pearson	,958
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة4	Corrélation de Pearson	,350
	Sig. (bilatérale)	,058
	N	30
العبارة5	Corrélation de Pearson	,943
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة6	Corrélation de Pearson	,989
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	30
العبارة7	Corrélation de Pearson	,989
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة8	Corrélation de Pearson	,350
	Sig. (bilatérale)	,058
	N	30
العبارة9	Corrélation de Pearson	,965
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة10	Corrélation de Pearson	,936
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة11	Corrélation de Pearson	,989
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة12	Corrélation de Pearson	,635
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة13	Corrélation de Pearson	,989
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30

التخطيط	Corrélation de Pearson	1
	N	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (المراقبة)

Corrélations

		المراقبة
العبارة14	Corrélation de Pearson	,485
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	30
العبارة15	Corrélation de Pearson	,946
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة16	Corrélation de Pearson	,496
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	30
العبارة17	Corrélation de Pearson	,946
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة18	Corrélation de Pearson	,832
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة19	Corrélation de Pearson	,946

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة20	Corrélation de Pearson	,487
	Sig. (bilatérale)	,006
	N	30
العبارة21	Corrélation de Pearson	,946
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة22	Corrélation de Pearson	,496
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	30
العبارة23	Corrélation de Pearson	,762
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة24	Corrélation de Pearson	,485
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	30
العبارة25	Corrélation de Pearson	,946
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة26	Corrélation de Pearson	,496
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	30

المراقبة	Corrélation de Pearson	1
	N	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

3- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (التقويم)

Corrélations

		التقويم
العبارة27	Corrélation de Pearson	,411
	Sig. (bilatérale)	,024
	N	30
العبارة28	Corrélation de Pearson	,412
	Sig. (bilatérale)	,024
	N	30
العبارة29	Corrélation de Pearson	,658
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة30	Corrélation de Pearson	,838
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة31	Corrélation de Pearson	,747
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة32	Corrélation de Pearson	,756

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة33	Corrélation de Pearson	,571
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	30
العبارة34	Corrélation de Pearson	,568
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	30
العبارة35	Corrélation de Pearson	,408
	Sig. (bilatérale)	,025
	N	30
العبارة36	Corrélation de Pearson	,658
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
العبارة37	Corrélation de Pearson	,522
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	30
العبارة38	Corrélation de Pearson	,535
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	30
التقويم	Corrélation de Pearson	1
	N	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

1- معامل الارتباط بين بعد التخطيط والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

Corrélations

		التخطيط	مهارات ما وراء المعرفة ككل
التخطيط	Corrélation de Pearson	1	,729**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
مهارات_ماوراء_المعرفة_ككل	Corrélation de Pearson	,729**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- معامل الارتباط بين بعد المراقبة والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

Corrélations

		المراقبة	مهارات ما وراء المعرفة ككل
المراقبة	Corrélation de Pearson	1	,693**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
مهارات_ماوراء_المعرفة_ككل	Corrélation de Pearson	,693**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

1- معامل الارتباط بين بعد التقويم والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

Corrélations

		التقويم	مهارات ما وراء المعرفة ككل
التقويم	Corrélation de Pearson	1	,487**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	30	30
مهارات_ماوراء_المعرفة_ككل	Corrélation de Pearson	,487**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- حساب ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة (ألفا كرو نباخ)

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
التخطيط	215,5333	1035,637	,530	,894
المراقبة	217,2333	765,013	,806	,788
التقويم	216,6667	771,126	,804	,790
مهارات_ماوراء_المعرفة_ككل	126,3667	571,275	,819	,800

صدق الاتساق الداخلي بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (مقياس مستوى الطموح الأكاديمي)

1- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (العقبات الشخصية)

Corrélations

		عبارة 1	عبارة 7	عبارة 13	عبارة 19	عبارة 25	عبارة 31	عبارة 37	عبارة 43	العقبات الشخصية
عبارة1	Corrélation de Pearson	1	,317	,333	,104	,404*	,238	,271	,420*	,516**
	Sig. (bilatérale)		,088	,072	,586	,027	,205	,147	,021	,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة7	Corrélation de Pearson	,317	1	,524**	,637**	,634**	,719**	,829**	,842**	,873**
	Sig. (bilatérale)	,088		,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة13	Corrélation de Pearson	,333	,524**	1	,462*	,573**	,566**	,367*	,466**	,683**
	Sig. (bilatérale)	,072	,003		,010	,001	,001	,046	,009	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة19	Corrélation de Pearson	,104	,637**	,462*	1	,634**	,659**	,750**	,680**	,776**
	Sig. (bilatérale)	,586	,000	,010		,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة25	Corrélation de Pearson	,404*	,634**	,573**	,634**	1	,546**	,685**	,661**	,829**
	Sig. (bilatérale)	,027	,000	,001	,000		,002	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة31	Corrélation de Pearson	,238	,719**	,566**	,659**	,546**	1	,640**	,762**	,813**
	Sig. (bilatérale)	,205	,000	,001	,000	,002		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة37	Corrélation de Pearson	,271	,829**	,367*	,750**	,685**	,640**	1	,867**	,859**
	Sig. (bilatérale)	,147	,000	,046	,000	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة43	Corrélation de Pearson	,420*	,842**	,466**	,680**	,661**	,762**	,867**	1	,907**
	Sig. (bilatérale)	,021	,000	,009	,000	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
العقبات_الشخصية	Corrélation de Pearson	,516**	,873**	,683**	,776**	,829**	,813**	,859**	,907**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (العقبات الأسرية)

Corrélations

		عبارة 2	عبارة 8	عبارة 14	عبارة 20	عبارة 26	عبارة 32	عبارة 38	عبارة 44	العقبات الأسرية
عبارة2	Corrélation de Pearson	1	,420*	,371*	,475**	,418*	,929**	,555**	,454*	,856**

	Sig. (bilatérale)		,021	,044	,008	,022	,000	,001	,012	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة8	Corrélation de Pearson	,420*	1	,556**	,603**	-,067	,381*	,275	-,022	,588**
	Sig. (bilatérale)	,021		,001	,000	,726	,038	,141	,907	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة14	Corrélation de Pearson	,371*	,556**	1	,714**	,235	,299	,297	,285	,697**
	Sig. (bilatérale)	,044	,001		,000	,212	,109	,111	,127	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة20	Corrélation de Pearson	,475**	,603**	,714**	1	-,003	,383*	,357	,214	,699**
	Sig. (bilatérale)	,008	,000	,000		,988	,037	,053	,257	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة26	Corrélation de Pearson	,418*	-,067	,235	-,003	1	,416*	,088	,612**	,492**
	Sig. (bilatérale)	,022	,726	,212	,988		,022	,645	,000	,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة32	Corrélation de Pearson	,929**	,381*	,299	,383*	,416*	1	,564**	,493**	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000	,038	,109	,037	,022		,001	,006	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

عبارة38	Corrélation de Pearson	,555**	,275	,297	,357	,088	,564**	1	,104	,616**
	Sig. (bilatérale)	,001	,141	,111	,053	,645	,001		,584	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة44	Corrélation de Pearson	,454*	-,022	,285	,214	,612**	,493**	,104	1	,587**
	Sig. (bilatérale)	,012	,907	,127	,257	,000	,006	,584		,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
العقبات_الأسرية	Corrélation de Pearson	,856**	,588**	,697**	,699**	,492**	,830**	,616**	,587**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,006	,000	,000	,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

3- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (العقبات المادية)

Corrélations

		عبارة 3	عبارة 9	عبارة 15	عبارة 21	عبارة 27	عبارة 33	عبارة 39	عبارة 45	العقبات المادية
عبارة3	Corrélation de Pearson	1	,343	,738**	,901**	,343	,343	,343	,856**	,455*
	Sig. (bilatérale)		,064	,000	,000	,064	,064	,064	,000	,011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة9	Corrélation de Pearson	,343	1	,308	,273	1,000**	1,000**	1,000**	,558**	,530**

	Sig. (bilatérale)	,064		,098	,144	,000	,000	,000	,001	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة15	Corrélation de Pearson	,738**	,308	1	,630**	,308	,308	,308	,814**	,456*
	Sig. (bilatérale)	,000	,098		,000	,098	,098	,098	,000	,011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة21	Corrélation de Pearson	,901**	,273	,630**	1	,273	,273	,273	,776**	,416*
	Sig. (bilatérale)	,000	,144	,000		,144	,144	,144	,000	,022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة27	Corrélation de Pearson	,343	1,000**	,308	,273	1	1,000**	1,000**	,558**	,530**
	Sig. (bilatérale)	,064	,000	,098	,144		,000	,000	,001	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة33	Corrélation de Pearson	,343	1,000**	,308	,273	1,000**	1	1,000**	,558**	,530**
	Sig. (bilatérale)	,064	,000	,098	,144	,000		,000	,001	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة39	Corrélation de Pearson	,343	1,000**	,308	,273	1,000**	1,000**	1	,558**	,530**
	Sig. (bilatérale)	,064	,000	,098	,144	,000	,000		,001	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة45	Corrélation de Pearson	,856**	,558**	,814**	,776**	,558**	,558**	,558**	1	,535**

	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,001	,001	,001		,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
العقبات_المادية	Corrélation de Pearson	,455*	,530**	,456*	,416*	,530**	,530**	,530**	,535**	1
	Sig. (bilatérale)	,011	,003	,011	,022	,003	,003	,003	,002	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

4- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (العقبات المستقبلية)

Corrélations

		عبارة 4	عبارة 10	عبارة 16	عبارة 22	عبارة 28	عبارة 34	عبارة 40	عبارة 46	العقبات المستقبلية
عبارة4	Corrélation de Pearson	1	,729**	,874**	,947**	,740**	,947**	,740**	1,000**	,451*
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة10	Corrélation de Pearson	,729**	1	,605**	,705**	,740**	,705**	,740**	,729**	,413*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,023
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة16	Corrélation de Pearson	,874**	,605**	1	,843**	,600**	,843**	,600**	,874**	,360
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,050
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

عبارة22	Corrélation de Pearson	,947**	,705**	,843**	1	,722**	,891**	,722**	,947**	,397*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,030
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة28	Corrélation de Pearson	,740**	,740**	,600**	,722**	1	,602**	1,000**	,740**	,386*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,035
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة34	Corrélation de Pearson	,947**	,705**	,843**	,891**	,602**	1	,602**	,947**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة40	Corrélation de Pearson	,740**	,740**	,600**	,722**	1,000**	,602**	1	,740**	,386*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,035
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة46	Corrélation de Pearson	1,000**	,729**	,874**	,947**	,740**	,947**	,740**	1	,451*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,012
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
العقبات_المستقبلية	Corrélation de Pearson	,451*	,413*	,360	,397*	,386*	,466**	,386*	,451*	1
	Sig. (bilatérale)	,012	,023	,050	,030	,035	,009	,035	,012	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

5- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (العقبات المدرسية)

Corrélations

		عبارة 5	عبارة 11	عبارة 17	عبارة 23	عبارة 29	عبارة 35	عبارة 41	عبارة 47	العقبات المدرسية
عبارة5	Corrélation de Pearson	1	1,000**	,966**	,866**	,831**	,745**	,866**	,866**	,489**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة11	Corrélation de Pearson	1,000**	1	,966**	,866**	,831**	,745**	,866**	,866**	,489**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة17	Corrélation de Pearson	,966**	,966**	1	,839**	,870**	,713**	,839**	,839**	,468**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة23	Corrélation de Pearson	,866**	,866**	,839**	1	,968**	,891**	1,000**	1,000**	,546**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة29	Corrélation de Pearson	,831**	,831**	,870**	,968**	1	,854**	,968**	,968**	,523**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

عبارة35	Corrélation de Pearson	,745**	,745**	,713**	,891**	,854**	1	,891**	,891**	,519**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة41	Corrélation de Pearson	,866**	,866**	,839**	1,000**	,968**	,891**	1	1,000**	,546**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة47	Corrélation de Pearson	,866**	,866**	,839**	1,000**	,968**	,891**	1,000**	1	,546**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
العقبات_المدرسية	Corrélation de Pearson	,489**	,489**	,469**	,546**	,523**	,519**	,546**	,546**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	,006	,009	,002	,003	,003	,002	,002	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

6- معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (العقبات الدراسية)

Corrélations

		عبارة 6	عبارة 12	عبارة 18	عبارة 24	عبارة 30	عبارة 36	عبارة 42	عبارة 48	العقبات الدراسية
عبارة6	Corrélation de Pearson	1	,704**	,712**	,802**	,649**	,605**	,867**	,380*	,868**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,039	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

عبارة12	Corrélation de Pearson	,704**	1	,861**	,536**	,841**	,506**	,596**	,571**	,885**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,002	,000	,004	,001	,001	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة18	Corrélation de Pearson	,712**	,861**	1	,531**	,794**	,367*	,593**	,524**	,847**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,003	,000	,046	,001	,003	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة24	Corrélation de Pearson	,802**	,536**	,531**	1	,594**	,818**	,935**	,209	,807**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,003		,001	,000	,000	,267	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة30	Corrélation de Pearson	,649**	,841**	,794**	,594**	1	,568**	,649**	,526**	,885**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001		,001	,000	,003	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة36	Corrélation de Pearson	,605**	,506**	,367*	,818**	,568**	1	,740**	,153	,707**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,046	,000	,001		,000	,419	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
عبارة42	Corrélation de Pearson	,867**	,596**	,593**	,935**	,649**	,740**	1	,285	,850**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,001	,000	,000	,000		,127	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

عبارة48	Corrélation de Pearson	,380*	,571**	,524**	,209	,526**	,153	,285	1	,606**
	Sig. (bilatérale)	,039	,001	,003	,267	,003	,419	,127		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
العقبات_الدراسية	Corrélation de Pearson	,868**	,885**	,847**	,807**	,885**	,707**	,850**	,606**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

1- معامل الارتباط بين بعد العقبات الشخصية والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

Corrélations

		العقبات الشخصية	مستوى الطموح الأكاديمي ككل
العقبات_الشخصية	Corrélation de Pearson	1	,947**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
مستوى_الطموح_الأكاديمي_ككل	Corrélation de Pearson	,947**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- معامل الارتباط بين بعد العقبات الأسرية والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

Corrélations

		العقبات الأسرية	مستوى الطموح الأكاديمي ككل
العقبات_الأسرية	Corrélation de Pearson	1	,911**

	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
مستوى_الطموح_الأكاديمي_ككل	Corrélation de Pearson	,911**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

3- معامل الارتباط بين بعد العقبات المادية والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

Corrélations

		العقبات المادية	مستوى الطموح الأكاديمي ككل
العقبات_المادية	Corrélation de Pearson	1	,366*
	Sig. (bilatérale)		,047
	N	30	30
مستوى_الطموح_الأكاديمي_ككل	Corrélation de Pearson	,366*	1
	Sig. (bilatérale)	,047	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

4- معامل الارتباط بين بعد العقبات المستقبلية والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

Corrélations

		العقبات المستقبلية	مستوى الطموح الأكاديمي ككل
العقبات_المستقبلية	Corrélation de Pearson	1	,369*
	Sig. (bilatérale)		,045
	N	30	30
مستوى_الطموح_الأكاديمي_ككل	Corrélation de Pearson	,369*	1
	Sig. (bilatérale)	,045	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

5- معامل الارتباط بين بعد العقبات المدرسية والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

Corrélations

		العقبات المدرسية	مستوى الطموح الأكاديمي ككل
العقبات_المدرسية	Corrélation de Pearson	1	,450*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	30	30
مستوى_الطموح_الأكاديمي_ككل	Corrélation de Pearson	,450*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

6- معامل الارتباط بين بعد العقبات الدراسية والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي

Corrélations

		العقبات المدرسية	مستوى الطموح الأكاديمي ككل
العقبات_المدرسية	Corrélation de Pearson	1	,450*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	30	30
مستوى_الطموح_الأكاديمي_ككل	Corrélation de Pearson	,450*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2- حساب ثبات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي (ألفا كرونباخ)

Statistiques de total des éléments

أبعاد المقياس	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العقبات_الشخصية	203,0333	1341,689	,887	,646
العقبات_الأسرية	203,3667	1358,516	,884	,651
العقبات_المادية	205,2333	1437,357	,405	,689
العقبات_المستقبلية	206,4667	1412,533	,400	,686
العقبات_المدرسية	203,6333	1417,620	,418	,685
العقبات_الدراسية	202,3333	1333,540	,942	,642
مستوى_الطموح_الأكاديمي_ككل	107,3333	344,851	,878	,793

ملحق رقم (08): دراسة الفرضية الأولى مستوى مهارات ما وراء المعرفة.

مستوى مهارات ما وراء المعرفة (Regroupé)

المعيار		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض	2	,5	,5	,5
	متوسط	140	37,3	37,3	37,9
	مرتفع	233	62,1	62,1	100,0
	Total	375	100,0	100,0	

ملحق رقم (09): دراسة الفرضية الثانية مستوى الطموح الأكاديمي.

الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 80	20	5,3	5,3	5,3

80 - 111	262	69,9	69,9	75,2
112+	93	24,8	24,8	100,0
Total	375	100,0	100,0	

ملحق رقم (10): دراسة الفرضية الثالثة: العلاقة الارتباطية بين مستوى مهارات ما وراء المعرفة وبين مستوى الطموح الأكاديمي.

Corrélations

Statistiques descriptives

الدرجة الكلية	Moyenne	Ecart type	N
للطموح الأكاديمي	101,16	14,502	375
مهارات ما وراء المعرفة	142,77	15,699	375

Corrélations

		الدرجة الكلية للطموح	المهارات ما وراء المعرفة
الدرجة الكلية للطموح	Corrélation de Pearson	1	-,011
	Sig. (bilatérale)		,826
	N	375	375
المهارات ما وراء المعرفة	Corrélation de Pearson	-,011	1
	Sig. (bilatérale)	,826	
	N	375	375

ملحق رقم (11): دراسة الفرضية الرابعة: فحص دلالة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعًا لمتغير الجنس.

Statistiques de groupe

النوع		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مهارات ما وراء المعرفة	أنثى	229	144,74	15,191	1,004
	ذكر	146	139,68	16,031	1,327

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
مهارات ما وراء المعرفة	Hypothèse de variances égales	1,331	,249	3,080	373	,002	5,064	1,644	1,832	8,297

Hypothèse de variances inégales			3,044	296,693	,003	5,064	1,664	1,790	8,339

ملحق رقم (12): دراسة الفرضية الخامسة: فحص دلالة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.

Descriptives

المهارات ما وراء المعرفة

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum	Variance inter
					Borne inférieure	Borne supérieure			
آداب.و.فلسفة	83	142,78	14,858	1,631	139,54	146,03	110	178	
لغات.أجنبية	57	145,58	15,947	2,112	141,35	149,81	104	179	
تسيير.واقتصاد	58	139,10	18,203	2,390	134,32	143,89	73	178	
علوم.تجريبية	134	143,12	15,343	1,325	140,50	145,74	88	173	
تقني.رياضي	37	141,14	13,677	2,249	136,57	145,70	112	166	
رياضيات	6	153,67	12,941	5,283	140,09	167,25	138	170	
Total	375	142,77	15,699	,811	141,18	144,36	73	179	

Modèle	Effets fixes			15,627	,807	141,18	144,36			2,910
	Effets aléatoires				1,154	139,80	145,74			

Test d'homogénéité des variances

مهارات ما وراء المعرفة

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
,516	5	369	,764

ANOVA

دلالة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعًا للتخصص الدراسي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	2057,160	5	411,432	1,685	,137
Intragroupes	90113,118	369	244,209		
Total	92170,277	374			

Tests robustes d'égalité des moyennes

مهارات ما وراء المعرفة

	Statistiques[a]	ddl1	ddl2	Sig.
Brown-Forsythe	1,785	5	148,203	,119

a. F distribué asymptotiquement

ملحق رقم (13): دراسة الفرضية السادسة: فحص دلالة الفروق في الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس.

Statistiques de groupe

النوع		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة الكلية للطموح	أنثى	229	100,21	14,521	,960
	ذكر	146	102,65	14,396	1,191

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجة الكلية للطموح	Hypothèse de variances égales	,216	,642	-1,593	373	,112	-2,441	1,533	-5,455	,573
	Hypothèse de variances			-1,596	310,925	,112	-2,441	1,530	-5,451	,569

inégales									

ملحق رقم (14): دراسة الفرضية السابعة: فحص دلالة الفروق في الطموح الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.

Descriptives

الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum	Variance ipo santes
						Borne inférieure	Borne supérieure			
آداب.و.فلسفة		83	101,87	14,231	1,562	98,76	104,97	66	144	
لغات.أجنبية		57	99,61	13,552	1,795	96,02	103,21	71	137	
تسيير.واقتصاد		58	98,00	13,563	1,781	94,43	101,57	62	123	
علوم.تجريبية		134	103,58	15,673	1,354	100,90	106,26	73	140	
تقني.رياضي		37	98,43	13,517	2,222	93,93	102,94	75	121	
رياضيات		6	99,33	6,154	2,512	92,88	105,79	90	107	
Total		375	101,16	14,502	,749	99,69	102,63	62	144	
Modèle	Effets fixes			14,428	,745	99,69	102,63			
	Effets aléatoires				1,097	98,34	103,98			2,775

Test d'homogénéité des variances

الدرجة الكلية للطموح

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
2,081	5	369	,067

ANOVA

الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	1838,338	5	367,668	1,766	,119
Intragroupes	76816,062	369	208,174		
Total	78654,400	374			

Tests robustes d'égalité des moyennes

الدرجة الكلية للطموح

	Statistiques[a]	ddl1	ddl2	Sig.
Brown-Forsythe	2,218	5	288,708	,053

a. F distribué asymptotiquement

ملحق رقم (15): دراسة التساؤل الثامن: كشف المهارة السائدة لدى أفراد العينة من بين مهارات ما وراء المعرفة.

مهارة المراقبة (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 31	1	.3	.3	.3
	31 - 46	116	30.9	30.9	31.2
	47+	258	68.8	68.8	100.0
	Total	375	100.0	100.0	

مهارة التقويم (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 31	8	2.1	2.1	2.1
	31 - 46	224	59.7	59.7	61.9
	47+	143	38.1	38.1	100.0
	Total	375	100.0	100.0	

مهارة التخطيط (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 31.00	2	.5	.5	.5
	31.00 - 47.00	145	38.7	38.7	39.2
	48.00+	228	60.8	60.8	100.0
	Total	375	100.0	100.0	

ملحق رقم (16): دراسة الفرضية التاسعة: كشف العقبة السائدة لدى أفراد العينة من بين عقبات الطموح الأكاديمي.

العقبات الشخصية (Regroupé)

قائمة الملاحق

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 13	25	6.7	6.7	6.7
	13 - 17	208	55.5	55.5	62.1
	18+	142	37.9	37.9	100.0
	Total	375	100.0	100.0	

العقبات الأسرية (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 13	52	13.9	13.9	13.9
	13 - 17	135	36.0	36.0	49.9
	18+	188	50.1	50.1	100.0
	Total	375	100.0	100.0	

العقبات المادية (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 13	23	6.1	6.1	6.1
	13 - 17	127	33.9	33.9	40.0
	18+	225	60.0	60.0	100.0
	Total	375	100.0	100.0	

العقبات المستقبلية (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 13	30	8.0	8.0	8.0
	13 - 17	204	54.4	54.4	62.4
	18+	141	37.6	37.6	100.0

	Total	375	100.0	100.0	

العقبات المدرسية (Regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< 13	23	6.1	6.1	6.1
	13 - 17	184	49.1	49.1	55.2
	18+	168	44.8	44.8	100.0
	Total	375	100.0	100.0	