نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية

إعداد

د. رباب صلاح الدين إسماعيل

أستاذ مساعد علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة المنصورة

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الرابع عشر – العدد الرابع – الجزء الثالث – لسنة 2022

نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية

د. رباب صلاح الدين إسماعيل

يهدف البحث الحالي إلى معرفة دلالة الفروق بين طلاب وطالبات الفرقة الأولى والرابعة في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة، وبناء نموذج سببى يوضح علاقة التأثير والتأثر المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت أدوات البحث على عينة قوامها (474) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية (ذكور 85، إناث 389)، وقد اتبع البحث المنهج الوصفى (الارتباطى والسببى المقارن)، وتم تطبيق مقياس أساليب التفكير ،ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس ما وراء الذاكرة، وباستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ونموذج المعادلة البنائية، وقد أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد أساليب التفكير في كل الأبعاد، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفرقتين الأولى والرابعة في بعدى (إتقان/ إقدام، أداء/ إحجام) بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في بعد (إحجام/ إتقان) لصالح طلاب الفرقة الأولى، كذلك توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في بعد (أداء/ إقدام) لصالح طلاب الفرقة الرابعة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد (الكفاءة، التغيير، القلق، الإنجاز، التحكم)، كما اتضح أن أساليب التفكير السائدة لدى عينة البحث أعلاها الأسلوب التنفيذي، وأقلها الأسلوب المحافظ، كذلك أظهرت النتائج فروق في نسب توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى عينة البحث، وأن توجهات الأهداف السائدة تبعا للمتوسط الحسابى والنسبة المئوية على الترتيب (إتقان/ إحجام) وأقلها أداء إحجام، وكذلك ما وراء

الذاكرة السائدة لدى عينة البحث أعلاها التغيير، وأقلها التحكم، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في معظم أبعاد أساليب التفكير حيث أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في أساليب التفكير (التشريعى، التنفيذي، الملكى، الهرمى، الفوضوى، العالمى، التقدمى، الخارجي) بينما توجد فروق دالة في الأبعاد (الحكمى، المحافظ، الداخلى) لصالح الذكور. وكذلك بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز حيث أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وبالنسبة لما وراء الذاكرة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في أبعاد ما وراء الذاكرة ماعدا بعد (القلق)، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في بعد القلق لصالح الذكور، كما توصل البحث إلى نموذج سببى يوضح علاقة التأثير والتأثر المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الذى أظهرت أساليب التفكير كمتغير مستقل، وما وراء الذاكرة كمتغير وسيط وتوجهات أهداف الإنجاز كمتغير تابع.

الكلمات المفتاحية : أساليب التفكير – توجهات أهداف الإنجاز – ما وراء الذاكرة.

Modeling Relationships among thinking styles Achievement goals Orientations and Metamemory

By

Asst. Prof. Rabab Salah Eldin Ismael

Associate Professor of Educational psychology

Faculty of Education, Mansoura University

The current research aims at identifying the signifance of differences among male and femal students at the first grade and those at the fourth grade in thinking style, achievement goal orientation and metamemory. It also aims structuring a causal model that clarifies the direct and indirect effect relationships among variables of the study.To achieve these objectives, the study was applied to a sample of 474 students at faculty of Education (85 males and 389 females). The study adopted the descriptive approach (relative and comparative causal) with the administration of thinking styles scale, Achivement goal orientation scale, and metamemory scale. t-test for two independents samples. Pearson correlation coefficient,, and constructive equation model were used. Results of the study indicated that there were no significant differences between the mean scores of first and fourth grades students in all the diemensions of the Thinking styles scale. Morever, there were no statistically significant differences between the mean scores of first and fourth grade students in the dimenstions of mastery, performance/reluctance, while there statistically significant difference in the dimension of (reluctance/ mastery) in favor of first grade students,and in performance dimension in favor of fourth grade students. In addition, there were no statistically significant difference in the dimensions of (efficacy, change, anxiety, achievement, control).It was revealed that the dominat thinking styles among the sample of the study was the executive and the least commn was conservative. The results showed differences in the ratio of common achievement goal orientations, among the study sample, and that the dominate orientations according to mean scores and ratio were (mastery/ reluctance) and the least were (performance/ reluctance). Furthermore,the most commont metamemory among the sample was change and the least was control. The study revealed that there were no statistically significant differences among mean scores of male and female students in most dimensions of thinking styles, as (t) was insignificant (legislative, executive, royal, hierarchical, chaotic, global, progressive, external), while there were significant differences in (judgmental, conservative, internal) in favor of male students. As for a achievement goal orientation, there were no statistically significant differences between the mean score of male and

female students, As for metamemory, there were no statistically significant differences among male and female students in the meta memory dimensions except (Anxiety).Results indicated significant differences among male and female students in anxiety dimension in favor of males. finally, the study reached acausal model that clarfies the direct and indirect effect relationship among study variables that distinguished thinking styles as independent variable, metamemory as a mediator variable and achievement goal orientation as a dependent variable.

Key word: Thinking style – Achievement Goal Orientation - Metamemory

مقدمة البحث:

يشهد العالم الآن تطورا علميا هائلا وسريعا في المعرفة، مما يترتب عليه أن يكون التركيز على الدور النشط للمتعلم في عمليتى التعليم والتعلم، من خلال الاهتمام بالجانب الدافعى للمتعلم، وفهم طرقه المفضلة في توظيف قدراته للقيام بمهام التعلم.

ويعد موضوع أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز، وما وراء الذاكرة من الموضوعات ذات الأهمية النسبية في علم النفس لما لها من تأثير متبادل بين المعلم والمتعلم.

ويركز التعلم في القرن الواحد والعشرين على أهمية الدور النشط للمتعلم وكفاءته في عملية البحث عن المعلومات وترتيبها، واختيار الاستراتيجيات اللازمة للتعلم في ضوء توجهاته الدافعية، وكذلك وعيه لكل ما يتعلق بمعلوماته عن ذاكرته، وأساليب التفكير التي يمكن أن يوظفها في إتمام مهام التعلم التي يكلف بها.

ويشير (Sternberg, 1997, 36) إلى دور أساليب التفكير في فهم طرق الفرد المفضلة في توظيف قدراته عند القيام بمهام التعلم، وبالتالي تساعده في فهم اختلاف الأفراد في أدائهم التعليمى والعمل المهنى بعد ذلك.

وترى الباحثة أن معرفة المتعلم بأسلوب تفكيره قد يساعده ذلك على حسن استغلال قدراته على التعلم وتحقيق أهداف الإنجاز؛ من خلال إيجاد التكامل بين أسلوب التفكير ومهام التعلم وأنشطته التي يقوم بها من خلال استثارة دافعيته نحو التعلم.

ويشير (Ames, 1992.262) إلى أن توجهات الأهداف تعد بمثابة نمط متكامل من المعتقدات والسمات والمؤشرات التي تنتج أنماطا من السلوك تساعد الفرد على الاندماج في الاستجابة لأنشطة الإنجاز والأداء.

وتشير دراسة (Damian, etal., 2014, 961) إلى أن توجهات الأهداف تعبر عن الأسباب والغايات التي تدفع الفرد للاندماج في سلوكيات الإنجاز أو الإحجام عنها.

وقد تختلف توجهات الأهداف لدى الأفراد، وبالتالي تختلف الخصائص الأكاديمية للطلاب مثل مستوى الطموح، والدافع للدراسة، والدافع المعرفى، وعادات الاستذكار، واستراتيجيات التذكر (حجاج غانم أحمد، 2015، 127).

ويشير (Asherafat, 1994,25) إلى ضرورة تعلم الفرد كيف تعمل ذاكرته، وماذا يجب أن يعمل من أجل نجاحه في التذكر.

ويعد مفهوم ما وراء الذاكرة من المفاهيم التي نالت اهتمام العديد من الباحثين حيث أنها تساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر وعيا بذاكرتهم وكيف يمكنهم تخزين المعلومات، واسترجاعها وتوجيهها نحو تحقيق أهداف محددة (Hacker, 2001).

ويشير (Gaultney, 1998,18) إلى أن ما وراء الذاكرة عبارة عن المكونات الأدائية للذاكرة التي تساعد الفرد في التحكم في ذاكرته وامتلاكه للاستراتيجيات والمراقبة الذاتية والتقويم والتنظيم الذاتي.

وترى الباحثة أن ما وراء الذاكرة يمكن أن يتعلق بمعرفة الفرد للجوانب الخاصة بنظام الذاكرة لديه وكذلك إدراكه للخبرات السابقة بعملية التشفير والتخزين والاسترجاع.

حيث تشير دراسة (pierce & lange, 2000 125) إلى وجود علاقة وثيقة بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة، وكذلك تشير دراسة نافز احمد بقيعى (2013،350) إلى أن استخدام الطلاب الجامعيين لما وراء الذاكرة يعتبر من أفضل المنبئات للنجاح في الامتحان والحصول على معدلات عالية.

وترى الباحثة ضرورة الكشف عن أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية، حيث أن لكل طالب أسلوبه الخاص في التفكير، وكذلك الكشف عن توجهات

أهداف الإنجاز لديهم، ودراسة ما وراء الذاكرة، والتعرف على مدى رضاه عن الوظائف التي تؤديها الذاكرة.

مشكلة البحث:

تسهم كلية التربية في إعداد الطلاب مهنيا وأكاديميا وإكسابهم الكفايات العلمية والمهنية والأكاديمية التي قد تمكنهم من مواصلة تعليمهم الجامعى، وكذلك حسن استغلال قدراتهم العقلية وتوظيف أساليب التفكير لديهم وإثارة دافعيتهم للإنجاز والتعلم، حتى يصبح الطالب قادرا على النجاح الأكاديمى في الجامعة من خلال امتلاكه للاستراتيجيات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية دون أخطاء.

حيث أشارت دراسة مصلح سالم المجالى (2019، 75) إلى أهمية توظيف أساليب التفكير التي يتبناها الفرد والتي تعتبر من العوامل الأساسية التي تؤثر على أفكاره ومعتقداته في التعلم.

وترى الباحثة أن لكل متعلم أسلوبه الخاص في التفكير، وأن كل فرد يمكنه أن يوظف هذا الأسلوب في إتمام المهام الدراسية التي يكلف بها، وتساعده في تحقيق مهام الإنجاز بمستوى يسمح به أسلوب التفكير لديه.

حيث أوضح ناجى منور السعايدة وأمانى ضرار صبيح (2016، 657) إلى أهمية أساليب التفكير لدى المتعلم وضرورة توظيفها واستثمارها في استقبال وتنظيم المعلومات وتخزينها بهدف الوصول إلى أقصى مستوى ممكن من الإنجاز لديه.

وانطلقت مشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحثة للطلاب داخل قاعات المحاضرات فمعظم الطلاب لا يستطيعون تعرف أسلوب التفكير السائد لديهم، وبالتالي لا يستطيع أن يوظفه في عملية التعلم وإتمام المهام الدراسية، مما قد يؤثر في انخفاض دافعيته للأداء التعليمى، وأن انخفاض هذه الدافعية قد يترتب عليها آثار سلبية على التعلم وبذل مزيد من الجهد غير الموظف.

حيث أشارت دراسة هند حسين أبوهلال وعدنان يوسف العتوم(2018، 95) إلى أن المعلمين يمكنهم أن يقدموا برامج تدريبية قائمة على التوجهات الهدفية لتعديلها من توجهات أدائية إلى توجهات إتقان.

وأشارت دراسة (Senko, Miles, 2008,572) إلى أهمية أهداف الإنجاز وضرورة توظيف أهداف التوجه نحو الأداء، والتوجه نحو الإتقان، وأهداف تجنب الأداء لما لها من تأثير على أداء المتعلمين.

وكذلك لاحظت الباحثة أن كثيرا من الطلاب غير واعين بكيفية عمل الذاكرة لديهم، و اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم التي قد تساعدهم في ربط المعلومات والاحتفاظ بها من خلال المهام المطلوبة للتذكر والتعلم.

حيث أشارت دراسة (Pintrich, 2002,223) إلى عدم وجود مستوى مرتفع في ما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة، وهذا يتفق مع دراسة نافز أحمد بقيعى (2013، 349) التي أشارت إلى عدم وجود مستوى مرتفع فيما وراء الذاكرة.

وأشارت دراسة معاوية أبو غزال (2007) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والإنجاز الأكاديمى لدى طلاب الجامعة،والتي أشارت أهم نتائجها إلى وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة ودافعية الإنجاز من جهة أخرى.وتتنبأ توجهات أهداف الإنجاز بالعديد من المتغيرات والمخرجات التعليمية التي تعتبر ذات أهمية بالغة في عملية التعلم والتي تسهم في جعل المتعلمين أكثر اندماجا في التعلم.

وترى الباحثة إن اهتمام المعلمين بأساليب التفكير لدى المتعلم قد ينعكس ذلك على أهدافه في التعلم وقدرته على الوعى والاحتفاظ بالمعلومات ومراقبة أداء الذاكرة اثناء أداء مهام التعلم.

وتحاول الباحثة إلقاء الضوء على متغيرات البحث حيث لم تجد الباحثة – في حدود علمها– دراسة سابقة تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات الحالية معا، وبالتالي تحاول استكشاف علاقة التأثير والتأثر وتوضيح النموذج السببى الذى يوضح علاقة التأثير والتأثر المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث.

مما سبق تحاول البحث الحالية الإجابة على سؤال رئيسى مؤداه: ما النموذج السببى للعلاقات بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية؟. وللإجابة عن هذا السؤال الرئيسى توجد مجموعة من الأسئلة الفرعية وهى:

1–هل توجد اختلافات قي أساليب التفكير وتوجهات الأهداف وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية يمكن أن تعزي إلى الفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة)؟

2–هل توجد اختلافات قي أساليب التفكير وتوجهات الأهداف وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية يمكن أن تعزي إلى النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)؟

3–ما أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة السائدة لدى طلاب كلية التربية؟

4–ما أفضل نموذج سببى يوضح علاقات التأثير والتأثر (المباشر وغير المباشر) بين أساليب التفكير وتوجهات اهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلى:

1–الكشف عن الفروق في كل من أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية التي تعزي إلى الفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة).

2-الكشف عن الفروق في كل من أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية التي تعزي إلى النوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

3-التعرف على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة السائدة لدى طلاب كلية التربية.

4-التوصل إلى أفضل نموذج سببى يوضح علاقات التأثير والتأثر (المباشر وغير المباشر) بين أساليب التفكير وتوجهات اهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية.

أهمية البحث:

1. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في إلقاء الضوء على بعض المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم وفى الأداء الأكاديمى للمتعلمين، مما يسهم فهم سلوك المتعلمين وبالتالي تحسين عمليتى التعليم والتعلم.
2. يسهم هذا البحث في تقديم فهم نظرى لطبيعة العلاقة المتداخلة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية.
3. تفيد نتائج البحث في معرفة أساليب التفكير المفضلة للطلاب، و توجهات أهداف الإنجاز، وما وراء الذاكرة، والتي تسهم في صياغة مهام دراسية وأكاديمية مناسبة لأساليب تفكير الطلاب واستثارة دافعيتهم نحو تحقيق أهداف الإنجاز، والتذكر الجيد.
4. يسهم البحث في التوصل إلى بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية التي تساعد في انتقاء واختيار الطلاب للدراسة بكليات إعداد المعلم في مصر.
5. توظيف المقاييس المستخدمة في البحث بتدريب المتخصصين بالمجال التربوى على كيفية تطبيقها على مراحل تعليمية مختلفة.
6. بناء نموذج يشير إلى أطر نظرية ونتائج دراسات سابقة يمكن من خلالها تفسير العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث.

مصطلحات البحث الإجرائية:

أساليب التفكير: وتعرفها الباحثة بأنها الطرق المفضلة لدى الطلاب في التفكير والتي يستخدمها الفرد في فهم واكتساب وتوظيف المعلومات بصورة تمكنه من التعامل معها، بما يتلاءم مع الموقف من خلال تفضيله لأحد أساليب التفكير، ويقاس إجرائيا بالدرجة الكلية على مقياس أساليب التفكير اعداد الباحثة.

توجهات أهداف الإنجاز: تعرفها الباحثة بأنها سعى الطلاب نحو القيام بسلوكيات تمكنه من الإنجاز والاستمرار في تحقيق أهدافه؛ من خلال قيامه بالمهام الأكاديمية من خلال توجهات (أهداف الإتقان/ الإقدام). وتعرفها الباحثة بأنها سعى الطالب إلى تعرف كل ما هو جديد والاهتمام بكفاءة التعلم بالمعالجة الصفية للمعلومات والاندماج في العمل.

وكذلك توجهات أهداف (الإتقان/ الإحجام) وتعرفها الباحثة بأنها رغبة المتعلم في الفهم والإتقان، مع التركيز على الاحتمالات السالبة للنواتج، وبالتالي يسعى إلى تجنب الفشل في التعلم أو عدم الأداء.

وكذلك توجهات أهداف (الأداء/ الإقدام) والتي تشير إلى تركيز المتعلم على التفوق على الآخرين وإظهار القدرة والكفاءة مقارنة بالأقران.

وكذلك توجهات أهداف (الأداء/ الإحجام) ويشير إلى الدافعية الخارجية لدى الفرد واستخدام معايير للمقارنة، ويقاس بالدرجة الكلية على مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في البحث الحالي.

ما وراء الذاكرة: وتعرفها الباحثة الحالية بأنها وعى الطالب ومعرفته بقدراته حول الذاكرة من خلال امتلاكه لمكونات ما وراء الذاكرة، ويقاس بالدرجة الكلية لمقياس ماوراء الذاكرة وأبعاده.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

أولا: أساليب التفكير:

يعد التفكير احد العمليات العقلية المعرفية التي تتضمن إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة تسمح للفرد بإدراك العلاقات وحل المشكلات وإجراء العديد من العمليات العقلية المعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر، وبعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتصنيف.

ويشير (Sternberg, 1997, 68) إلى أساليب التفكير بأنها الطرق والأساليب المفضلة في توظيف قدرات الطلاب واكتساب المعارف وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بما يتلاءم مع مهام الموقف التي تعترض الفرد.

وتشير عطيات محمد مظهر (2013، 1139) لأساليب التفكير بأنها طريقة الفرد في التفكير التي تؤثر في معالجة المعلومات، والتمثيلات المعرفية لأداء الأعمال، فهى ليست قدرة إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات.

ويشير (Zhang, 2004, 1551) أن أساليب التفكير تصنف في ثلاث مجموعات الأولى أساليب تفكير تتوجه نحو الابتكارية وتتطلب مستويات أعلى من المستويات المعرفية وتشمل الأسلوب (التشريعى/ الأقلي، الهرمى، العالمى، والمتحرر) والمجموعة الثانية هي الأساليب التي تتوجه نحو التقليدية وتفضيل القوانين وهى الأسلوب (التنفيذي، والملكي، والمحلى، والمحافظ) والمجموعة الثالثة هي الأسلوب الفوضوي والإقليمي والداخلي والخارجي.

وتشير العديد من الدراسات لأساليب التفكير كدراسة (Sternberg & Grigorenko, 1995, Sternberg, 1997) إلى أن أساليب التفكير يمكن أن تصنف في ضوء عدة فئات تتضمن الوظائف وتشمل أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي والحكمي) والفئة الثانية تتعلق بالأشكال وتتضمن سبعة أساليب للتفكير وهى الأسلوب (الملكي، الهرمى، الأقلي، الفوضوي) بينما يتضمن الفئة الثالثة

المستويات ويتضمن أسلوب التفكير (العالمي، المحلى) والفئة الرابعة تتعلق بالنطاقات وتستخدم الأسلوب (الداخلي، والخارجي) والفئة الخامسة تتعلق بالنزعات وتقييم أسلوب التفكير (المتحرر، المحافظ).

وتشير دراسة (Sternberg, 1997, 36) إلى أن أساليب التفكير يمكن أن تساعد في فهم الفروق الفردية بين الطلاب في الأداء المدرسي والعمل المهني؛ من خلال فهم طرق الفرد المفضلة في توظيف قدراته عند القيام بالمهام والأعمال في ضوء خصائص الأفراد في أسلوب التفكير.

وتقترح نظرية (Sternberg, 1997) ثلاثة عشر أسلوب للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات والخصائص التي تميز كل أسلوب من حيث تفضيلات الأشخاص في استخدامه حسب نوعية المهام من خلال التوليف بين الأساليب والقدرات، حيث أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذى يختاره الفرد.

وترى الباحثة أنه يمكن توظيف كل نوع من هذه الأساليب حسب درجة خصائص الفرد في كل أسلوب، والذى يتضمن ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير يندرج تحت خمس فئات كما أشارت دراسة (Sternberg, Grigorenko, 1995, Sternberg,2006).

وسوف توضح الباحثة هذه الأساليب كالتالي:

1-الفئة الأولى تتعلق بالوظائف تضم ثلاثة أساليب للتفكير وهى:

-الأسلوب التشريعي ويميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى التخطيط والإبداع وحل المشكلات.

-الأسلوب التنفيذي ويميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى اتباع التعليمات والقواعد المحددة التي تتضمن توافر إجراءات وقواعد واضحة ومسبقة للحل.

-الأسلوب الحكمى (القضائى) ويميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تتطلب التقييم والتحليل والمقارنة والحكم على الأفكار.

وترى الباحثة أنه يمكن توظيف كل نوع من هذه الأساليب حسب ميل الأفراد إلى كل أسلوب، فالفرد التشريعى قد يكون قادراً على التخطيط والتجديد والتعميم، وبالتالي يمكن الوصول بهذا الشخص أن يكون كاتباً أو مبدعاً أو أديباً، بينما في الأسلوب التنفيذي فقد يكون الفرد أكثر ميلا إلى تطبيق القوانين وتنفيذها من خلال التفكير في الأشياء المحسوسة، بينما من صفات الفرد الحكمى القضائى يقوم بتقييم وتحليل القوانين والسياسات من خلال التعليق عليها.

2-الفئة الثانية تتعلق بالأشكال وتهتم بأربعة أساليب للتفكير وهى:

-الأسلوب الملكى ويميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى أن يكون مدفوعاً من خلال هدف واحد طول الوقت، كما أنه يكون مدفوعاً من داخله ومستقلا، ويحاول تخطى العقبات التي تقف في طريقه في المواقف المختلفة، ويفضل المهام والمشاريع التي تتيح له التركيز بشكل كامل على شيء أو جانب واحد فقط.

-الأسلوب الهرمى ويميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تسمح له بالتسلسل الهرمى للأهداف فهو يحدد الأولويات وتنظيم العلاقات عند حل المشكلات من خلال رؤيتها من جوانب متعددة ويبدأ في إنجاز الأهداف الأكثر أهمية حيث أنه لا يستطيع تحقيق جميع الأهداف في وقت واحد.

-الأسلوب الأقلى: ويميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي لها أهداف متساوية الأهمية؛ حيث يفضل القيام بأشياء متعددة داخل إطار زمنى معين، ولكن لديه مشكلة في تحديد الأولويات وبالتالي لديه صعوبة في تحديد مقدار الوقت المخصص لكل مهمة، فمثلا قد ينهى بعض المهام بشكل جيد قبل الموعد المحدد والبعض الآخر بعد الموعد المحدد لها وبالتالي فلديه العديد من الأهداف المتناقضة التي تجعله متوتراً.

-الأسلوب الفوضوى: يميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام التي تسمح له بمرونة كبيرة حيث يفضل تحرير أي شيء متى وأين وكيف يشاء،حيث تكون أهدافه غير واضحة ويكون غير منظم وغير منهجى ويعانى من العشوائية في معالجته للأمور، ويعتقد أن الغاية تبرر الوسيلة.

وترى الباحثة أن كل أسلوب من هذه الأساليب يجعل أصحابها ينحو نحو مناحى مختلفة عند أداء الأعمال والمهام؛ حيث يتميز الأفراد في الأسلوب الملكى بأنهم مدفوعون من خلال هدف واحد فقط، أما بالنسبة للأسلوب الهرمى فإنهم ينظمون العلاقات في تسلسل ويحددون الأولويات، بينما في الأسلوب الأقلى أهدافهم متساوية في الأهمية، أما في الأسلوب الفوضوى فأهدافهم غير واضحة.

3-الفئة الثالثة: تتعلق بالمستويات وتضم أسلوبين للتفكير وهما:

-الأسلوب العالمى: وفيه يميل الفرد إلى التعامل مع المشاريع والمهام والمواقف التي تتطلب التعامل مع الأفكار الكبيرة، ويفضل التعامل مع الصورة الكلية للأشياء، ويفهم الأفكار الرئيسية ولكنه يتجاهل التفاصيل، كما أنه يميل إلى العموميات.

-الأسلوب المحلى: يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تتطلب التعامل مع الأفكار الصغيرة والمحددة، ويستمتع بالمهام التي تتطلب التفاصيل بغض النظر عن معرفته بكيفية ترابطها مع بعضها البعض، كما يفضل العمل الذى يتطلب التفاصيل المحددة.

وحيث أن الأسلوب العالمى يتطلب التعامل مع الأفكار الكبيرة، بينما الأسلوب المحلى يتطلب التعامل مع المهام والأفكار الصغيرة فإنه يتعين على المربين إيجاد طرق لتوظيف مميزات كل أسلوب بالنسبة للأفراد.

4-الفئة الرابعة من حيث النزعة:

-الأسلوب المتحرر: يميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تنطوى على عدم المألوفية، وتسمح له بتجاوز القواعد

والإجراءات الحالية ويفضل عمل الأشياء بطرق جديدة، ويميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، حيث يبحث باستمرار عن طرق بديلة للأشياء، وكذلك يفضلون الذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات

-الأسلوب المحافظ: يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى التقيد الشديد بالقوانين الموجودة مسبقا، ويفضل المألوف في الحياة ويفضل المهام والمشاريع والمواقف التي تتطلب الالتزام ومراعاة القواعد والإجراءات القائمة، فهو لا يفضل التغيير ويسعى إلى تحقيق المهمات الموكلة إليه بالطرق التقليدية.

وترى الباحثة أن كل أسلوب عكس الآخر حيث أن الأسلوب المتحرر يكون فيه الفرد أكثر بحثا عن الجديد ويحب الغموض والأشياء غير المألوفة، بعكس الأسلوب المحافظ الذى يفضل الالتزام بالقواعد ويسعى إلى اتباع الطرق التقليدية في المهام المطلوبة منه.

5-الفئة الخامسة تتعلق بالنطاقات (المجال)

-الأسلوب الداخلى: ويميل الأفراد إلى الانطواء مع ضعف في الإدراك الاجتماعى بالعلاقات الشخصية، ويميلون كذلك إلى العمل منفردين، أي يفضل المهام والمشاريع والمواقف التي تسمح له بالعمل بشكل مستقل عن الآخرين، ويفضل توظيف ذكاءه في العمل وليس العلاقات الاجتماعية.

-الأسلوب الخارجي: يميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تسمح له بالعمل مع الآخرين في مجموعة أو التفاعل مع الآخرين في مراحل مختلفة، فهو مرتفع الحس الاجتماعى والوعى بالعلاقات الاجتماعية.

وترى الباحثة أن كلاً من الأسلوبين يمثل صفات عكس الأخرى فإما أن يكون الفرد غير اجتماعى في العلاقات الاجتماعية كالشخص الذى يفضل الأسلوب الداخلى، أو أنه يفضل العلاقات الاجتماعية ويمتلك حساً اجتماعياً مرتفعاً كالشخص الذي يفضل الأسلوب الخارجي.

وقد أشارت دراسة (Sternberg, 1997, 36) إلى أن أساليب التفكير يمكن أن تساعد في فهم اختلاف الأفراد في الأداءات المدرسية والعمل المهنى حيث أنها تمثل طرق الفرد المفضلة في توظيف قدراته عند القيام بالمهام والأعمال.

كذلك أشارت دراسة طارق توفيق المصرى وعلى فرج احمد (2019) إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وكذلك دراسة هبة محمد سعد (2020، 502) إلى تباين أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة مما يشير إلى اختلاف أهدافهم.

وترى الباحثة أن التعلم سيصبح أكثر فعالية إذا تعرف المعلمون على أكثر الأساليب التي يفكر بها الطلاب أثناء تأدية مهام التعلم مما سيؤدى إلى التوجيه والاختبار المهنى والتربوى الأفضل.

وكذلك أشارت دراسة عصام على الطيب (2011، 358) إلى دور أساليب التفكير في مجال الحياة العامة والحياة المهنية؛ لأن معرفة الفرد لأسلوب التفكير المفضل لديه سيساعده في انتقاء الأعمال المهنية التي تتواءم مع هذا الأسلوب، وبالتالي سيؤدى الأفراد مهام وظائف بشكل أفضل مع مزيد من الإنجاز.

ثانيا: توجهات **أهداف الإنجاز**

يعتبر الدافع للإنجاز أحد الركائز الأساسية التي تمثل السعي والكفاح للنجاح في المهام التي يكلف بها المتعلم من خلال رغبته الملحة في العمل وبذل مزيد من الجهد للوصول إلى أهدافه من خلال توجهات أهدافه التي يتبناها في مواقف التعلم (نادية السيد الحسينى، 2001، 161).

وتعد توجهات أهداف الإنجاز بمثابة محدد رئيسى لسلوك المتعلم المرتبط بالإنجاز حيث يمثل رغبة الفرد في تحقيق أهداف محددة مسبقا (Brdar, etal., 2006,55)).

وتعرف توجهات أهداف الإنجاز بأنها تمثيلات معرفية ذات مستوى متوسط يقع بين الأهداف النوعية المخصصة وبين الأهداف العامة للفرد وتتضمن معتقدات وتفسيرات وتفضيلات الفرد، والتي يصل إلى السلوك الإنجازى وتنشيط واختيار نوعيته وتحديد مستوى شدته واستمراره لحين تحقيق الهدف (Ames, 1992, 262).

وقد يكون سلوك الفرد مدفوعا نحو تحقيق نتائج مرغوبة كالشعور بالكفاءة والإنجاز مما يولد لديه دافع الإقدام أو دافع الإحجام حسب النتائج المرغوبة وغير المرغوبة للعمل (Wimner, etal., 2018, 2).

وترى الباحثة أن توجه الفرد نحو بذل مزيد من الجهد والإحساس بالنجاح قد يدفعه إلى تبنى أهداف الإقدام التي تولد لديه الإحساس بالنجاح في مواقف التعلم أو توجه نحو دافع الإحجام في حالة النتائج غير المرغوبة كالشعور بالفشل أو الإحباط أو العقاب.

ويعرفها ربيع عبده رشوان (2006،127) بأنها ما يأمل الفرد تحقيقه من خلال سلوك الإنجاز من إتقان المعارف والمهارات الجديدة والحصول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو تفادى ظهور العجز.

ويعرفها عصام على الطيب (2011، 364) بأنها توجهات الفرد نحو المهام الأكاديمية واعتقاداته نحو الغرض من قيامه بهذا السلوك، وأن هذه الاعتقادات تشمل أنماطاً وأهدافاً مختلفة لتحسين وتطوير قدرته على التعلم أو الخوف من عدم الفهم أو اكتساب المهارة وإظهار قدرته على التعلم والرغبة في أداء العمل أفضل من الآخرين.

حيث أشارت دراسة نصر يوسف مصطفى وعاصم على أبو غزال (2015، 238) إلى ارتفاع مستوى توجهات الأهداف لدى طلاب الجامعة، والذى يرجعه إلى رغبتهم في إحراز الكفاءة والمحاولات الجادة لتطوير مهاراتهم

المعرفية وإتقان المهام وتقبل الفشل، واعتباره دليلا على العمل الجاد ورغبة في المعرفة والتمكن وتنمية القدرة؛ مما يسهم في تكوين أساس معرفى لدى الطلاب.

وأشار (Ames, 1992& Dweek, 1986,1041) إلى نوعين من توجهات الأهداف هما أهداف التعلم مقابل أهداف الأداء، حيث أكدا على أن الأفراد الذين يتبنون أهداف التعلم يسعون إلى المثابرة والانهماك بالذات وزيادة مستوى كفاءتهم والتمكن من الموضوعات الجديدة، في حين الأفراد الذين يتبنون أهداف الأداء يسعون إلى تجنب الأحكام السالبة عن أدائهم.

وقدم Dweek & Nichalls نظرية توجهات أهداف الإنجاز في نهاية السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضى حيث حددا أهداف الإنجاز على أنها السبب أو الغرض من القيام بالأنشطة المتعلقة بالكفاءة من خلال توجه هدف الاندماج في التعلم أو المهمة، وتوجه هدف الاندماج في الأداء الذى يهدف إلى تجنب الأحكام غير المؤيدة للكفاءة (**In:**Elliot **&**Haracjiewicz,1996,Elliot&Church,1997) .

وتبرز نظرية توجه أهداف الإنجاز كواحدة من أهم نظريات التعلم المستخدمة والواسعة الانتشار ومدخلا من أكثر المداخل تأثيرا على الدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوى المعاصر لاهتمامها الرئيسى المباشر حول الأسباب أو الأغراض التي تدفع الطلاب للاندماج في المهام الأكاديمية (طلعت محمد أبو عوف، 2020).

وتشير حنان عبد الفتاح الملاحة (2020، 81) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز قد نشأت في إطار الاتجاه المعرفى الاجتماعى في تفسير الدافعية؛ والذى يفترض أن سلوك الفرد في مواقف الإنجاز والتعلم يتحدد من خلال خصائصه المعرفية والانفعالية، كما أنه يرتبط بخصائص السياق البيئي الذى يفرض على الفرد تحقيق أهداف ومطالب محددة.

وقد تطورت النماذج التصنيفية لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال عدة مراحل حيث بدأت تلك النماذج بالنموذج الثنائى الذى ميز بين نوعين من توجهات الأهداف، هدف التوجه نحو الإتقان، وهدف التوجه نحو الأداء (حنان عبد الفتاح الملاحة، 2020، 82).

ويشير طلعت محمد أبو عوف (2020، 100) إلى أن هناك نوعين من الأهداف داخل متطلبات التحصيل الذكى هما أهداف توجه نحو التعلم؛ وفيها يثابر الأفراد لزيادة قدرتهم، وأهداف توجه نحو الأداء وفيها يركز الأفراد على الحصول على الأحكام المفضلة عن قدراتهم.

ثم ظهر النموذج الثلاثى لتوجهات الأهداف الذى يقيم ثلاثة أنماط لتوجهات الأهداف وهى التوجه القائم على الإتقان والتوجه القائم على الأداء/ إقدام، والتوجه القائم على الأداء/ الإحجام (Elliot, 1999).

وقد تمكن كل من (Elliot& Mc Gregor, 2001) بتطوير التصنيف الثلاثى لتوجهات أهداف الإنجاز ليصبح التصنيف الرباعى والذى يوضح وجود أربعة أنواع لتوجهات الأهداف وهى: التوجه نحو الهدف الإتقان/الإقدام، والتوجه نحو هدف الإتقان/ الإحجام، والتوجه نحو هدف الأداء/ الإقدام، والتوجه نحو هدف الأداء/ الإحجام.

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة (Thonkilsen, 1988 ; Dada&Nicholls, 1992 ; Somuchuoglu& Yildirim, 1999) إلى نوع آخر من توجهات أهداف الإنجاز في مواقف التعلم وهو توجه هدف تجنب العمل وهو نوع من الدافعية السلبية، فالطلاب الذين يتبنون توجه هدف تجنب العمل لديهم الدافعية للانتهاء من العمل بأقل مجهود ممكن.

وتشير نادية السيد الحسينى (2001، 164) إلى أنه قد يتبنى الطلاب توجه هدف تجنب العمل بغرض التعبير عن اتجاهاتهم السلبية نحو العمل وتجنب الفشل أو كأسلوب لمواجهة ضغوط و مطالب مواقف التعلم.

ويشير (Elliot &Church, 1997) إلى أهمية إحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز والتمييز الكلاسيكى بين مكونى الإقدام والإحجام للدافعية، حيث يتم فيه التمييز بين أهداف أداء الإقدام وأهداف أداء الإحجام.

ويشير (Pintrich, 2000, 96) إلى أهمية النظر لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال التركيز على التفسير الكيفى الذى يهتم بنوع التوجه الدافعى للفرد أثناء سعيه لتحقيق أهدافه من خلال تقديم المستويات والمحكات التي يستخدمها الفرد للحكم على أدائه الناجح.

وتشير دراسة (Taghinezhad, 2018) إلى أهمية توجهات أهداف الإنجاز في أنها نتجت عن الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما، ولهذا يتم التركيز على تفسير الدافعية من اتجاه كيفي يركز على كيف الدافعية وليس كم أو درجة الدافع؛ حيث أنها تعكس أنماط تعلم تساعد الفرد على إتقان المواقف الجديدة واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنمية الانفعالات الإيجابية وتوجيه أنشطة التعلم وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل.

وترى الباحثة أن توجهات أهداف الإنجاز هي المحدد الأساسى لمخرجات مواقف التعلم من خلال امتلاك الطلاب لنوعية الأهداف التي تجعلهم أكثر مثابرة في التعلم وبذل مزيدا من الجهد للسيطرة على مواقف التعلم مما يقلل لديهم الإحساس بالقلق.

حيث تشير دراسة (Finney, etal., 2004) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون توجهات لأهداف الإتقان/ الإحجام يتميزوا بالرغبة في الكمالية والتي تتمثل في الجهد لتجنب الوقوع في الأخطاء أو فصل أشياء غير صحيحة في مواقف التعلم، وأن هذا التركيز على الكمالية وعدم الخطأ قد يؤدى بهم إلى بعض الآثار السلبية التي تتمثل في ارتفاع مستوى القلق وانخفاض الفاعلية الذاتية (Pintrich &Shank,2010).

وسوف تستعرض الباحثة أنواع توجهات أهداف الإنجاز سواء توجهات الأهداف الإنجاز الثنائية أو الثلاثية أو الرباعية للنظريات التي أشارت إلى هذا التقسيم لتوجهات أهداف الإنجاز ولكن من وجهة نظر أشكال توجهات أهداف الإنجاز وخصائص الأفراد في كل شكل من هذه الأشكال؛ حيث أنها تشترك في الخصائص وتشكل السلوك وتؤثر في طريقة اختيار الطلاب للمهام المرتبطة بدراستهم وتؤثر في كيفية إدراكهم للجهد المبذول حيال تلك المهام، وأن اختلاف توجهات أهداف الإنجاز يمكن أن تقود الأفراد إلى الاختلاف في الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية.

حيث تشير دراسة (Hrarckiewicz, etal., 1998) إلى أن اختلاف توجهات أهداف الإنجاز يمكن أن تظهر الاختلاف في كيفية أداء المتعلم للمهام الأكاديمية حيث انه عند التركيز على أهداف الإتقان يكون الدافع داخلى، بينما التركيز على أهداف الأداء يقود إلى الدافعية الخارجية، حيث ترتبط توجهات أهداف الإنجاز مع نواتج التعلم وتتأثر بها مباشرة ويمكن اعتبارها دالة للاعتقاد في أهمية مهام التعلم والمثيرات الدراسية والتي تتأثر بالعديد من المتغيرات الموقفية كالاتجاه نحو العملية التعليمية وعمليات التقويم والمحتوى الدراسى ((Minnarert, 2013, Diseth, 2011.

ويمكن تصنيف توجهات الأهداف إلى توجه نحو الهدف، وتوجه نحو أداء الهدف.

وفى التوجه نحو إتقان الهدف يتم فيه تنمية كفاءة المتعلم في إتقان المهام التي يسعى إليها لكى ينجزها في إطار تطوير مهاراته وتحسين كفاءته (طلعت محمد أبو عوف، 2020،).

وينقسم التوجه نحو إتقان الهدف إلى إتقان الإقدام، وإتقان الإحجام وفيها يتم التركيز على هدف الإتقان والتعلم، حيث يشير معاوية محمود أبو غزال ومحمود حسن العجلوتى (2013، 113) إلى أن الطلاب ذو أهداف الإتقان يختاروا

المهام التي تعظم طرق التعليم لديهم ويستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الملل والإحباط وخيبة الأمل وأكثر ميلا للدافعية الذاتية لتعلم المواد الأكاديمية، ويقيمون أدائهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدم ويعتبرون الأخطاء جزء مفيدا من عملية التعلم.

بينما التوجه نحو أداء الهدف قد يرتبط بأنماط غير تكيفية من المعرفة والعاطفة والسلوك (معاوية محمود أبو غزال ومحمود حسن العجلوتى، 2013، 139) وينقسم أيضا إلى التوجه نحو أهداف الأداء الإقدام، والتوجه نحو أهداف الأداء الإحجام (Elliot, 1999,181).

حيث أشار (Dweck, 1986,1042) إلى وجود نمطين من توجهات الأهداف إحداهما أهداف الإتقان والتي تعكس التركيز على تطوير الكفاءة وأهداف الأداء وتعكس محاولة الفرد لتجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام إيجابية عنها وكذلك محاولة الفرد لإظهار قدراته وعدم فقدان الثقة بها.

ويوضح (Nicholl, 1984,331) إلى أن الطلاب الذين يتبنون توجه الإتقان يهتمون بالاندماج في المهام ويعتقدون أن الجهد والقدرة شيئان غير منفصلين ويحاولون باجتهاد التمكن من العمل وتقييم قدراتهم، بينما الأفراد الذين يتبنون توجه الأداء يعتقدون أن الجهد والقدرة شيئان منفصلان ويقيمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية.

حيث أشارت دراسة (Malan,etal., 2016) إلى ارتباط أهداف الإتقان بالدافعية الداخلية المرتفعة، بينما ارتبطت أهداف الأداء بالدافعية الخارجية، حيث يستخدم المتعلمون الذين يتبنون أهداف الأداء محكا خارجيا وينظرون إلى الأنشطة التحصيلية باعتبارها وسائل لغايات تخص الفرد لإظهار وإثبات الكفاءة والفعالية.

وأوضحت دراسة (Dweck & Leggett, 1988) أن توجه الإتقان أو التعلم ينصب على التطوير والإتقان الشخصى، ويؤدى إلى استجابات تكيفية تختص بالاستراتيجية وزيادة الجهد والمثابرة في مواجهة الصعوبات، بينما يركز توجه الأداء على الاهتمام بالأداء المرتفع ويؤدى إلى سلوكيات تكيفية رديئة مثل المبالغة الذاتية ونقص المثابرة والعزوف عن طلب المساعدة.

ويشير (Elliot, & Haracjiewicz, 1996; Elliot, 1999) إلى أن مكونين أساسيين للتوجه نحو أهداف الإتقان وهى التوجه نحو أهداف الإتقان/ الإقدام، والتوجه نحو أهداف الإتقان/ الإحجام، وكذلك التوجه نحو أداء الهدف أو هدف الأداء من حيث الأداء إتقان/ إقدام، وإتقان/ إحجام.

ووفقا لهذا التقسيم فإن المتعلمين قد تبنوا توجهات أهداف الإتقان/ الإقدام، أو الإتقان/ الإحجام، أو أهداف الأداء إقدام، أو الأداء/ إحجام، وذلك للحصول على أحكام مقبولة بالنسبة لهم عن كفاءتهم (طلعت محمد أبو عوف، 2020، 1106).

وأشارت حنان حسين محمود (2018، 245) إلى ضرورة الفصل بين الميول الإقدامية مثل التركيز على التفوق على الآخرين وتميز الأداء عن أداء الآخرين، والميول الإحجامية في تجنب الفشل وتفادى الظهور بالعجز في أهداف الأداء.

بينما أشار (Hrarckiewicz, etal., 1998) إلى أهمية الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام والتعرف على الآثار الإيجابية لمكون الإقدام أو السلبية للإحجام.

وتوضح الباحثة في ضوء الدراسات السابقة شرح تفصيلى لهذه الأبعاد:

1-البعد الأول: التوجه نحو هدف الإتقان/ الإقدام.

ويتم فيها التركيز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة واستخدام المعايير في التعرف على تحسين الذات ومدى التقدم والفهم العميق (Pintrich, 2000).

-ويرتبط توجه هدف الإتقان الإقدام بالاندماج في العمل طويل المدى وعالى الجودة (Ames&,Ancher, 1998 ; Valle,etal., 2003).

-يمتلك الطلاب ذوى توجه الإتقان الإقدام استعدادا أكبر للقيام بالمهام الصعبة ويمتلكون مشاعر إيجابية نحو الموقف التعليمى ويظهرون بنمط تكيفى مميز يرتبط بالاندماج في العمل ويهتمون بتطوير معارفهم (Ames, 1992 ; Albaili, 1998).

-يركز الأفراد في أهداف الإتقان على عمليتى التعلم والكفاءة والتعلم بصورة أكبر وترتبط أهداف الإتقان عادة بالنتائج الإيجابية مثل المعالجة العميقة والدافعية الداخلية والإصرار المتزايد والأداء الأفضل في الاختيار (Eliiot & McGreger, 2001).

-يسعى المتعلم في أهداف الإتقان إلى تعلم المفاهيم الجديدة حتى يتم له إتقان المهمة بشكل عام وبالتالي تطوير ذاته وتحسين كفاءته (Elliot, 1999, 549).

-يركز الفرد على تحقيق الكفاءة واستخدام محكات ذاتية تهدف للتعرف على مدى التحسن والتقدم لأداء وتحقيق الفهم العميق للمهمات (Eliiot & McGreger, 2001).

2-البعد الثانى: التوجه نحو هدف الإتقان/ الإحجام.

-يكون فيه التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان حيث يستخدم الفرد مجموعة من المحكات في التعرف على الأخطاء وأداء المهمة بصورة خاطئة (Eliiot & McGreger, 2001).

-التركيز على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير المطلوبة في المهمة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق (Was, 2006).

-يرغب المتعلم في الفهم والإتقان ولكن مع التركيز على الاحتمالات السالبة للنواتج فتجنب عدم إحراز الكفاءة هو موضع التركيز في هذه الأهداف (ربيع عبده رشوان، 2006، 127).

-التركيز على تجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان واستخدام المعايير في التعرف على الخطأ وأداء المهمة بصورة غير خاطئة (Pintrich, 2000).

3- البعد الثالث: التوجه نحو هدف أداء/ الإقدام

-يتضمن تركيز المتعلم في التفوق على الآخرين وإظهار القدرة على الكفاءة مقارنة بهم.

-استخدام المتعلم لمعيار المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات والظهور بشكل أفضل من الآخرين (Was, 2006).

-إظهار القدرة على التحسن عند مقارنة الفرد بالآخرين ومحاولة الظهور بمظهر أفضل من الأقران (ربيع عبده رشوان، 2006، 127).

-يتضمن أهداف الأداء الإتقان توجه المتعلم لتحسين صورته أمام الآخرين واختيار المهمات التي تضمن له النجاح (David, 2009).

-يركز الفرد على إظهار قدراته في الأداء مقارنة بالآخرين ويستخدم الفرد معايير للمقارنة كالحصول على درجات أعلى وتحقيق مركز أفضل من الآخرين (Elliot, McGergor, 2001).

-

4-البعد الرابع: التوجه نحو هدف الأداء/ الإحجام

-يكون فيه التركيز على تجنب الدونية أو الظهور بمظهر عدم المعرفة مقارنة بالآخرين حيث يستخدم الفرد معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور في صورة أدنى من الآخرين (Pintrich, 2000).

-يعتمد المتعلم على استخدام معايير المقارنة بعدم الحصول على أدنى الدرجات وعلى الظهور كأدنى من الآخرين (ربيع عبده رشوان، 2006، 127 ؛ Was, 2006).

-يتجنب الفرد إظهار عدم الكفاءة أمام الآخرين وغالبا ما يكون ذا كفاءة مدركة منخفضة ويتوقع منه تأجيل المهام (Schwinger **&**, Pelster, 2011).

-يميل الفرد إلى الدافعية الخارجية ويبدو راضياً عن نفسه إذا تم النجاح ويقيم نفسه بالمقارنة بغيره (Dweck **&**, Leggett, 1988).

وترى الباحثة أن تحسين العملية التعليمية يرتبط بشكل مباشر بتطوير وتنمية وتوجيه سلوك المتعلمين لتحقيق أهداف محددة، وبذل المزيد من الجهد لرفع مستوى أداء المتعلم وتحسين استخدامه لاستراتيجيات أكثر عمقا تركز على الفهم ومعالجة المعلومات.

وقد أشارت دراسة (Disetlo, 2011 ; Ning, 2018) إلى وجود علاقة مباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز واستراتيجية معالجة المعلومات حيث إنها ترتبط إيجابيا باستراتيجية المعالجة العميقة.

واستهدفت دراسة (Sdnands, 2010) التعرف على أثر توجهات أهداف الإنجاز على الانتباه والوعى والفهم لدى طلاب الجامعة، وقد توصل البحث إلى أن ما وراء المعرفة تتوسط العلاقة بين الانتباه ومخرجات التعلم، وأن هدف الإتقان يؤدى إلى استخدام أفضل لما وراء المعرفة، وأن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر على الانتباه.

كذلك أشارت دراسة (Anreko, France, 2008) إلى وجود ارتباط بين مهارات التفكير ما وراء المعرفى وبين توجهات أهداف الإتقان الإقدام والأداء الإقدام لدى طلاب الجامعة.

وكذلك أشارت دراسة (Bayandelle, 2019) إلى ارتباط توجه الإقدام/ الإتقان مع السلوكيات التوافقية في مواجهة الفشل مثل التخطيط وزيادة الجهد والبحث عن الدعم وكف الأنشطة المنافسة، وسلبا مع الاستجابات غير التكيفية مثل لوم الذات وعدم الاندماج السلوكى، كما أوضحت النتائج ارتباط توجه أداء الإقدام إيجابيا مع سلوكيات زيادة الجهد والبحث عن الدعم.

وأشارت دراسة(Diseth, 2011; Soric, etal., 2017) إلى أن تبنى الطلاب أنواع متباينة من توجهات أهداف الإنجاز يعتمد على متطلبات ومهام الموقف التعليمى وكذلك اهتمامات الفرد واختياره لنوع المهام التي يؤديها.

وأوضح ياسر عبد الله حفنى (2018، 445) أن توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الجامعية تنعكس إيجابيا على تنمية شخصية الطلاب من جميع جوانبها،حيث أن معرفة الطالب لذاته ومعرفته عمن حوله وقدرته على توظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه تشكل محور الارتكاز في نجاح العملية التعليمية والنجاح المهنى والرضا الوظيفى في المستقبل.

وترى الباحثة أن الطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان يمكن أن يعزوا نجاحهم إلى عوامل داخلية تساعدهم على توظيف استراتيجية تعلم جيدة ويضعوا أهداف مخطط لها تمكنهم من الإنجاز والفعالية الذاتية.

وقد أشارت دراسة ماهر محمد أبو هلال وصلاح أحمد الخطيب (2011، 12) إلى وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والفعالية الذاتية وما وراء التفكير والتحصيل الدراسى.

وترى الباحثة أن فهم توجهات أهداف الإنجاز يمكن أن يساعد في استثارة دافعية الطلاب وتوظيف رغباتهم في تحقيق أهداف الإنجاز من خلال تشجيعهم على الاعتقاد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والمثابرة.

وتشير العديد من الدراسات كدراسة (Brdar, etal., 2006 ; Lee,etal.,2010, ; & Minnaret, 2013, Mierio&Vanhoft,2015) إلى أنه يمكن للطالب أن يجمع بين توجه واحد من الأهداف مثل توجه الإتقان أو توجه الأداء، بينما يمكن لطالب آخر أن يجمع بين توجهين مثل الإتقان والأداء معا.

وتشير (Elliot, etal., 2011) إلى أهمية السعي لامتلاك الطلاب توجهات أهداف الإنجاز؛ لأنها تنمى المسئولية الذاتية للتعلم وتمكن الطالب من إيجاد الطرق التي يستطيع أن ينظم سلوكه بها كى يحقق أهدافه بفاعلية أكثر.

وأشارت دراسة (Ames, 1992) للتأثيرات المختلفة للتوجه نحو أهداف الإنجاز على تحقيق الأهداف وتقبل النقد من الآخرين وعلى مثابرة الطلاب من خلال الإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها.

وقد أشارت دراسة نصر يوسف مصطفى و عاصم على أبو غزال (2015، 236) إلى أن توجهات الأهداف الأكثر شيوعا لدى طلاب الجامعة هي الإتقان، ثم الأداء ثم البحث وأشارت إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين توجه أداء الإقدام والاتجاهات نحو طلب المساعدة.

وأشارت دراسة (Olenick, 2017) إلى عدم وجود فروق في توجهات الأهداف عند البدء في أداء المهام، ولكن تلك الاختلافات تظهر من خلال الاندماج في أداء المهام حيث يظهر ذو التوجه نحو الإتقان أنماطا سلوكية أكثر تكيفا في حين يظهر الأفراد ذو التوجهات التجنبية سلوكيات أقل تكيفا أثناء تحقيق أهدافهم.

وأوضحت دراسة (Sapio, 2010) إلى ارتباط توجه الهدف نحو الإتقان باستخدام مهارات التعلم الذاتي للتعلم وتفضيل مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على بذل الجهد بينما ارتبط التوجه نحو الأداء باللامبالاة وضعف الطلبة.

وتشير نادية السيد الحسينى (2001، 166) إلى أن هناك تشابه بين توجه هدف الأداء مع توجه هدف المهمة على أساس أنها قائمة على الحاجة إلى الإنجاز والتركيز على نواتج إيجابية ولكنها بشكل مختلف عن توجه الهدف نحو المهمة حيث تركز على نواتج خارجية وإظهار الكفاءة أمام الآخرين والتميز، أما توجه هدف الأداء الإحجام يركز على تنظيم الذات بناءا على النواتج السالبة كتقييم الآخرين السلبى للأداء ويركز على إمكانية الفشل.

ويوضح مروان بن على الحربى(2013، 346)إلى أهمية توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة كأحد المتغيرات التربوية والنفسية المهمة التي تسهم في تحسين عمليات التعليم والتعلم لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، ولاسيما طلاب المرحلة الجامعية من خلال بيئة التعلم التي تؤكد على تبنى أهداف إنجاز فاعلة، واستخدام مهارات ما وراء معرفية بشكل إيجابى يسهم في زيادة المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمى والاستمتاع بالتعلم.

ثالثا: ما وراء الذاكرة

يعد مفهوم ما وراء الذاكرة من المفاهيم التي ظهرت في إطار مفهوم ما وراء المعرفة حيث أنه يشير إلى كل ما يتعلق بمعلوماتنا عن الذاكرة وما يتضمن من عمليات التسجيل والتخزين والبحث عن المعلومات والاستراتيجيات التي تساعد في حل مشاكل الذاكرة في أي موقف من مواقف الحياة اليومية (Flavell, 2004,278).

ويشير (Gaultney, 1998) إلى أن ما وراء الذاكرة عبارة عن مكونات أدائية للذاكرة تساعد الفرد في التحكم في ذاكرته وامتلاكه للاستراتيجيات والمراقبة الذاتية والتقويم والتنظيم الذاتي.

ويعرف مختار أحمد الكيال (2006) ما وراء الذاكرة بأنها الوعى الذاتي بسعة الفرد لذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر.

ويعرفها موفق بشارة وأخرون (2012/ 156) بأنها معرفة الفرد ومعتقداته حول ذاكرته من حيث الرضا عن قدرات الذاكرة، والقدرة على أداء الوظائف بكفاءة واستخدام استراتيجية مساعدة للتذكر.

ويعرفها محمود عكاشة ومنى عمارة (2013، 106) بأنها الوعى بعمليات الذاكرة والعوامل المؤثرة فيها والمراقبة المستمرة لتلك العمليات من خلال أحكام يصدرها الفرد خلال عملية تعلمه، ودور هذه الأحكام في تحكم الفرد في عمليات ذاكرته من خلال التخطيط للاستذكار واختيار الاستراتيجية الملائمة والتقويم المستمر للذات.

ويشير (Flavell, 1985) إلى أن بعض الطلاب لديهم صعوبات في استخدام استراتيجيات ومكونات ما وراء الذاكرة، والفعالية في تطوير عمليات الذاكرة،وقد يرجع ذلك إلى عدم معرفتهم بتلك الاستراتيجيات أو عدم معرفتهم بكيفية استخدامها وتوظيفها بشكل أكثر فعالية في مواقف التعلم.

ويشير (Miller, 1990) إلى أن ما وراء الذاكرة تتضمن ثلاثة مكونات هي الوعى والتشخيص والمراقبة؛ حيث يشير الوعى إلى وعى الفرد بحاجته إلى التذكر كمتطلب ضرورة للذاكرة الفاعلة، جوانب قوته وضعفه الخاصة بالذاكرة، وكذلك إدراكه للاستراتيجيات المناسبة لكل من المهمات الصعبة والسهلة، أما التشخيص فيشير إلى تقدير الفرد لصعوبة مهام التذكر من حيث أنها أصعب في تذكرها من غيرها إضافة إلى تحديد متطلبات التذكر من خلال انتقاء الاستراتيجية المناسبة لمواجهة المهمة المعطاة، وتشير المراقبة إلى ملاحظة الفرد المستمرة لتقدمه منذ إدخاله للمعلومات في الذاكرة وحتى تخزينها واسترجاعها من خلال طرح الأسئلة والإجابة.

ويرتبط مفهوم الذاكرة بما وراء الذاكرة بعلاقة غير مباشرة حيث يؤدى إلى التحسن فيما وراء الذاكرة إلى استخدام الفرد لاستراتيجيات أكثر فعالية؛ مما يؤدى إلى تحسن أداء الذاكرة لدى الفرد (Perez& Garcia, 2002,98).

وتشير دراسة (Haward, etal.,, 2000) إلى أهمية تعلم الطلاب لاستراتيجيات ومكونات ما وراء الذاكرة لأنها يمكن أن تقوى الطلاب من الناحية المعرفية وتطور عمليات التنظيم المعرفى لديهم وتزيد من دافعيتهم للتعلم وتحمل مسئولية تعلمهم.

كما أشارت دراسة (Demarie & Ferron, 2003) إلى أهمية استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين كفاءة التذكر من خلال السيطرة على العمليات المعرفية الأساسية التي تتم في الذاكرة من خلال الإدراك والترميز والتخزين والاسترجاع.

وتتكون ما وراء الذاكرة من مكونين أساسيين هما معرفى وتحكمى وتشمل ما وراء الذاكرة من جانب المكون المعرفى على ثلاثة مكونات فرعية وهى الوعى والتشخيص والمراقبة وكذلك تشمل ما وراء الذاكرة من جانب المكون التحكمى إلى ضبط السلوكيات المعرفية والتحكم فيها بالإضافة إلى توجيه عمليات الذاكرة لدى الأفراد من خلال التخطيط والتنظيم والتقويم (مختار أحمد الكيال، 2006).

ويوضح كل من ((Flavell, 1985,; pintrich,2002 إلى أن مكونات ما وراء الذاكرة تتكون من معارف الفرد وقدراته وخصائصه ومعرفته بالمهام التي يستطيع تأديتها وتذكرها، وكذلك التي لا يستطيع تأديتها وتذكرها، وكذلك الظروف المساعدة على التذكر أو المعرفة له، وكذلك إدراكه ووعيه بالمهام المختلفة المطلوب تذكرها والاستراتيجيات التي يستخدمها في التذكر ووعيه بوجود استراتيجيات عامة تصلح لمختلف المهام واستراتيجيات خاصة تصلح لمهام محددة.

ويشير (Gaultney, 1998) إلى أن ما وراء الذاكرة تشتمل على المكونات الأدائية للذاكرة التي تقيم الوضع الحالي لذاكرة الفرد ومصادر تحكمه، ومراقبة كفاءة نشاطه المعرفى والمرتبط بالمراقبة الذاتية والتقويم والتنظيم الذاتي.

وترى الباحثة أن ما وراء الذاكرة قد تشتمل على مكون معرفى وكذلك مكون تحكمى كما أشارت إلى ذلك دراسات((pintrich,2002 ; ,1985 ,Flavell فقد أشارت إلى مكونات ما وراء الذاكرة من خلال عدة أبعاد هي:

1 – الوعى:

يقصد به إدراك ووعى الفرد إلى حاجته إلى التذكر كعنصر أساسى للذاكرة الفاعلة حيث يمكن تحديد قوة وضعف ذاكرة الفرد من خلال وعيه ومدى تحديده للاستراتيجيات الملائمة للمهام الموكلة إليه إن كانت صعبة او سهلة حيث أن المهام الصعبة تتطلب طرقا واستراتيجية مختلفة للتعلم (Miller, 1990, 105).

ويوضح (Vande & Coetzee, 1996) أن الوعى يتضمن المعرفة بخصائص الفرد والاستراتيجيات التي يستخدمها وطبيعة المهمة التي يقوم بها، فمعرفة المهمة المرتبطة بالذاكرة يؤدى إلى تحسين المعرفة بالاستراتيجية وكيفية استخدامها والتي تؤثر إيجابا على عملية التذكر لدى الفرد واستخدام الاستراتيجيات بصورة أكثر فعالية.

2 – التشخيص:

ويقصد به تقييم الفرد لصعوبة أو سهولة مهام التذكر وتحديد متطلبات التذكر من خلال اختيار الاستراتيجية الملائمة لمواجهة المهام المطلوبة من الفرد (Miller, 1990).

ويشمل التشخيص على الأنشطة التنفيذية الأساسية المتمثلة بالتخطيط والتوجيه والتقييم لسلوك الفرد الخاص بذاكرته،ويتضمن قدرة الفرد على فهم المهام المختلفة التي تتطلب استراتيجية مختلفة للحل ومعرفة وانتقاء الاستراتيجية المناسبة لكل مهمة من المهام (تمارا عزمى المحلج، 2018، 10).

ويوضح (Pintrich, 2002) إلى ضرورة الإدراك الواعى لطبيعة المهام وإدراك طبيعة المهام الفرعية اللازمة لأداء المهام المهمة وإدراك الفروق بين تلك المهام مثل إدراك الفرد لمهمة التذكر ومهمة التمييز ومهمة التعرف، وما إذا كانت الخطوات المنبثقة لذلك مناسبة ام لا.

ويشير (Korenman & Peynirciogla, 2004) إلى أن تقدير صعوبة مهمة التذكر تتطلب أن يفهم الفرد ويدرك بعض مهام التذكر وأن بعض هذه المهام أصعب من غيرها وتحتاج إلى استراتيجيات أكثر فاعلية من الاستراتيجيات التي قد تستخدم في المهام السهلة، ويرتبط تقدير صعوبة المهمة بمقدار المعلومات والأنشطة فيما بينها وسرعة تقديمها وطريقة تنظيمها.

3 – المراقبة:

تعنى تقدم الفرد واستمراره في ملاحظة أدائه عند القيام لعمليات الذاكرة بداية من إدخال المعلومات إلى الذاكرة حتى يصل إلى مرحلة الاستدعاء عن طريق التأكد المستمر من مدى نجاحه في أداء مهام الذاكرة (Miller, 1990, 105).

وتتأثر المراقبة بعدة عوامل من أهمها صعوبة المهام وسهولتها ومدى ألفه المهام، بالإضافة إلى خبرة الفرد السابقة المرتبطة بالمهام و ومدى استخدام استراتيجيات مختلفة تناسب كل مهمة والمعتقدات المتعلقة بالذاكرة وعدد المحاولات المبذولة لتعلم ما (korenman & Peynirciogla, 2004,919).

وتوضح صفاء الأعسر (1998، 11) أن المراقبة تتضمن إمعان النظر فيما قام به الفرد من خطوات وما استخدمه من استراتيجيات لأداء مهام الذاكرة وتتضمن أيضا النظر فيما سيقوم به من خطوات لاحقة وإدراك توقع احتمالات الإخفاق واختيار الاستراتيجيات التي يمكن تجنب الوقوع في الأخطاء وتحقيق أعلى معدل لكفاءة أداء عمليات الذاكرة.

وتشمل المراقبة الذاتية ملاحظة الأداء الوظيفى للفرد وما ينتج عنه وذلك من خلال تسجيل الأداء. والمراقبة نوعان وهما المراقبة الراجعة وهى مراقبة الفرد لاستجابات استدعاها سابقا والمراقبة اللاحقة وتتمثل بمراقبة الاستجابات اللاحقة في موقف ما (مختار أحمد الكيال، 2006).

4 – التنظيم الذاتي:

يتمثل في تقسيم الوقت لمعالجة تنفيذ مهام التذكر بالإضافة إلى عملية تنظيم التمثيلات العقلية للمعلومات كتصوير كتاب للمساعدة في عملية التذكر، والتنظيم الذاتي يتمثل في قدرة الفرد على التخطيط لسلوكياته التي يستهدف التذكر واستخدام استراتيجيات معينة لمساعدة الفرد على تنظيم معلوماته (مختار أحمد الكيال، 2006).

ويوضح (Jules, 2004) أن التنظيم الذاتي يساعد المتعلم في التحكم في عملية التعلم والاحتفاظ بالمعلومات، ويشير يوسف قطامى (2005) إلى أنه وسيلة يستطيع المتعلم من خلالها التوصل إلى معرفة منظمة يسهل فهمها وإدماجها في البناء المعرفى.

ويوضح (Wolthers, 1996) أن المتعلمين المنظمين يستطيعون مراقبة تعلمهم وإدارة خبرات التعلم الخاصة بهم.

وترى الباحثة أن مكونات ما وراء الذاكرة يمكن أن تتعلق بوعى الفرد بخصائص ذاكرته، وهو متطلب أساسى للذاكرة الفعالة حيث أن الفرد يتعرف على نواحى قوته وضعفه في الذاكرة وهو ما يسهم في مساعدة التلاميذ وتشجيعهم على التركيز على كيفية استخدام الذاكرة، وأن الوعى يساعد الطلاب على التركيز ويتضمن عمليات التشفير والتخزين والاسترجاع، وكذلك معرفة الفرد بمدى سهولة أو صعوبة المهام التي يقوم بها وما يتطلب ذلك من تحديد صعوبة مهمة التذكر وكذلك متطلبات التذكر، وكذلك مراقبة الذاكرة وقدرة الفرد على التنبؤ بأدائه في

المهام المختلفة والتي تحتاج إلى الجهد الإضافى وكيفية تدريب الأفراد على متابعة أنفسهم و تعديل أخطائهم.

ويشير أحمد على المعمرى وفتحى محمد محمود (2019، 112) إلى أهمية إدراك ووعى الفرد بمنظومة الذاكرة لديه حيث أنها تتضمن إدراكا ووعيا بعمليات التذكر والمراقبة الواعية لعمليات الذاكرة وكيفية قيامه بها والتقييم لهذه العمليات والحكم على كفاءة هذه العمليات لتحقيق أفضل أداء للذاكرة.

وترى الباحثة أهمية امتلاك طلاب الجامعة للمعرفة المرتبطة بوظائف الذاكرة حتى يتمكن الطلاب من اختيار الاستراتيجيات الأكثر فعالية وملاءمة لمهام التعلم، وكذلك الأكثر ملاءمة لذاكرتهم في المواقف المختلفة، ومعرفة الطرق والوسائل التي تمكن الطلاب من مساعدتهم على المعرفة والفهم للمعلومات حول الذاكرة.

حيث أوضح (Cook &Cook, 2005, 234) أهمية معرفة الأفراد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات وتذكرها، وكذلك العوامل التي تساعده على الوعى والمعرفة عن قدراته وعمليات ذاكرته الذاتية.

رابعا: العلاقة بين متغيرات البحث

تعد أساليب التفكير بمثابة مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة المفضلة التي يستخدمها الطلاب لإنجاز المهام وحل المشكلات التعليمية والشخصية التي تقابلهم في حياتهم.

وقد أشار ستيرنبرج (2004، 35) إلى أن كثيراً من المشكلات التي تواجه الطلاب في التحصيل لا تعود بالضرورة إلى انخفاض قدراتهم وإنما إلى سوء التوافق بين الطرق وأساليب التدريس التي يتبعها المعلم وأساليب وطرق التفكير التي يتعلم بها الطلاب.

ويشير (Sternberg, 2006) إلى أن الأفراد يمكن أن يكونوا متطابقين في قدراتهم ولكن يمتلكون أساليب مختلفة في التفكير.

وتشير دراسة إبراهيم السيد إسماعيل (2020، 7) إلى التأثير الإيجابى لأسلوب التفكير الهرمى والحكمى والحدسى والشمولى، والتأثير السلبى لأسلوب التفكير الفوضوى على الاندماج السلوكى للطلاب.

كذلك أشارت دراسة (Navan& shariatmadarith, 2015,1699) إلى وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير التشريعية والتنفيذية والقضائية مع دافعية الإنجاز الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

وتعد توجهات أهداف الإنجاز من العوامل المؤثرة في استثارة دافعية الطلاب للتعلم نحو إنجاز أهداف معينة وخصوصا في الدافعية الأكاديمية.

ويوضح معاوية محمود أبو غزال ومحمود حسن العجلوتى (2013، 141) إلى ان الدافعية هي نتاج لتفاعل قوتين رئيسيتين هما توقعات الفرد لبلوغ هدف ما وقيمة هذا الهدف بالنسبة له.

وقد أشارت دراسة (Fatemi & Heidarie, 2016,1355) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير التشريعى والتنفيذى والإقليمى والملكى والفوضوى والهرمى والحكمى والدافعية للتعلم والتحصيل.

وقد توصلت دراسة إلهام إبراهيم محمد (2008) التي أجريت على طلاب الجامعة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز، بينما كانت العلاقة غير دالة بين أساليب التفكير التشريعى والهرمى والتقدمى وأهداف الأداء/ الإحجام.

وقد أشارت دراسة حنان حسين محمود (2018، 277) إلى أن الطلاب الذين لديهم أهداف الإتقان/ الإقدام يركزون أكثر على اكتساب المعلومات وتطوير الكفاءة ويجاهدون للتعلم.

وترى الباحثة أن الطلاب الذين يخططون لأهدافهم يكونون أكثر مثابرة للتعلم وبذل مزيد من الجهد والسيطرة على مواقف التعلم من خلال كونهم أكثر وعيا بسعة الذاكرة ومراقبتها وتشخيص جوانب الضعف والقوة في الذاكرة،مما يجعلهم أكثر كفاءة في معالجة المعلومات وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للتذكر والتعلم حسب متطلبات الموقف التعليمى من خلال معتقداتهم عن ما وراء الذاكرة لديهم ونظامها ونشاطها.

حيث أوضح (Rudek, 2004, 7) أن ما وراء الذاكرة تتضمن فهم التلميذ للعوامل التي تزيد أو تقلل من قدرته على التشفير والتخزين واسترجاع المعلومات وكذلك المعرفة بمحتويات وعمليات الذاكرة.

وترى الباحثة أن ما وراء الذاكرة قد يساعد الطلاب على تحسين الذاكرة لديهم من خلال الفهم والوعى الأفضل لكيفية عمل الذاكرة من خلال التشخيص والوعى باستراتيجيات التذكر المناسبة وأنظمة عمل الذاكرة التي تساعد على إنجاز المهام المعرفية حسب متطلبات الموقف بطريقة أكثر فعالية وكفاءة ودافعية أعلى للتعلم الأفضل.

وأشارت دراسة عصام على الطيب (2011، 353) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الإنجاز الأكاديمى وأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية.

ويشير إبراهيم السيد إسماعيل (2020، 18) إلى أهمية تنظيم أساليب التفكير بما يتوافق مع طبيعة المجال الدراسى وطبيعة تفضيلات الطلاب لهذه الأساليب.

وترى الباحثة أن التعرف على أساليب التفكير المميزة لدى طلاب الجامعة قد تسهم في مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات الدراسة، وكذلك التعرف على توجهات أهداف الإنجاز لديهم لتوظيفها في عملية التعليم واكتساب المعرفة في إطار عمل الذاكرة ومكوناتها من خلال الوعى

والمراقبة والتخطيط لزيادة كفاءة ما وراء الذاكرة، حيث يعد الارتقاء بالمستوى التعليمى لطلاب الجامعة هو محور العملية التعليمية في ظل عالم ملئ بالمعارف والمتغيرات التكنولوجية والتقدم المذهل في جميع مناحى المعرفة، مما يتطلب جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية في التعليم الجامعى والذى يعتمد بشكل أساسى على أن يكون المتعلم إيجابيا في تعلمه من خلال بذله للجهد وتطوير معارفه ومهاراته بما يتناسب مع مواقف التعلم لتحقيق مستوى أفضل من الفهم وزيادة الدافعية.

حيث أشارت دراسة (Kim,etal.,, 2015) إلى أن لتوجهات أهداف الإنجاز تأثيرا إيجابيا على الفهم الجيد والتعلم العميق وبقاء أثر التعلم الإيجابى وزيادة الدافعية للتعلم.

كذلك أوضح (Perez & Garcia, 2002, 96) إلى أهمية معرفة الفرد بذاكرته وما يرتبط بها من تسجيل واسترجاع المعلومات التي تمكنه من تحديد الاستراتيجيات المناسبة للمهمة التي يقوم بها.

ويتطلب ذلك أن يكون الفرد على وعى بقدراته وإمكانات الذاكرة وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الوعى من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق، وكذلك كفاءته في أداء المهام المكلف بها بدون إخفاقه باستخدام الاستراتيجيات والآليات المناسبة للقيام بعمليات الذاكرة بكفاءة (Troyer& Rich, 2002).

وتعد توجهات أهداف الإنجاز بمثابة أنماط متكاملة للمعتقدات الدافعية التي تمثل طرقا متعددة للاقتراب والاندماج في الاستجابة للأنشطة المتعلقة بالأداء أو الإنجاز (Ames, 1992,263).

وترى الباحثة أنه على التربويين في مجال التعلم مساعدة الطلاب على تعزيز الدافعية من خلال فهم العوامل المؤثرة في توجهات أهداف الإنجاز وكذلك إلى أساليب التفكير المفضلة الأكثر فعالية في مواقف التعلم، وكيفية توظيف قدرات الفرد وذاكرته في التعلم واكتساب المعرفة

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وعرض الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة أمكن للباحثة صياغة الفروض على النحو التالى:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز وما وراء الذاكرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابى والمتوسط الفرضى في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية.
4. يمكن التوصل إلى نموذج سببى يوضح علاقات التأثير والتأثر المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفى (الارتباطى السببى المقارن) للكشف عن العلاقات بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية واشتقاق نموذج سببى يصف هذه العلاقة.

ثانيا: عينة البحث

تكونت عينة البحث الميدانية من (474) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، تمتد أعمارهم بين (19 –22) عاما، وتم التطبيق خلال العام الدراسى (2019/ 2020) والجدول التالى يوضح وصف عينة البحث.

جدول (1) وصف العينة الأساسية للدراسة

عينة البحث		الصف		المجموع
		أولي	رابعة	
الجنس	ذكر	47	38	85
	أنثي	196	193	389
المجموع		243	231	474

ثالثا: أدوات البحث

مقياس أساليب التفكير (إعداد الباحثة)

يهدف المقياس الحالي إلى قياس أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية وتم إعداد المقياس الحالي في صورته الأولية بعد الاطلاع على الكتابات النظرية والمقاييس التي تناولت أساليب التفكير، وقد تبنت الباحثة تصور ستيرنبرج لأساليب التفكير وهذا التصور يتضمن ثلاثة عشر أسلوبا وهى الأسلوب (التشريعى، التنفيذي، الحكمى، الملكى، الهرمى، الإقليمى، الفوضوى، العالمى(الكلى)، المحلى، التقدمى، المحافظ، الخارجي، الداخلى).

وتم إعداد المقياس الحالي في صورته النهائية، وفما يلى التعريف الإجرائى لكل بعد من أبعاد المقياس:

-الأسلوب التشريعى: ميل الفرد إلى التخطيط واتخاذ القرارات بأسلوبه الخاص من خلال التفكير في طرق جديدة لحل المشكلات في المهام والمواقف التي تقابله من خلال وضع خطط لأفكار خاصة به لإنجاز هذه المهام.

-الأسلوب التنفيذي: ميل الفرد لتفضيل الأسلوب الذى يميل إلى اتباع القواعد والتعليمات المحددة التي تتضمن توافر إجراءات واضحة ومسبقة الحل.

-الأسلوب الحكمى: ميل الفرد إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تتطلب التقييم والتحليل والمقارنة والحكم على الأفكار حيث يفضل المتعلم التعليق على أفكار الآخرين والتقييم لنقاط القوة والضعف لديهم.

-الأسلوب الملكى: ميل الفرد إلى أن يكون مدفوعا من خلال هدف واحد طول الوقت، كما يكون مدفوعا من داخله ومستقلاً ويحاول تخطى العقبات التي تقف في طريقه ويفضل التركيز على شيء واحد وجانب واحد فقط.

-الأسلوب الهرمى: ميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تسمح له بالتسلسل الهرمى للأهداف، ويحدد الأولويات، وينظم العلاقات من خلال رؤيتها من جوانب متعددة.

-الأسلوب الأقلى: يميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام والمشاريع والمواقف التي لها أهداف متساوية ويعمل في إطار زمنى معين ويصعب عليه تحديد الأولويات.

-الأسلوب الفوضوى: يميل الفرد الذى يفضل هذا الأسلوب إلى المهام التي تسمح له بمرونة كبيرة حيث يفضل تجربة أي شيء متى وأين وكيف يشاء حيث تكون أهدافه غير واضحة.

-الأسلوب العالمى (الكلى) ميل الفرد إلى التعامل مع المشاريع والمهام والمواقف التي تتطلب التعامل مع الصورة الكلية للأشياء وفهم الأفكار الرئيسية للعموميات أكثر من التفاصيل.

-الأسلوب المحلى: ميل الفرد إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تتطلب التعامل مع الأفكار الصغيرة المحددة والاستمتاع بالمهام التي تتطلب التفاصيل.

-الأسلوب التقدمى: ميل الفرد إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تنطوى على عدم المألوفية وتسمح له بتجاوز القواعد والإجراءات الحالية والميل للغموض.

-الأسلوب المحافظ: ميل الفرد إلى التقيد الشديد بالقوانين الموجودة مسبقا وتفضيل المألوف ومراعاة القواعد والإجراءات القائمة.

-الأسلوب الخارجي: ميل الفرد إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تسمح له بالعمل مع الآخرين في مجموعة والتعامل مع الآخرين في مراحل مختلفة فهو مرتفع الحس الاجتماعى والوعى بالعلاقات الاجتماعية.

-الأسلوب الداخلى: يميل الفرد إلى الانطواء مع ضعف في الإدراك الاجتماعى بالعلاقات الشخصية ويفضل العمل منفردا ويفضل توظيف ذكاءه في العمل وليس في العلاقات الاجتماعية.

وتم صياغة عبارات المقياس في ضوء خصائص كل أسلوب، وقامت الباحثة بوضع (95) مفردة للمقياس من نوع التقرير الذاتي الذى تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسى التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة صغيرة جدا، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية، الصدق والثبات للمقياس كما يلى:

الاتساق الداخلي:

أ- معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجات عينة تقدير الخصائص السيكومترية وعددهم(70) طالباً و طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول رقم (2) النتائج:

جدول (2) دلالة قيم معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الأسلوب التشريعي		الأسلوب التنفيذي		الأسلوب الحكمي		الأسلوب الملكي		الأسلوب الهرمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
4	0.305**	**5**	0.448**	**1**	0.611**	**6**	0.644**	**10**	0.613**
12	**0.417****	**15**	0.564**	**9**	0.422**	**23**	0.538**	**26**	0.590**
21	**0.311****	**22**	0.605**	**38**	0.545**	**37**	0.624**	**31**	0.608**
32	0.587**	**24**	0.581**	**41**	0.440**	**47**	0.554**	**40**	0.439**
59	0.524**	**58**	0.523**	**48**	0.499**	**75**	0.290**	**50**	0.320**
65	0.645**	**62**	0.558**	**73**	0.552**	**87**	0.543**	**57**	0.544**
72	0.598**	**69**	0.256**	**89**	0.631**	**92**	0.560**	**60**	0.618**
86	0.536**	**74**	0.631**					**95**	0.617**
الأسلوب الأقلي		**الأسلوب الفوضوي**		**الأسلوب العالمي**		**الأسلوب المحلي**		**الأسلوب التقدمي**	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
8	0.641**	**29**	0.582**	**11**	0.570**	**2**	0.664**	**3**	0.481**
18	0.595**	**34**	0.623**	**14**	0.518**	**13**	0.714**	**19**	0.432**
46	0.510**	**42**	0.445**	**39**	0.415**	**16**	0.669**	**25**	0.583**
52	0.406**	**64**	0.480**	**63**	0.425**	**44**	0.666**	**80**	0.560**
54	0.462**	**70**	0.531**	**68**	0.628**	**49**	0.679**	**88**	0.584**
56	0.604**	**83**	0.628**	**78**	0.567**	**30**	0.309**	**91**	0.423**
90	0.519**	**94**	0.445**	**85**	0.415**	**76**	0.454**		
الأسلوب المحافظ		**الأسلوب الخارجي**		**الأسلوب الداخلي**					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط				
27	0.364**	**7**	0.736**	**17**	0.425**				
28	0.833**	**35**	0.310**	**20**	0.538**				
45	0.756**	**36**	0.622**	**33**	0.678**				
51	0.638**	**61**	0.695**	**43**	0.554**				
53	0.831**	**71**	0.629**	**81**	0.690**				
55	0.656**	**77**	0.452**	**67**	0.743**				
66	0.631**	**82**	0.631**	**93**	0.560**				
79	0.281**	**84**	0.747**						

يتضح من جدول (2) أن معظم قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من (0.256، 0.747).

وقد اقترح جليفورد (في: صلاح احمد مراد، 2000، 158) تفسيرا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها أن معامل الارتباط اكبر من (0.9) مرتفع جدا شبه تام، ومعامل الارتباط بين (0.70: 0.90) علاقة قوية مرتفعة، وان معامل الارتباط اقل من (0.30) ضعيف ويدل على علاقة ضعيفة، وأن معامل الارتباط ما بين (0.40: 0.69) يدل علي علاقة جيدة وهامة، وقد أتت معظم قيم معاملات الارتباط اكبر من (0.4) وتم حذف العبارات التي تقل عن قيمة معاملات الارتباط لها مع البعد المنتمية إليه عن (0.40) وعددهم (9) عبارات موزعين على أساليب التفكير كالتالي: الأسلوب التشريعي (4، 21)، الأسلوب التنفيذي (69)، الأسلوب الملكي (75)، الأسلوب الهرمي (50)، الأسلوب المحلي (30)، الأسلوب المحافظ (27، 79)، الأسلوب الخارجي (35)، بذلك يصبح عدد عبارات القائمة (86) عبارة موزعة على ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير المتضمنة في القائمة الحالية.

ب – معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل أسلوب بالدرجة الكلية للأساليب المكونة لقائمة أساليب التفكير ومستوى الدلالة، ويوضح الجدول رقم (3) مصفوفة الارتباط بين أبعاد قائمة أساليب التفكير كالتالي:

جدول (3) مصفوفة الارتباط بين الأساليب المكونة لقائمة أساليب التفكير

أســـــاليب التفكير	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	الملكي	الهرمي	الاقلي	الفوضوي	العالمي	المحلي	التقدمي	المحافظ	الخارجي	الداخلي
التشريعي	1												
التنفيذي	0.636**	1											
الحكمي	0.668**	0.530**	1										
الملكي	0.110	0.189	0.141	1									
الهرمي	0.687**	0.678**	0.587**	0.083	1								
الأقلي	0.258**	0.320**	0.443**	0.335**	0.348**	1							
الفوضوي	0.577**	0.604**	0.670**	0.221	0.556**	0.445**	1						
العالمي	0.342**	0.458**	0.346**	0.416**	0.421**	0.434**	0.479**	1					
المحلي	0.524**	0.663**	0.548**	0.286**	0.561**	0.516**	0.532**	0.542**	1				
التقدمي	0.667**	0.531**	0.633**	0.069	0.687**	0.346**	0.588**	0.212**	0.435**	1			
المحافظ	0.348**	0.462**	0.362**	0.532**	0.366**	0.503**	0.502**	0.513**	0.575**	0.268**	1		
الخارجي	0.353**	0.482**	0.522**	0.106	0.496**	0.597**	0.557**	0.386**	0.444**	0.510**	0.160	1	
الداخلي	0.351**	0.346**	0.393**	0.475**	0.347**	0.133	0.330**	0.527**	0.426**	0.189	0.551**	0.015	1

.** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)

* دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق لمعاملات الارتباط البينية لأساليب التفكير أن معظمها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ما عدا العلاقة بين الأسلوب الملكي وكل من (الأسلوب التشريعي، والأسلوب التنفيذي، والأسلوب الحكمي، والأسلوب الهرمي، والأسلوب الفوضوي، والأسلوب التقدمي، والأسلوب الخارجي)، والعلاقة بين الأسلوب الداخلي وكل من (الأسلوب الأقلي، الأسلوب التقدمي، والأسلوب الخارجي)، والعلاقة بين الأسلوب المحافظ والأسلوب الخارجي؛ حيث أتت العلاقة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهى نتيجة منطقية نظرا لاختلاف خصائص أساليب التفكير، مما يشير إلى سلامة بنية العلاقة بين أساليب التفكير الثلاثة عشر.

الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات طلاب وطالبات عينة الخصائص السيكومترية (ن70) على قائمة أساليب التفكير المكونة من (13) أسلوب تعريب وتقنين علاء محمد أسبر (2016) ودرجاتهم على قائمة أساليب التفكير إعداد الباحثة، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهم كما يلي: الأسلوب التشريعي (0.560)، والأسلوب التنفيذي (0.554)، والأسلوب الحكمي (0.722)، والأسلوب الملكي (0.657)، والأسلوب الهرمي (0.524)، والأسلوب الأقلي (0.619)، والأسلوب الفوضوي (0.487)، والأسلوب العالمي (0.652)، والأسلوب المحلي (0.644)، والأسلوب التقدمي (0.532)، والأسلوب المحافظ (0.723)، والأسلوب الخارجي (0.582)، والأسلوب الداخلي (0.492) وجميعها قيم معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

التباين (معامل الفا كرونباك):

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة الفاكرونباك، من خلال درجات العينة الاستطلاعية (ن 70)، وأتت معاملات الثبات لقائمة أساليب التفكير كما يلي:

-الأسلوب التشريعي (0.825)، والأسلوب التنفيذي (0.675)، والأسلوب الحكمي (0.676)، والأسلوب الملكي (0.832)، والأسلوب الهرمي (0.782)، والأسلوب الأقلي (0.806)، والأسلوب الفوضوي (0.641)، والأسلوب العالمي (0.753)، والأسلوب المحلي (0.646)، والأسلوب التقدمي (0.719)، والأسلوب المحافظ (0.817)، والأسلوب الخارجي (0.693)، والأسلوب الداخلي (0.767) وجميعها قيم ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً.

الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن 70) في التطبيق الأول لقائمة أساليب التفكير؛ والتطبيق الثاني للقائمة بعد فترة زمنية بلغت خمسة عشر يوما، وجاءت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين كالتي: الأسلوب التشريعي (0.733)، والأسلوب التنفيذي (0.615)، والأسلوب الحكمي (0.670)، والأسلوب الملكي (0.763)، والأسلوب الهرمي (0.662)، والأسلوب الأقلي (0.711)، والأسلوب الفوضوي (0.534)، والأسلوب العالمي (0.562)، والأسلوب المحلي (0.638)، والأسلوب التقدمي (0.598)، والأسلوب المحافظ (0.687)، والأسلوب الخارجي (0.708)، والأسلوب الداخلي (0.667) وجميعها قيم ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً.

يتضح مما سبق أن قائمة أساليب التفكير تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامها في البحث الحالي ويوضح الجدول رقم (4) الدرجة الدنيا والعظمى لأساليب القائمة في صورتها النهائية كما يلي:

جدول (4) الدرجة الدنيا والعظمى لكل أسلوب من أساليب قائمة التفكير

الأسلوب التشريعي		الأسلوب التنفيذي		الأسلوب الحكمي		الأسلوب الملكي		الأسلوب الهرمي	
الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي
6	30	7	35	7	35	6	30	7	35
الأسلوب الأقلي		**الأسلوب الفوضوي**		**الأسلوب العالمي**		**الأسلوب المحلي**		**الأسلوب التقدمي**	
الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي
7	35	7	35	7	35	6	30	6	30
الأسلوب المحافظ		**الأسلوب الخارجي**		**الأسلوب الداخلي**					
الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي				
6	30	7	35	7	35				

مقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثة):

يهدف المقياس إلى قياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية، وتم إعداد المقياس الحالي في صورته الأولية بعد الاطلاع على الكتابات النظرية والمقاييس التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز كدراسة (Christopherwas, 2000 ; Elliot & Mcreyor, 2001 ; حنان عبد الفتاح، 2020،ربيع رشوان،2006) وقد أعدت الباحثة المقياس في ضوء المقاييس السابقة، وصنفت توجهات أهداف الإنجاز إلى توجهات أهداف الإتقان (إتقان/ إقدام، إتقان/ إحجام) توجهات أهداف الأداء (أداء/ إقدام، أداء/ إحجام).

ويتألف المقياس من (32) مفردة يتم الإجابة عليها من خلال مقياس خماسى (تنطبق على تماما، تنطبق على غالبا، تنطبق على أحيانا، تنطبق على قليلا، لا تنطبق تماما).

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته قامت الباحثة الحالية باتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي:

أ- معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجات عينة تقدير الخصائص السيكومترية (70) على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول رقم (5) النتائج كالتالي:

جدول (5) دلالة قيم معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الإتقان/ الإقدام		الإتقان/ الحجم		الأداء/ الإقدام		الأداء/ الإحجام	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.790**	**2**	0.648**	**3**	0.736**	**5**	0.425**
10	**0.472****	**4**	0.564**	**6**	0.510**	**16**	0.538**
14	**0.477****	**7**	0.833**	**8**	0.622**	**22**	0.678**
17	0.699**	**9**	0.756**	**12**	0.695**	**25**	0.554**
18	0.524**	**11**	0.638**	**27**	0.629**	**31**	0.690**
20	0.645**	**13**	0.831**	**29**	0.452**	**32**	0.751**
24	0.598**	**15**	0.656**				
26	0.536**	**19**	0.631**				
28	0.536**	**21**	0.581**				
		23	0.576**				
		30	0.582**				

يتضح من جدول (5) أن معظم قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، وأكبر من (0.40) مما يدل على وجود علاقة جيدة وهامة، ومن ثم لم يتم حذف أية عبارة من عبارات المقياس.

ب- معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للأبعاد المكونة لمقياس توجهات أهداف الانجاز ومستوى الدلالة، ويوضح الجدول رقم (6) مصفوفة الارتباط بين الأبعاد كالتالي:

جدول (6) مصفوفة الارتباط بين الأبعاد المكونة مقياس توجهات أهداف الانجاز

الأبعاد	الإتقان/ الإقدام	الإتقان/الإحجام	الأداء/ الإقدام	الأداء/ الإحجام
الإتقان/ الإقدام	1			
الإتقان/ الإحجام	0.279*	1		
الأداء/ الإقدام	0.415**	0.243*	1	
الأداء/ الإحجام	0.081	0.554**	0.397**	1

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس توجهات أهداف الانجاز منطقية ومتوافقة مع خصائص كل توجه من توجهات الأهداف، حيث أتت العلاقة بين (الإتقان/ الإقدام والأداء/ الإقدام)؛ و(الإتقان/ الإحجام والأداء/ الإحجام)؛ و(الأداء/ الإقدام والأداء/ الإحجام) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، بينما أتت العلاقة بين (الإتقان/ الإقدام والإتقان/ الإحجام)؛ و(الإتقان/ الإحجام والأداء/ الإقدام) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بينما أتت العلاقة بين (الإتقان/ الإقدام والأداء/ الإحجام) غير دالة إحصائيا، مما يدل على سلامة بنية العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز.

الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات طلاب وطالبات عينة الخصائص السيكومترية (ن70) على مقياس توجهات أهداف الانجاز المكونة من (4) أبعاد إعداد ربيع رشوان (2006) ودرجاتهم على مقياس توجهات أهداف الانجاز إعداد الباحثة، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهم كما يلي: الإتقان/ الإقدام (0.628)، الإتقان/ الإحجام (0.598)، الأداء/ الإقدام (0.716)، الأداء/ الإحجام (0.632) وجميعها قيم معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

التباين (معامل الفا كرونباك):

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة الفاكرونباك، من خلال درجات العينة الاستطلاعية (ن 70)، وجاءت معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجهات أهداف الانجاز كما يلي: الإتقان/ الإقدام (0.780)، الإتقان/ الإحجام (0.822)، الأداء/ الإقدام (0.747)، الأداء/ الإحجام (0.629)، وجميعها قيم ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، من خلال فصل إجابات عينة البحث التقنين (70) طالب وطالبة في النصف الأول وإجاباتهم على العبارات في النصف الثاني لكل بعد، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين إجاباتهم في النصف الأول وإجاباتهم في النصف الثاني لكل بعد قبل التصحيح وحساب معامل الثبات بطريقة سبيرمان بروان وجتمان بعد التصحيح، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي رقم (7):

جدول (7) قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الانجاز

الأبعاد	نصف الاختبار	معامل ألفا كرونباك	قبل التصحيح	بعد التصحيح	
				سبيرمان	جتمان
الإتقان/ الإقدام	5	0.664	0.690	0.692	0.681
	4	0.660			
الإتقان/ الإحجام	6	0.678	0.824	0.825	0.822
	5	0.722			
الأداء/ الإقدام	3	0.674	0.719	0.719	0.719
	3	0.553			
الأداء/ الإحجام	3	0.639	0.463	0.470	0.428
	3	0.444			

من الجدول السابق يتبين أن بحساب تصحيح معامل الارتباط باستخدام سبيرمان وجتمان بعد التصحيح نجد أن معاملات الثبات ذوى قيم مرتفعة يمكن

الوثوق والاعتماد عليها إحصائيا، ويوضح الجدول رقم (8) الدرجة الدنيا والعظمى لأبعاد المقياس في صورته النهائية كما يلي:

جدول (8) الدرجة الدنيا والعظمى لكل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الانجاز

الإتقان/ الإقدام		الإتقان/ الإحجام		الأداء/ الإقدام		الأداء/ الإحجام	
الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي
9	45	11	55	6	30	6	30

مقياس ما وراء الذاكرة (إعداد الباحثة):

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بما وراء الذاكرة والاطلاع على بعض المقاييس التي أعدت لقياس ما وراء الذاكرة كمقياس (Dixon,etal.,, 1988 ; Vande& coetzee,1996, ; Troyer &Rich, 2002)

قامت الباحثة بتحديد أبعاد ما وراء الذاكرة والتي قد تناولتها معظم الدراسات السابقة وهي: الاستراتيجية، المهمة، السعة أو القدرة، التغيير، القلق، الإنجاز، المركز.

-الاستراتيجية تتعلق باستخدام الفرد لاستراتيجيات التذكر المتنوعة.

-المهمة، وتتعلق بمعرفة الفرد وإدراك مهام التذكر الأساسية.

-السعة أو القدرة وتتعلق بمعتقدات وأداء الفرد المتعلقة بقدرات التذكر لديه واستخدامها بشكل فعال في المواقف المختلفة.

-التغيير: ويتعلق بإدراك الفرد للتغيير الذى يلاحظه في قدراته التذكرية وتعد مؤشرا مهما لمعتقدات الفرد على استخدام الذاكرة بصورة فعالة.

-القلق، وتتعلق بإدراك الفرد للعلاقة بين القلق وأداء الذاكرة.

-الإنجاز: ويتعلق بإدراك الفرد لدافعيته لكى يؤدى مهام التذكر بصورة فعالة.

-المركز: ويتعلق بإدراك الفرد وإحساسه بالتحكم في مهاراته التذكرية.

وقد قامت الباحثة الحالية بوضع (108) مفردة لقياس أبعاد ما وراء الذاكرة من نوع التقرير الذاتي الذي يتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسى التدرج (موافق بشدة، موافق، لا أدرى، غير موافق، غير موافق بشدة).

وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى معرفة الفرد للجوانب الخاصة بنظام الذاكرة لديه.

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته قامت الباحثة الحالية باتباع الخطوات الآتية:

الصدق العاملي:

قامت الباحثة بحساب الصدق العاملى لمقياس **ما وراء الذاكرة** درجات أفراد العينة (331) من طلاب كلية التربية جامعة المنصورة، وقد أجريت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافي من الدرجة الأولى لمصفوفة الارتباطات بطريقة المكونات الأساسية، ثم تدوير العوامل تدويرا متعامدا بطريقة فاريماكس Varimax باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، حيث استخلص سبعة عوامل كان الجذر الكامن لكل عامل منها أكبر من الواحد الصحيح وهى (3.16، 2.39، 2.48، 2.89، 2.76، 3.27، 2.97)، وجاءت نسبة تباين العوامل السبعة (59.31%) من حجم التباين الكلى، ونسبة تباين كل عامل من هذه العوامل على الترتيب (10.18، 6.68، 6.94، 8.15، 7.92، 10.23، 9.21)، وتم حذف قيم تشبعات العبارات على الأبعاد التي تقل عن (0.3)، وأتت قيم التشبعات على العوامل السبعة لمقياس **ما وراء الذاكرة** كالتالي:

-**العامل الأول:** تشبع به (13) عبارة، وجميع التشبعات دالة موجبة؛ حيث تراوحت قيم التشبعات بين (0.315) و(0.629)، وتقيس تلك العبارات بعد الاستراتيجية.

-**العامل الثاني:** تشبع به (13) عبارة، وجميع التشبعات دالة موجبة؛ حيث تراوحت قيم التشبعات بين (0.356) و(0.583)، وتقيس تلك العبارات بعد المهمة.

-**العامل الثالث:** تشبع به (12) عبارة، وجميع التشبعات دالة موجبة؛ حيث تراوحت قيم التشبعات بين (0.447) و(0.683)، وتقيس تلك العبارات بعد الكفاءة.

-**العامل الرابع:** تشبع به (13) عبارة، وجميع التشبعات دالة موجبة؛ حيث تراوحت قيم التشبعات بين (0.347) و(0.679)، وتقيس تلك العبارات بعد التغيير.

-**العامل الخامس:** تشبع به (11) عبارة، وجميع التشبعات دالة موجبة؛ حيث تراوحت قيم التشبعات بين (0.361) و(0.682)، وتقيس تلك العبارات بعد القلق.

-**العامل السادس:** تشبع به (12) عبارة، وجميع التشبعات دالة موجبة؛ حيث تراوحت قيم التشبعات بين (0.411) و(0.632)، وتقيس تلك العبارات بعد التحصيل.

-**العامل السابع:** تشبع به (10) عبارة، وجميع التشبعات دالة موجبة؛ حيث تراوحت قيم التشبعات بين (0.381) و(0.612)، وتقيس تلك العبارات بعد التحكم.

فقد أكدت نتائج التحليل العاملي سلامة البنية العاملية المتصورة لمقياس **ما وراء الذاكرة**، وأسفرت النتائج عن وجود سبعة عوامل، وقد استقطبت العوامل العبارات الخاصة بكل منها بصورة متسقة منطقياً بالبناء النظري المفترض للمقياس، وأصبح العدد الكلي لعبارات المقياس (84) عبارة.

ثانيا: الاتساق الداخلي:

أ_ معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجات عينة تقدير الخصائص السيكومترية (70) على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول رقم (9) النتائج:

جدول (9) دلالة قيم معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الإستراتيجية		المهمة		الكفاءة		التغيير		القلق	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
5	0.82**	1	0.63**	2	0.78**	8	0.63**	4	0.78**
12	0.85**	15	0.87**	14	0.64**	11	0.54**	7	0.64**
25	0.71**	16	0.54**	39	0.67**	13	0.68**	9	0.67**
29	0.76**	24	0.73**	41	0.45**	20	0.58**	10	0.45**
38	0.69**	33	0.67**	46	0.67**	22	0.43**	17	0.69**
47	0.66**	34	0.56**	61	0.52**	23	0.48**	18	0.57**
51	0.61**	40	0.66**	72	0.64**	30	0.54**	42	0.72**
53	0.42**	57	0.85**	76	0.59**	32	0.76**	56	0.59**
60	0.54**	59	0.59**	77	0.63**	35	0.67**	62	0.63**
64	0.340**	63	**0.46**	79	0.46**	43	0.45**	67	0.46**
68	0.399**	71	**0.68**	82	0.53**	44	0.68**	70	0.53**
75	0.52**	73	**0.64**	83	0.61**	45	0.95**		
78	0.63**	74	**0.74**			65	0.83**		

الانجاز (التحصيل)		التحكم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
3	**0.40**	26	**0.61**
6	**0.47**	27	**0.42**
19	**0.59**	28	**0.54**
21	**0.57**	48	**0.64**
31	**0.52**	49	**0.79**
36	**0.64**	50	**0.75**

37	0.49**	55	0.81**
52	0.53**	58	0.59**
54	0.54**	80	0.58**
66	0.69**	84	0.76**
69	0.64**		
81	0.59**		

يتضح من جدول (9) أن معظم قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، واكبر من (0.40) مما يدل على وجود علاقة جيدة وهامة، ومن ثم لم يتم حذف أية عبارة من عبارات المقياس.

ب_ معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للأبعاد المكونة لمقياس ما وراء الذاكرة ومستوى الدلالة، ويوضح الجدول رقم (10) مصفوفة الارتباط بين الأبعاد كالتالي:

جدول (10) مصفوفة الارتباط بين الأبعاد المكونة لمقياس ما وراء الذاكرة

الأبعاد	الاستراتيجية	المهمة	الكفاءة	التغيير	القلق	الانجاز	التحكم
الاستراتيجية	1						
المهمة	0.330**	1					
الكفاءة	0.493**	0.398**	1				
التغيير	0.437**	0.224**	0.266**	1			
القلق	0.352**	0.179	0.040	0.053	1		
الإنجاز	0.341*	0.379**	0.228**	0.100	0.376**	1	
التحكم	0.212**	0.270**	0.352**	0.150	0.156	0.540**	1

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة منطقية ومتوافقة مع خصائص كل بعد من الأبعاد، حيث أتت العلاقة بين القلق وكل من (**الاستراتيجية**) علاقة سلبية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)؛ و(المهمة، والتغيير، والتحكم) علاقة غير دالة إحصائيا؛ و(الكفاءة) علاقة سالبة وغير دالة إحصائيا، كما أتت العلاقة بين (الانجاز والتغيير)؛ و(التحكم والتغيير) غير دالة إحصائيا، مما يدل على سلامة بنية العلاقة بين أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة.

التباين (معامل الفا كرونباك):

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة الفاكرونباك، من خلال درجات العينة الاستطلاعية (ن 70)، وكانت معاملات الثبات لمقياس **ما وراء الذاكرة** كما يلي: **الاستراتيجية** (0.912)، **المهمة** (0.791)، **الكفاءة** (0.839)، **التغيير** (0.724)، **القلق** (0.782)، **الانجاز** (0.867)، **التحكم** (0.694)، وجميعها قيم ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً.

مما سبق يتبين أن قيم الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس **ما وراء الذاكرة** تتمتع بدرجات مرتفعة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى الوثوق في استخدامها بالبحث الحالي، ويوضح الجدول رقم (11) الدرجة الدنيا والعظمى لأساليب القائمة في صورته النهائية كما يلي:

جدول (11) الدرجة الدنيا والعظمى لكل بعد من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة

الاستراتيجية		المهمة		الكفاءة		التغيير		القلق	
الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي
13	65	13	65	12	60	13	65	11	55

الإنجاز		التحكم	
الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمي
12	60	10	50

نتائج البحث وتفسيرها ومنافشتها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الفرقة الأولي والفرقة الرابعة في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة.

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) T–test لعينتين مستقلتين

أولا: الفروق في أساليب التفكير

ولمعرفة دلالة الفروق بين طلاب وطالبات الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في أساليب التفكير قامت الباحثة باستخدام اختبار T – Test لعينتين مستقلتين فكانت النتائج كما بالجدول رقم (12):

جدول (12) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الفرقة الأولي والفرقة الرابعة في أساليب التفكير

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الفرقة الأولي (ن = 243)		الفرقة الرابعة (ن = 231)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (0.05)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
أساليب التفكير	التشريعي	24.42	3.360	24.15	3.532	0.860	غير دالة
	التنفيذي	27.54	4.015	27.53	3.921	0.018	غير دالة
	الحكمي	25.67	3.879	25.49	3.887	0.485	غير دالة
	الملكي	20.09	3.478	20.63	3.536	1.666	غير دالة
	العالمي	24.50	3.663	24.75	3.957	0.717	غير دالة
	الهرمي	27.01	4.422	27.48	4.218	1.167	غير دالة
	الأقلي	25.36	4.767	25.78	4.599	0.969	غير دالة
	الفوضوي	25.44	4.140	25.46	3.994	0.061	غير دالة
	المحلي	21.44	3.705	21.79	3.615	1.034	غير دالة
	التقدمي	23.25	3.860	22.86	3.900	1.093	غير دالة
	المحافظ	19.45	4.216	19.86	4.024	1.079	غير دالة
	الخارجي	26.57	4.066	26.77	4.080	0.553	غير دالة
	الداخلي	23.12	4.408	23.43	4.685	0.761	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة الفرقتين الاولى والرابعة في أبعاد أساليب التفكير، حيث أتت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي تشير إلى عدم وجود فروق بين طلاب وطالبات الفرقة الأولى والرابعة في أساليب التفكير أن ذلك قد يرجع إلى أن أساليب التفكير تعبر عن الطرق التي يفضلها الفرد في توظيف قدراته العقلية،وأن

هذه الطرق المفضلة يمكن أن تتأثر بمحتوى المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب بالكلية،وأن هذه المقررات قد تتطلب أداءً تعليمياً في الفرقة الأولى والرابعة يشترك في المتطلبات الأدائية لإنجاز المهام وحل المشكلات التعليمية التي قد تواجه الطالب في التحصيل، والتي قد لا تختلف من فرقة دراسية الى أخرى في أثناء أداء المهام والتفاعل مع مثيرات المواقف البيئية المختلفة، ويتفق ذلك مع دراسة (Sternberg & Grigorenko, 1995, 215) التي أشارت إلى أن أساليب التفكير هي الطرق المفضلة لدى الأفراد لتوظيف قدراتهم العقلية في معالجة مثيرات ومواقف البيئة المختلفة.

ويتفق ذلك أيضا مع دراسة علاء عبد الرحمن محمد (2014، 3) التي أشارت إلى أن المتعلم يوظف قدراته من خلال تنظيم الأفكار واكتساب المعارف التي تتلاءم مع المهام والمواقف التي يتعرض لها.

ثانيا: توجهات أهداف الإنجاز

جدول (13) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الفرقة الأولي والفرقة الرابعة في توجهات أهداف الإنجاز

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الفرقة الأولي (ن = 243)		الفرقة الرابعة (ن = 231)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
توجهات اهداف الإنجاز	اتقان/احجام	40.87	7.550	39.32	7.610	2.216	دالة 0.05
	إتقان/إقدام	34.92	5.285	34.85	5.027	0.146	غير دالة
	أداء/إقدام	20.77	4.694	22.35	4.196	3.870	دالة 0.05
	أداء/أحجام	20.27	4.787	20.51	4.210	0.566	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في بعدى (إتقان/إقدام، أداء/أحجام)، حيث أتت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا على كلا البعدين، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الاولى والرابعة

فى بعد (إتقان/إحجام) لصالح طلبة الفرقة الأولى ذوى المتوسط الحسابي المرتفع، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في بعد (أداء/إقدام) لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي تشير إلى عدم وجود فروق بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في بعدى (إتقان/ إقدام) و (أداء/ إحجام) بأن توجه أهداف الإنجاز لدى الطلاب قد تختلف باختلاف الغرض من العمل حيث يمكن أن تزيد أو تقل دافعية الطلاب بتوجههم نحو أهداف العمل،فهناك بعض الطلاب قد يتبنون أهداف تجنب العمل وكذلك الأداء الإحجام مما يقلل من دافعيتهم للتعلم.

بينما اشارت نتائج البحث إلى وجود فروق بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في بعد (أداء/ إقدام) لصالح طلاب الفرقة الرابعة؛ وهذا يشير إلى أن طلاب الفرقة الرابعة قد اكتسبوا بعض المهارات التي تمكنهم من التركيز على التعلم واكتساب المعرفة، حيث يسعى الطلاب إلى الحصول على أعلى الدرجات من خلال أدائهم الجيد للعمل وإتقانهم لمتطلبات المهمة التعليمية التي قد اكتسبها على مدار دراسته الجامعية وتركيزهم على التفوق على الآخرين ومحاولة الظهور بمظهر أفضل من خلال الحصول على درجات مرتفعة في شهادة التخرج، وهذا عكس الفرقة الأولى التي تركز على توجهات أهداف تتسم بالإتقان/ الإحجام، وهذه نتيجة منطقية حيث إن طلاب الفرقة الأولى غير معتادين على نظام الدراسة بالجامعة التي تتطلب منهم الاستيعاب للشرح أثناء المحاضرات وكذلك فهم المواد الدراسية التي تحتاج إلى التفكير، مما يشعرهم بالرغبة في أداء المهام التعليمية التي تطلب منهم، ولكن ذلك يشعرهم بقدر من الحرص على أداء المهام التعليمية التي تمكنهم من الإلمام بمتطلبات موقف التعلم وكل المعلومات المرتبطة به؛ وذلك لجعلهم دائما خائفين من عدم تحقيق الأهداف المطلوبة، وهذا ما رأته الباحثة من خلال تدريسها لطلاب الفرقة الأولى من تأخرهم الملاحظ في

تسلم التكليفات والمهام التعليمية المطلوبة منهم، ودائما ما يشكون من عدم قدرتهم على أداء هذه التكليفات لعدم اكتسابهم مهارات التعلم الذاتي المرتبط بإتقان المهام المختلفة، و يتفق ذلك مع دراسة (Elliot,etal., 1994) التي توصلت إلى أن توجه هدف (الأداء/ الإقدام) قد يستلزم اجتهاد الطالب للحصول على تقييم إيجابى من الآخرين في مواقف التعلم.

وتختلف مع دراسة صابر حسين محمود (2018، 284) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طالبات المستوى الأول والرابع من طلاب الجامعة في كل من أهداف (إتقان/ إقدام)، (إتقان/ إحجام) و (أداء/ الإقدام).

وترى الباحثة أنه يجب تشجيع الطلاب على تبنى أهداف الإتقان وتقليل تبنى أهداف الأداء، حيث أن أهداف الإتقان يمكن أن تكون مرتبطة إيجابيا بنتائج الإنجاز المرتفع والتي تساعد في جاهزية المتعلم واستعداده للقيام بالمهام الصعبة وتجعله أكثر تكيفا مع مهارات التعلم مدى الحياة.

ثالثا: ما وراء الذاكرة

جدول (14) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الفرقة الأولي والفرقة الرابعة في ما وراء الذاكرة

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الفرقة الأولي (ن = 243)		الفرقة الرابعة (ن = 231)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (0.05)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
ما وراء الذاكرة	الاستراتيجة	42.51	3.435	41.57	3.625	2.908	دالة عند 0.05
	المهمة	41.05	3.480	40.41	3.067	2.217	دالة عند 0.05
	الكفاءة	38.76	3.136	39.00	3.266	0.840	غير دالة
	التغيير	44.70	3.758	44.15	3.545	1.632	غير دالة
	القلق	36.44	3.805	36.99	3.783	1.568	غير دالة
	الإنجاز	40.28	3.593	39.96	3.081	1.048	غير دالة
	التحكم	33.70	3.262	33.61	2.853	0.315	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أبعاد (الكفاءة، التغيير، القلق، الإنجاز، التحكم)، حيث أتت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا على كلا البعدين، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في بعدي (الاستراتيجية، المهمة) لصالح طلاب الفرقة الأولى.

معنى ذلك أن أبعاد ما وراء الذاكرة في أبعاد (الكفاءة – التغيير – القلق – الإنجاز – التحكم) لا تتغير من فرقة إلى أخرى، وتعزى الباحثة ذلك إلى معرفة الطلاب ببعض المعارف عن مكونات ما وراء الذاكرة كالكفاءة في عمليات التسجيل، والتخزين، والبحث عن المعلومات الموجودة في الذاكرة ،فبالنسبة لطلاب الفرقة الأولى فإن دراستهم في المرحلة الثانوية قد اعتمدت على حفظ المعلومات وتخزينها وإعادة البحث عنها في الذاكرة واسترجاعها، وذلك مصحوب بقدر من تذكر المعلومات بكفاءة ولكن يتم ذلك بقدر من القلق من الخوف على مجموع الدرجات في الثانوية العامة، أو الخوف من الإجابة الخطأ على أسئلة الامتحان، وكذلك إحساسهم المستمر بعدم القدرة على استيعاب ما تم دراسته في الفرقة الأولى وذلك لا يختلف عن طلاب الفرقة الرابعة حيث يسعى الطلاب إلى حفظ وتخزين المعلومات بغرض تذكرها وذلك يكون مصحوبا بشئ من الخوف والقلق.

بينما توجد فروق في (الاستراتيجية والمهمة) لصالح طلاب الفرقة الأولى وذلك يشير إلى أن طبيعة الدراسة في المرحلة الجامعية في الفرقة الأولى تختلف عن الفرقة الرابعة، حيث يكون الطلاب في الفرقة الرابعة قد اعتادوا على نظام الدراسة بالكلية وتعودوا على أداء المتطلبات التعليمية والتكليفات الدراسية أثناء التعلم، بينما طلاب الفرقة الأولى قد يحتاجون إلى تدوين وكتابة المحاضرات أولا بأول حتى يتمكنوا من فهمها بصورة جيدة من خلال الملاحظات التي تساعدهم على التذكر بشكل صحيح، وقد لا يظهر ذلك بين طلاب الفرقة الرابعة حيث أن

الخبرة التي قد يكتسبها الطلاب خلال مراحل التعلم الجامعي قد تساعدهم على التمكن من الوعى بمكونات الذاكرة لديهم وطرق استرجاع المعلومات بطرق أكثر فهما بدون تدوين هذه المعلومات أو طلب مساعدة الآخرين أو التسميع الذاتي للمعلومات كما قد يفعل طلاب الفرقة الأولى.

ويتفق ذلك مع دراسة نافز أحمد بقيعى (2013، 348) التي أشارت إلى أن هناك عاملين يؤثران في فعالية الذاكرة هما مستوى الجهد المبذول والإصرار والمثابرة التي يظهرها الفرد خلال مواجهة المهام، كما أشار إلى أن الطلاب الذين يأتون إلى الجامعة لديهم معرفة قليلة حول الاستراتيجيات والمهام المعرفية المتداخلة.

وهذا يختلف مع دراسة (Pintrich, 2002) التي أشارت إلى عدم وجود مستوى مرتفع في ما وراء الذاكرة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

الفرض الثانى: ينص على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة** ".

أولا: أساليب التفكير

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (15):

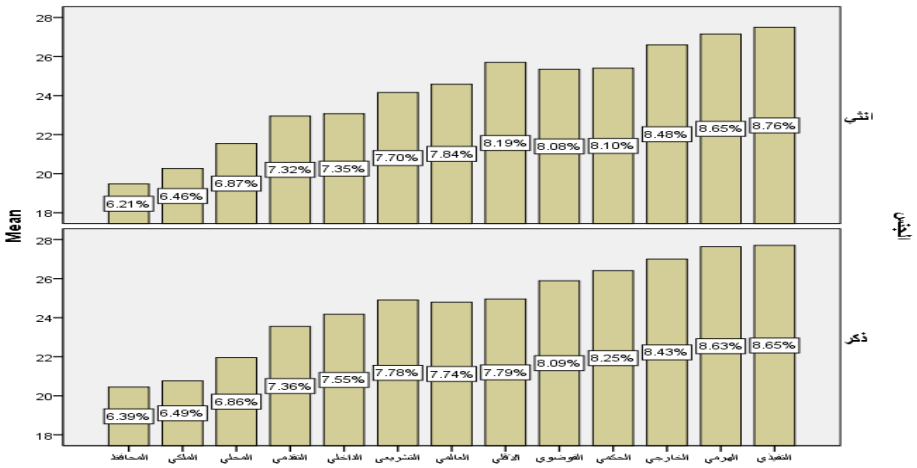
جدول (15) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في أساليب التفكير

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = 85)		الإناث (ن = 389)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
أساليب التفكير	التشريعي	24.91	3.157	24.16	3.493	1.821	غير دالة
	التنفيذي	27.71	3.773	27.50	4.009	0.436	غير دالة
	الحكمي	26.41	3.420	25.40	3.954	2.184	دالة 0.05

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = 85)		الإناث (ن = 389)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
	الملكي	20.76	3.785	20.27	3.455	1.181	غير دالة
	العالمي	24.79	3.967	24.85	3.775	0.449	غير دالة
	الهرمي	27.64	4.383	27.15	4.314	0.934	غير دالة
	الأقلي	24.95	5.352	25.70	4.524	1.331	غير دالة
	الفوضوي	25.89	4.100	25.35	4.056	1.119	غير دالة
	المحلي	21.95	3.654	21.54	3.664	0.942	غير دالة
	التقدمي	23.55	4.072	22.95	3.834	1.291	غير دالة
	المحافظ	20.45	4.173	19.48	4.098	1.968	دالة 0.05
	الخارجي	27.00	4.721	26.60	3.917	0.828	غير دالة
	الداخلي	24.18	4.132	23.07	4.609	2.037	دالة 0.05

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في معظم أبعاد أساليب التفكير، حيث أتت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، التقدمي، الخارجي)**بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في أبعاد أساليب التفكير (الحكمي/ المحافظ/ الداخلي) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الذكور.**

ويوضح الشكل التالي النسب المئوية لأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب من الجنسين (ذكور/ إناث).



شكل (1) أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب من الجنسين

وقد أظهرت النتائج أن النسب المئوية لأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب من الجنسين (ذكور/ إناث) على الترتيب كالتالي (التنفيذي، الهرمي، الخارجي، الحكمي، الفوضوي، الأقلي، العالمي، التشريع، الداخلي، التقدمي، المحلي، الملكي، المحافظ).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (الحكمى، المحافظ، الداخلى) لصالح الذكور، أن ذلك يرجع إلى تأثير التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية التي تعطى أهمية لنوع من المهام التعليمية أو المواقف التي يقبل عليها الأفراد حسب أولويات ومتطلبات المجتمع، وترى الباحثة أنه بالرغم من أن أساليب التفكير تعكس الطرق والأساليب المفضلة لدى الفرد في توظيف قدراته إلا أنها تتأثر بنوعية العمل والمهمة التي يكلف بها الطالب أثناء التعامل في بيئته الحياتية. وهذه البيئة قد توجهه إلى استخدام أسلوب دون الآخر بناء على درجة تعوده على استخدام هذا الأسلوب في عدد من المهام المرتبطة بنوع وكل أسلوب في التفكير.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نظرية ستيرنبرج التي أشارت إلى أن أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليس القدرة نفسها ولكن ذلك يتأثر

بمتغيرات نوعية من خلال المهام التي قد تكتسب من خلال عملية التطبيع الاجتماعى.

ونجد أن الأسلوب الحكمى يتميز بميل الفرد إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تتطلب التقييم والتحليل والمقارنة والحكم على الأفكار والتقييم لنقاط القوة والضعف لدى الآخرين، وبالتالي يتضح ذلك أكثر عند الذكور نتيجة التطبيع الاجتماعى، والأساليب التي تتبعها الأسر في التعامل مع الأبناء، كذلك يتضح الأسلوب المحافظ في ميل الفرد إلى الالتزام بالمعايير والقواعد والإجراءات القائمة الموجودة في المواقف المختلفة وهذا يرجع أيضا إلى نمط التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى حيث يربى الآباء ومؤسسات المجتمع الطفل الذكر منذ البداية على أنه رجل ويلتزم بالقواعد والمعايير الموضوعة؛ مما قد يجعله أكثر تمسكا بالقواعد والقوانين والتعليمات التي تنعكس في أسلوبه المفضل بعد ذلك في التعاملات مع المواقف والأحداث الحياتية التي يمر بها، وكذلك يتضح أسلوب التفكير الداخلى الذى يتمثل في ميل الفرد إلى المهام والمشاريع والمواقف التي تسمح له بالعمل بشكل مستقل عن الآخرين مستغلا ذكاءه في العمل وليس في العلاقات الاجتماعية، وهذه نتيجة منطقية أيضا حيث أن الطفل منذ صغره في الأسرة يحاولون أن يجعلوه يعتمد على نفسه أكثر من الأنثى بسبب أنه رجل المستقبل وعليه كل الأعباء فيما بعد.

وهذا يتفق مع دراسة عصام على الطيب (2011، 418) التي أشارت إلى أنه لا يوجد تأثير دال لمتغير النوع على أساليب التفكير ماعدا أسلوب التفكير (الملكى، الداخلى، الخارجي) حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق لصالح الذكور في أساليب التفكير الملكى، الخارجي، ووجود فروق لصالح الإناث في أسلوب التفكير الداخلى.

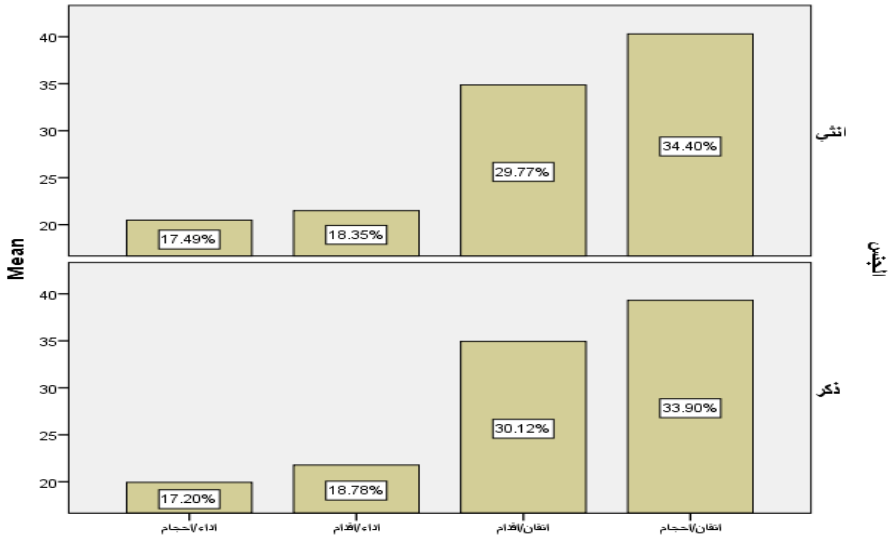
ثانيا: بالنسبة لتوجهات الأهداف

جدول (16) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في توجهات الأهداف

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = 85)		الإناث (ن = 389)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
توجهات الأهداف	إتقان/إحجام	39.31	8.074	40.29	7.505	1.084	غير دالة
	إتقان/إقدام	34.93	5.257	34.87	5.140	0.090	غير دالة
	أداء/إقدام	21.78	4.537	21.49	4.525	0.527	غير دالة
	أداء/أحجام	19.94	4.547	20.48	4.504	1.004	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز، حيث أتت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

ويوضح الشكل التالي النسب المئوية لتوجهات الأهداف السائدة لدى الطلاب من الجنسين (ذكور/ إناث).



شكل (2) توجهات الأهداف السائدة لدى الطلاب من الجنسين

وقد أظهرت النتائج أن النسب المئوية لتوجهات الأهداف السائدة لدى الطلاب من الجنسين (ذكور/ إناث) على الترتيب كالتالي (اتقان/ احجام، اتقان/ اقدام، اداء/ اقدام، اداء/ احجام).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز نظرا لأن توجهات الأهداف ترتبط بأهداف الطلاب الذى يسعى فيها الطالب إلى انتهاج سلوكيات تساعده على النجاح وأداء المهام المعرفية والتعليمية المناسبة بشكل تكاملى.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Valle, etal,., 2003) التي أشارت إلى أن أهداف الإنجاز مكملة ومتممة لبعضها البعض وأن الطلاب يسعون نحو توجهات الإتقان والإقدام أو تجنب الأداء في آن واحد.

كما أن نتائج البحث الحالي أشارت إلى أن ترتيب توجهات الأهداف كالتالى: (إتقان/ إحجام، إتقان/ إقدام، وأداء/ إقدام، وأداء/ إحجام).

وترى الباحثة أن طلاب الجامعة قد يتعاملون مع الأهداف المتعددة حسب متطلبات موقف التعلم، فبعض الطلاب تبنى أهداف الإتقان والتركيز على المهام، فمن الطبيعى أن يكون اهتمام الطلاب بإتقان العمل في البداية حيث أن ذلك يدعم الإنجاز ويشعر الطالب بالإنجاز والتقدم ولكن بالرغم من ذلك قد يشعر الطالب بالإحجام أيضا من خلال رغبته في محاولة تجنب الفشل الذى قد يصيبه في مواقف التعلم.

وتشير دراسة (Middleton & Molgley, 1997) إلى أن المتعلمين ذوى توجهات أهداف (الأداء/ الإحجام) يحاولون تجنب الفشل بكل الطرق حتى لو تجنبوا العمل في المهام، ويتضح ذلك من خلال السعي نحو تجنب الأحكام السلبية عن قدراتهم وتجنب الظهور في صورة أقل قدرة من الآخرين أثناء أداء المهام الأكاديمية.

ويتفق ذلك مع دراسة معاوية محمود أبو غزال ومحمود حسن العجلوتى (2013، 113) التي أشارا فيها أن الطلاب ذوى أهداف الإتقان يتميزون بالتنظيم الذاتي ويعطون أهمية للجهد المبذول في النجاح والفشل والمثابرة والإصرار على الوصول للهدف.

وترى الباحثة أن طبيعة الدراسة بالكلية تعطى قيمة لأهمية التعلم ومعالجة المعلومات من خلال اختيار مهمات تساعد المتعلم على النجاح وتعطى أهمية للجهد المبذول في النجاح من خلال التقييم المستمر للطلاب والأعمال الفصلية والشفهية والتجريبية، مما يسمح لهم بتطوير كفاءتهم التنظيمية وتحسين المهارات اللازمة للتعلم.

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Schwinger, Pelster, 2011) التي أشارت إلى عدة أنماط لتوجهات الأهداف وهى الإتقان والأداء/ الإقدام، والأداء/ الإحجام.

كذلك أشارت دراسة حنان عبد الفتاح الملاحة (2020، 105) إلى ارتباط التوجه نحو الإتقان بالدافعية الذاتية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تطوير قدراته وأن توجه إتقان/ إحجام يجعل تركيز الفرد منصبا على تجنب الفهم الخاطئ والخوف من الأحكام السلبية عن قدراته.

ثالثا: بالنسبة لما وراء الذاكرة

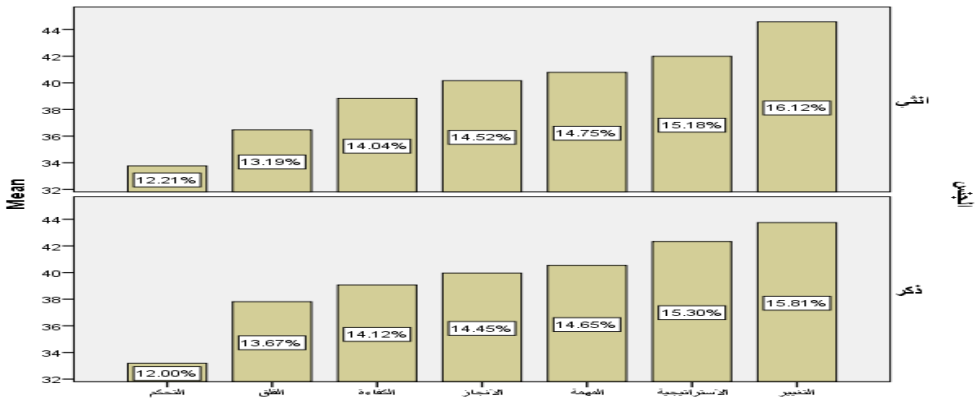
جدول (17) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في ما وراء الذاكرة

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = 85)		الإناث (ن = 389)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
ما وراء الذاكرة	الاستراتيجية	42.33	3.828	41.99	3.497	0.785	غير دالة
	المهمة	40.54	3.198	40.78	3.321	0.615	غير دالة
	الكفاءة	39.07	2.836	38.84	3.275	0.613	غير دالة

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = 85)		الإناث (ن = 389)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
	التغيير	43.75	3.415	44.58	3.701	1.894	غير دالة
	القلق	37.81	3.500	36.47	3.825	2.972	دالة(0.05)
	الإنجاز	39.96	3.190	40.16	3.391	0.491	غير دالة
	التحكم	33.19	2.792	33.76	3.117	0.156	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في معظم أبعاد ما وراء الذاكرة، حيث أتت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الجنسين في بعد (القلق) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الذكور.

ويوضح الشكل التالي النسب المئوية لأبعاد ما وراء الذاكرة السائدة لدى الطلاب من الجنسين (ذكور/ إناث).



شكل (3) أبعاد ما وراء الذاكرة السائدة لدى الطلاب من الجنسين

وقد أظهرت النتائج أن النسب المئوية لأبعاد ما وراء الذاكرة السائدة لدى الطلاب من الجنسين (ذكور/ إناث) كالتالي (التغيير، الاستراتيجية، المهمة، الإنجاز، الكفاءة، القلق، التحكم).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن بعد القلق كبعد من أبعاد ما وراء الذاكرة يتضح أكثر لدى الذكور، لأن طبيعة الذكور أكثر قلقا من الإناث في الخوف من الفشل أو عدم القدرة على أداء المهام المكلف بها أمام زملائه، ويمكن أن يرجع ذلك أيضا إلى أن معظم الطلاب قد يرغبون في إنهاء دراستهم الجامعية سريعا بدون الإخفاق حرصا على الانخراط في سوق العمل لمساعدة عائلتهم، وقد يرجع ذلك أيضا لعدم الوعى الكافى من الطلاب بمكونات ما وراء الذاكرة التي تساعدهم على إنجاز مهام التعلم والتخلص من المشاعر السلبية التي قد تصاحب موقف التعلم وإدراكه لما يتضمن هذا الرضا من انفعالات كالثقة والقلق والخوف من الفشل.

الفرض الثالث وينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإتجاز وما وراء الذاكرة السائدة لدى طلاب كلية التربية .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي لكل بعد من أبعاد متغيرات البحث، للتوصل لأساليب التفكير، وتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة السائدة لدى عينة البحث، وذلك باستخدام اختبار ت لعينة واحدة، كما هو موضح في الجدول التالى:

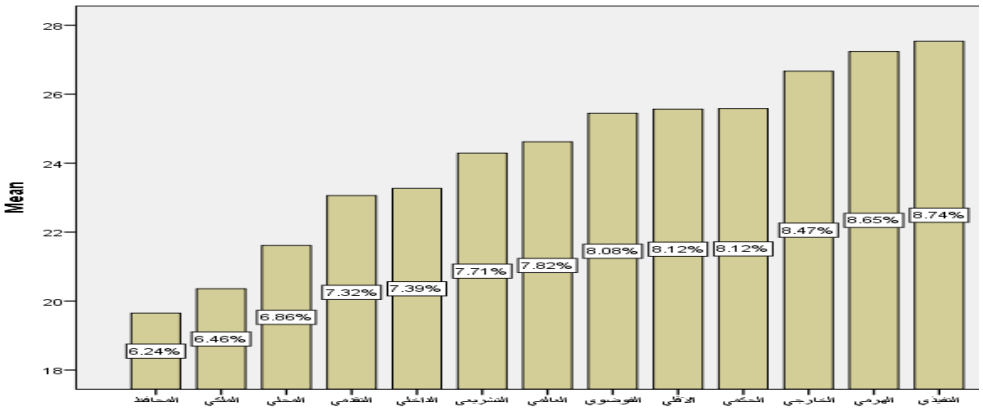
أولا بالنسبة لأساليب التفكير

جدول (18) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والنسبة المئوية لأساليب التفكير (ن = 474)

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية	قيمة (ت) ودلالتها
أساليب التفكير	التشريعي	29.24	444.3	18	%7.71	39.772 دالة عند 0.01
	التنفيذي	54.27	965.3	21	%8.74	35.889 دالة عند 0.01
	الحكمي	58.25	880.3	21	%8.12	25.711 دالة عند 0.01

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية	قيمة (ت) ودلالتها
	الملكي	36.20	518.3	18	%6.46	14.585 دالة عند 0.01
	العالمي	62.24	807.3	21	%7.82	20.703 دالة عند 0.01
	الهرمي	24.27	328.4	21	%8.65	31.399 دالة عند 0.01
	الأقلي	57.25	686.4	21	%8.12	21.213 دالة عند 0.01
	الفوضوى	45.25	065.4	21	%8.08	23.817 دالة عند 0.01
	المحلي	21.61	3.662	18	%6.86	21.487 دالة عند 0.01
	التقدمي	23.06	3.880	18	%7.32	28.398 دالة عند 0.01
	المحافظ	19.65	4.124	18	%6.42	8.720 دالة عند 0.01
	الخارجي	26.67	4.070	21	%8.47	30.324 دالة عند 0.01
	الداخلي	23.27	4.543	21	%7.39	10.878 دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لجميع أبعاد أساليب التفكير لصالح المتوسط الحسابي، أي أن أبعاد أساليب التفكير أعلى مما هو عليه في المجتمع، ويوضح شكل رقم (4) أساليب التفكير السائدة لدى عينة البحث.



شكل (4) أساليب التفكير السائدة لدى عينة البحث

وقد أظهرت النتائج أن أساليب التفكير السائدة تبعا للمتوسط الحسابي والنسبة المئوية لدى عينة البحث على الترتيب كالتالي (التنفيذي، الهرمي، الخارجي، الحكمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، التشريعي، الداخلي، التقدمي، المحلي، الملكي، المحافظ).

يتضح من جدول رقم(18) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسط الحسابى والمتوسط الفرضى لجميع أساليب التفكير لصالح المتوسط الحسابى، وأن أساليب التفكير السائدة لدى عينة البحث وفقا للمتوسط الحسابى والنسبة المئوية على الترتيب كالتالى (التنفيذي بنسبة مئوية 8.74%، يليه الهرمى بنسبة مئوية 8.65%، بنسبة مئوية 8.47%، يليه الحكمى بنسبة مئوية 8.12%، يليه الأقلى بنسبة مئوية 8.12%، يليه العالمى بنسبة مئوية 7.82%، يليه التشريعى بنسبة مئوية 7.71%، يليه الداخلى بنسبة مئوية 7.39%، يليه التقدمى بنسبة مئوية 7.32%، يليه المحلى بنسبة مئوية 6.86%، يليه الملكى بنسبة مئوية 6.465، يليه المحافظ بنسبة مئوية 6.42%).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن أعلى أسلوب سائد عند طلاب الجامعة هو الأسلوب التنفيذي بنسبة مئوية 8.74%، بينما اقل أسلوب يفضله الطلاب هو

الأسلوب المحافظ بنسبة مئوية 6.42%، حيث أن أسلوب الدراسة بالجامعة قد يعتمد على مهام محددة ولها تعليمات وفقا لقواعد وطرق مسبقة لحل المشكلات وهذا يتفق ويتماشى مع الطلاب الذين يفضلون الأسلوب التنفيذي الذى يميل فيه الطلاب للعمل وفق إجراءات وقواعد محددة حسب ما يقال لهم، بينما أشار نتائج البحث إلى أن أقل أسلوب يفضله طلاب الجامعة هو الأسلوب المحافظ بنسبة مئوية (6.425) وترى الباحثة أن الطلاب ذوى سمات هذا الأسلوب لديهم ميل إلى اتباع القواعد والإجراءات القائمة بالفعل ويجب التقيد بالقواعد والقوانين والإجراءات الموجودة، ويفضل الأحداث المألوفة، وهذه نتيجة منطقية حيث أن طلاب الجامعة في مرحلة عمرية تتسم بالحيوية والنشاط، وكذلك في فترة انتهاء سن المراهقة الذى يتسم بحب الظهور والتمرد على الأشياء، فطبيعى أن يظهر هذا الأسلوب في الترتيب الأقل بالنسبة لتفضيلات الطلاب في الجامعة لأن الطالب يحب التجديد والمغامرة.

ويختلف ذلك مع دراسة هبة محمد سعد (2020، 502) التي أشارت إلى تباين أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة حيث كان أعلى ترتيب أسلوب التفكير المثالى، ثم يليه التفكير التركيبى، ثم التحليلى، ثم العملى.

ويتفق ذلك مع دراسة صبيحة أحمد عبد القادر (2019) التي أشارت إلى أن أقل الأساليب استخداما لدى طلاب الجامعة هو الأسلوب المحافظ بينما يتعارض مع دراسة محمد السيد بكر وإبراهيم عبد الرحيم حميدة(2016، 4) التي أشارت إلى أن الأسلوب المفضل لدى طلاب الجامعة كان الأسلوب المحلى في الترتيب.

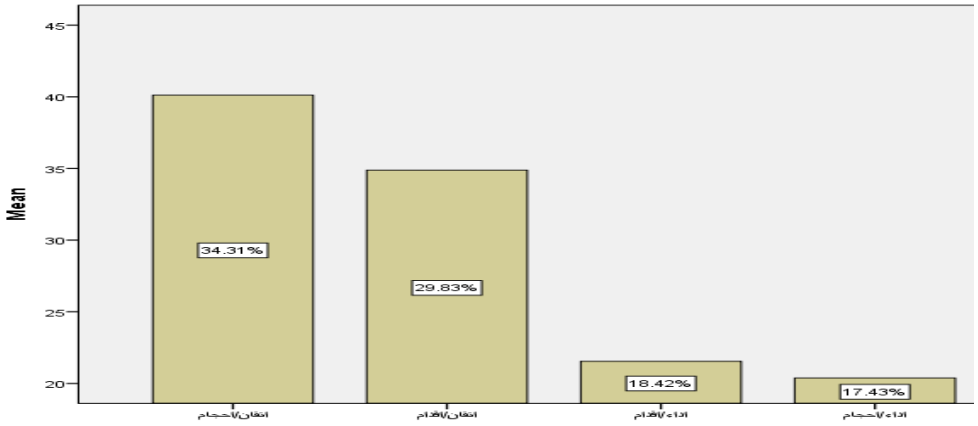
وترى الباحثة ضرورة توظيف أساليب التفكير والتي يفضلها الطلاب في الجامعة لتناسب مع محتوى الدراسة ومع مواصفات خريج كلية التربية وطبيعة البرنامج الدراسى المقدم لتحقيق الأهداف التعليمية.

ثانيا: بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز

جدول (19) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لتوجهات أهداف الانجاز(ن = 474)

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية	قيمة (ت) ودلالتها
توجهات الأهداف	إتقان/إحجام	40.12	7.611	**33**	**%34.31**	20.357 **دالة عند 0.01**
	إتقان /إقدام	34.88	5.155	**27**	**%29.83**	33.296 **دالة عند 0.01**
	أداء/إقدام	21.54	4.523	**18**	**%18.42**	17.049 **دالة عند 0.01**
	أداء/أحجام	20.39	4.512	**18**	**%17.43**	11.514 **دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لجميع أبعاد توجهات الأهداف لصالح المتوسط الحسابي، أي أن توجهات الأهداف أعلى مما هو عليه في المجتمع، ويوضح شكل رقم (5) توجهات اهداف الإنجاز السائدة لدى عينة البحث.



شكل (5) توجهات أهداف الانجاز السائدة لدى عينة البحث

وقد أظهرت النتائج أن توجهات الأهداف السائدة تبعا للمتوسط الحسابي والنسبة المئوية على الترتيب كالتالي (إتقان/ إحجام، إتقان/ إقدام، أداء/ إقدام، أداء/ إحجام).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسط الحسابى والمتوسط الفرضى لجميع أبعاد توجهات أهداف الإنجاز لصالح المتوسط الحسابى، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في نسب توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى عينة البحث من طلاب الجامعة، وأن توجهات الأهداف السائدة تبعا للمتوسط الحسابى والنسبة المئوية على الترتيب كالتالى: (إتقان/ إحجام) بنسبة مئوية (34.31%)، (إتقان/ إقدام) بنسبة مئوية (29.83%)، (أداء/ إقدام) بنسبة مئوية (18.42%)، (أداء/ إحجام) بنسبة مئوية 0 17.43%).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب الجامعة كانت توجه (إتقان/ إحجام) وأقلهم توجه (أداء/ إحجام).

وقد يرجع ذلك إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تساعد الطلاب على الاندماج في مهام الإنجاز والدراسة لأن متطلبات الدراسة الجامعية تتطلب الإتقان، وكذلك الأداء أيضا، وأن عملية التعلم تتطلب أداءً عالي الجودة يرتبط ذلك بتوجه هدف الإتقان، كما أشار إلى ذلك العديد من الدراسات كدراسة (Ames & Ancher, 1998, Valle etal.,, 2003) التي أشارت إلى ارتباط توجه أهداف الإتقان بالأداء وأداء المهام الصعبة والاندماج في العمل طويل المدى بينما يرتبط أهداف الأداء بالنتائج السلبية للمعالجة السطحية للمعلومات.

كذلك أشارت دراسة (Elliot & McGroger, 2001) إلى ارتباط أهداف الإتقان بالمعالجة العميقة والدافعية الداخلية والإصرار المتزايد والأداء الأفضل في مهام التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عصام على الطيب (2011، 360) التي أشارت إلى أن اتجاه الطلاب نحو أداء المهام الأكاديمية يختلف باختلاف توجهات أهداف الإنجاز لديهم، فعندما يهتم المتعلم بأهداف الإتقان يكون الدافع لديه داخلياً، بينما عندما يهتم بأهداف الأداء يكون الدافع لديه خارجياً.

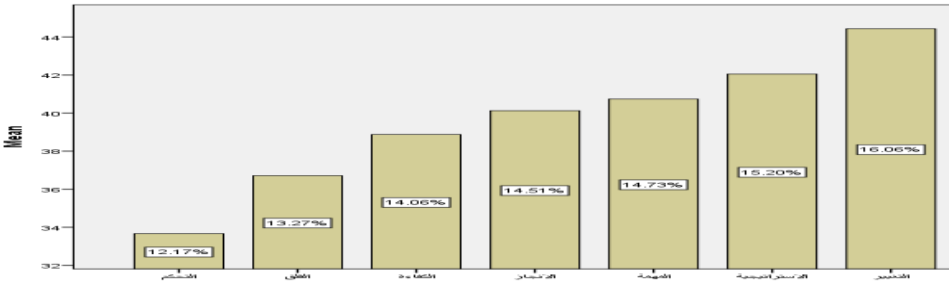
وترى الباحثة أن الدافع الداخلى في أهداف الإتقان قد يدفع الفرد إلى المثابرة وبذل الجهد والتركيز لإتقان المهمة إلى أنه قد يشعر بالقلق الذى يجعله قد يحجم عن أداء العمل نتيجة تفكيره في الاحتمالات السالبة لنواتج العمل، وبالتالي يجب على المتعلم تطوير وتحسين مهاراته المتبعة في التعلم واستخدامها للأداء بشكل يتميز (بالإتقان/ الإقدام) وليس (الإتقان/ الإحجام) وهذا يتطلب تدريب الطلاب على عمليات التعلم والمعالجة العميقة للمعلومات والتعلم الذاتي ومهاراته.

بالنسبة لما وراء الذاكرة:

جدول (20) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لما وراء الذاكرة (ن = 474)

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية	قيمة (ت) ودلالتها
ما وراء الذاكرة	الاستراتيجية	42.05	3.556	**39**	**%15.20**	18.701 **دالة عند 0.01**
	المهمة	40.74	3.297	**39**	**%14.73**	11.492 **دالة عند 0.01**
	الكفاءة	38.88	3.199	**36**	**%14.06**	19.584 **دالة عند 0.01**
	التغيير	44.43	3.662	**39**	**%16.06**	32.299 **دالة عند 0.01**
	القلق	36.71	3.800	**33**	**%13.27**	21.259 **دالة عند 0.01**
	الإنجاز	40.13	3.353	**36**	**%14.51**	26.793 **دالة عند 0.01**
	التحكم	33.66	3.067	**30**	**%12.71**	25.986 **دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لجميع أبعاد ما وراء الذاكرة لصالح المتوسط الحسابي، أي أن ما وراء الذاكرة أعلى مما هو عليه في المجتمع، ويوضح شكل رقم (6) أبعاد ما وراء الذاكرة السائدة لدى عينة البحث.



شكل (6) أبعاد ما وراء الذاكرة السائدة لدى عينة البحث

وقد أظهرت النتائج أن أبعاد ما وراء الذاكرة السائدة تبعا للمتوسط الحسابي والنسبة المئوية على الترتيب كالتالي (التفسير، الاستراتيجية، المهمة، الإنجاز، الكفاءة، القلق، التحكم).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسط الحسابى والمتوسط الفرضى لجميع أبعاد ما وراء الذاكرة لصالح المتوسط الحسابى أي أن ما وراء الذاكرة السائدة لدى عينة البحث تبعا للمتوسط الحسابى والنسبة المئوية على الترتيب كالتالى (التغيير 16.06%، يليها الاستراتيجية 15.20%، المهمة 14.73%، الإنجاز 14.51%، الكفاءة 14.06%، القلق 13.27%، التحكم 12.17%).

وترى الباحثة أن التغيير يمثل المرتبة الأولى في ترتيب أبعاد ما وراء الذاكرة وكان أقلها هو التحكم، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة قد يمتلكون إدراكاً جيداً لمهام الذاكرة التي تعتمد على قدرتهم على التذكر الجيد وعلى استخدام الذاكرة بشكل فعال، وأن أقلها التحكم فهذه نتيجة منطقية لأن التغيير يعد مؤشراً مهما لمعتقدات الطالب على استخدام ذاكرته بشكل فعال في

المواقف المختلفة التي تتعلق بتذكر الأشياء والأحداث الحالية وأن عنده القدرة على تذكر الأحداث بصورة أفضل من خلال شعوره بتحسن ذاكرته.

وترى الباحثة أن محتوى المناهج في كلية التربية قد يشجع طلاب الجامعة من خلال دراستهم للمواد التربوية، وخصوصا مقررات علم النفس التربوى التي تركز في محتواها ومضمونها على كيفية تنظيم المعلومات، وكيفية التذكر، وطرق الاستدعاء الجيد وطرق المراجعة، وكذلك المران والتدريبات العملية التي يتلقاها الطالب من خلال التدريب الميدانى والمعامل الخاصة بتخصصه قد تفيده في التدريب على الشرح وتنظيم المعلومات وتذكرها وكيفية ترتيبها وبالتالي تكسب وتصقل شخصية الطلاب وتزيد من إدراكهم لإمكانية استخدام الذاكرة بطريقة أفضل.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة عبد الناصر أنيس وهبة محمد إبراهيم (2015، 35) التي أشارت إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة تتضمن الاستراتيجيات الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ورفع كفاءتها من خلال فهم التلاميذ لكيفية عمل الذاكرة والوعى بإمكانية التغيير واستراتيجيات التذكر المناسبة والوعى بأنظمة الذاكرة المختلفة مما يساعد على إنجاز المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة، حيث أشارت دراسة (Pierce& Lange, 2000) إلى وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة في مهمات الاسترجاع، ويشير نافز أحمد بقيعى (2013، 350) إلى أن استخدام طلاب الجامعة لما وراء الذاكرة يعتبر من أفضل المنبئات للنجاح الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

وترى الباحثة أن معرفة الفرد بمنظومة عمل الذاكرة ومعرفته للاستراتيجيات الخاصة بالوعى بالذاكرة وتنظيمها وكيفية تخزين المعلومات واسترجاعها يمكن أن يساعد ذلك على جعل الذاكرة فاعلة في مواقف التعلم.

الفرض الرابع:

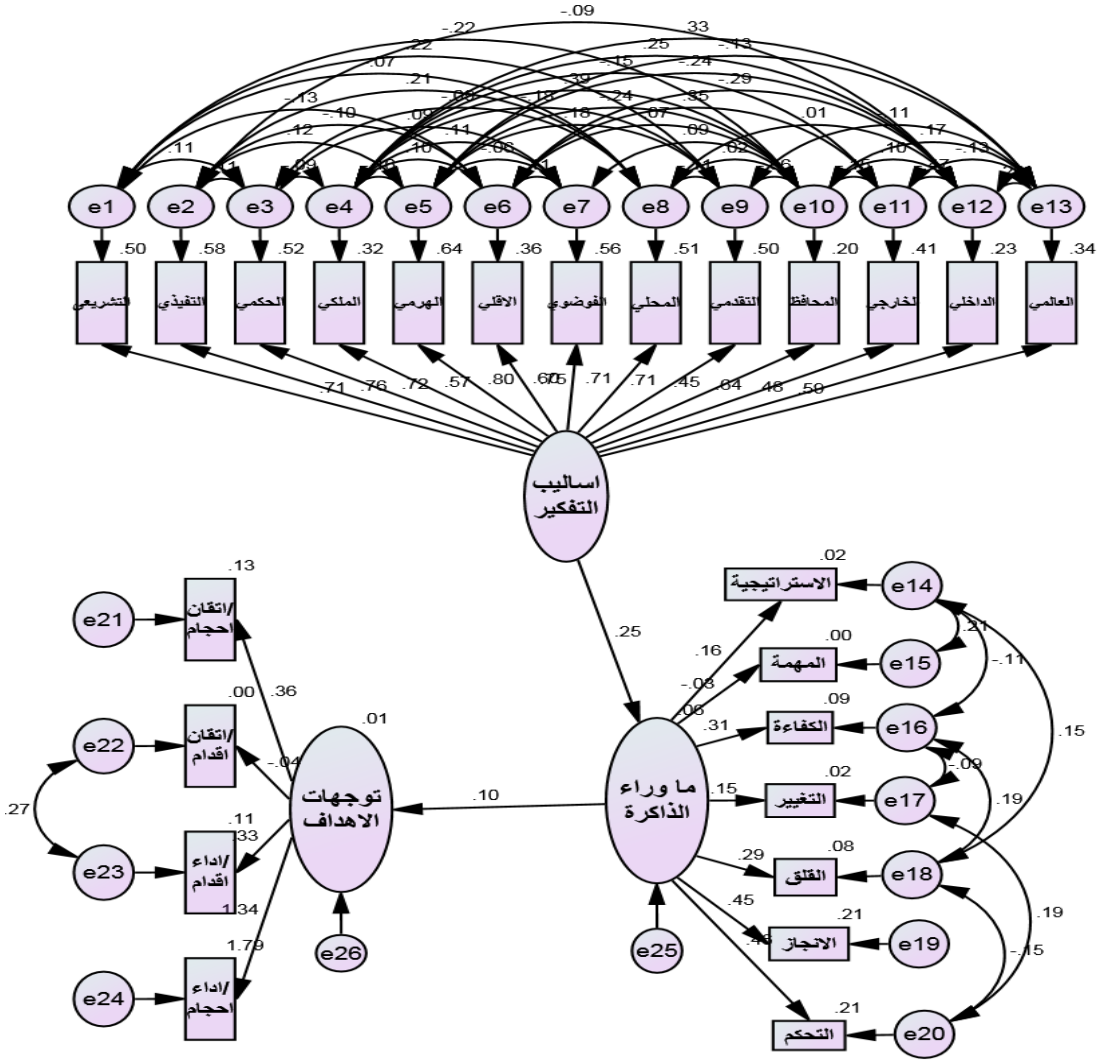
لاختبار الفرض الذي ينص على أنه: "**يمكن التوصل إلى نموذج سببي يوضح علاقات التأثير والتأثر المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث أساليب التفكير، و توجهات أهداف الإنجاز ،وما وراء الذاكرة.**

للتوصل إلى النموذج السببي الذي يوضح علاقات التأثير والتأثر في إطار العلاقات القائمة بين متغيرات البحث استخدمت الباحثة نمذجة المعادلة البنائية بأسلوب تحليل المسار (Path Analysis) للمتغيرات الكامنة من خلال برنامج أيموس24 (Amos 24).

وتم استخدام موقف توليد النموذج (Model Generating Situation) للتوصل إلى أفضل نموذج سببي يحدد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات البحث الحالي وفيه يتم اختبار عدة نماذج وتعدَّل وتختبَر مرة ثانية باستخدام نفس البيانات، والهدف قد يكون إيجاد نموذج ليس فقط أن يطابق البيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن أيضًا أن يتميز هذا النموذج بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاؤه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا، ورغم أنه قد يتم اختبار نموذج في كل مرة إلا أن الهدف النهائي هو توليد نموذج بدلاً من اختبار نموذج، وفى الواقع أن موقف توليد النموذج هو الموقف الأكثر شيوعًا، أما موقف التوكيد الصارم فهو نادر جدًا لأن عددًا قليلاً من الباحثين يكتفي برفض النموذج المعطى دون اقتراح نموذج بديل، وكذلك موقف توليد النماذج البديلة نادرا أيضًا لأن الباحثين نادرًا ما يستطيعون تحديد أولوية النماذج البديلة (عزت عبد الحميد محمد، 2016، 255).

وفي هذه الخطوة تم تجريب عدة نماذج، ومنها النماذج التالية:

أولا: نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أساليب التفكير كمتغير مستقل، وما وراء الذاكرة كمتغير وسيط وتوجهات الأهداف كمتغير تابع، كما يوضح في شكل رقم (7).



شكل (7) نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أساليب التفكير كمتغير مستقل، وما وراء الذاكرة كمتغير وسيط، وتوجهات الأهداف كمتغير تابع

المتغيرات المتضمنة في النموذج الشكل (7):

تنقسم المتغيرات المتضمنة في النموذج بين متغيرات البحث الحالي (الموضح بالشكل (7) إلى ثلاثة أنواع هي:

1- متغيرات مستقلة: وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي متغير **أساليب التفكير**.

2- متغيرات وسيطة: وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا وهي **ما وراء الذاكرة**.

3- متغيرات تابعة: وهي المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي **توجهات الأهداف**.

4- وتمثل (e1: e26) خطأ القياس عند كل بعد من الأبعاد المنتمي إليه.

وقد حظي نموذج المعادلة البنائية الموضح بالشكل (7) على مؤشرات جودة مطابقة جيدة، كما يوضحها جدول (21)، حيث إن قيم مؤشرات جودة المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (21) قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي الحالي

م	اسم المؤشر	قيم مؤشرات جودة المطابقة	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة χ^2	378.743 200 **أقل من 0.001**	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا
2	مؤشر حسن المطابقة المعياري NFI	0.905	(صفر) إلى (1)
3	مؤشر حسن المطابقة يتوكر ولويس TLI	0.933	0.9 أو أكبر
4	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.043	(صفر) إلى (0.08)
5	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	0.953	0.9 أو أكبر
6	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	0.952	0.9 أو أكبر
7	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.869	(صفر) إلى (1)

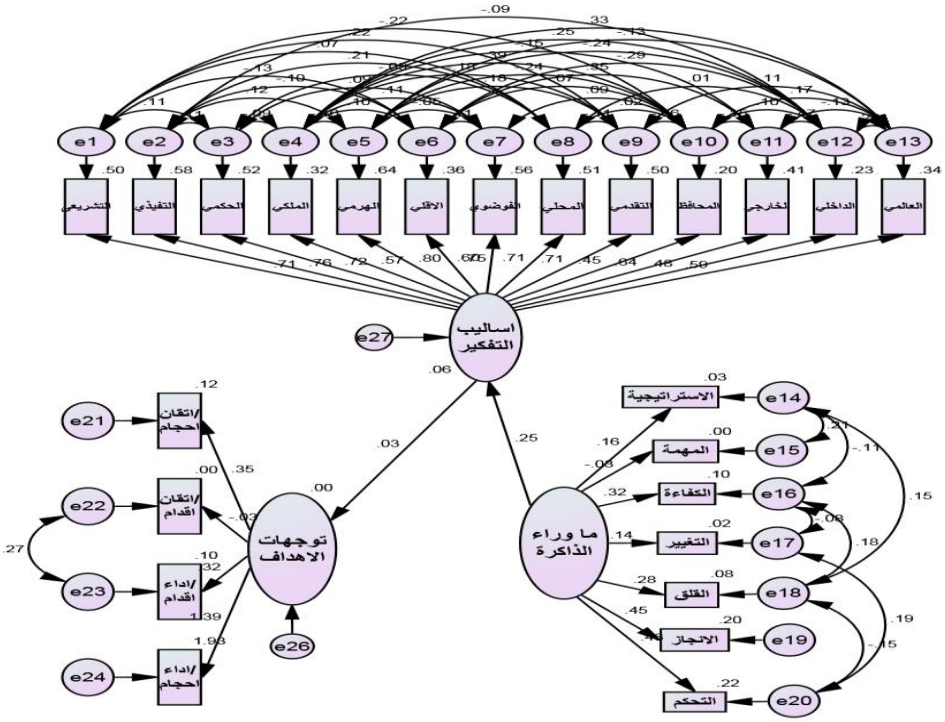
يتضح من الجدول (21) أن نموذج المعادلة البنائية حظي على مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا. وتضمن النموذج الحالي **2 تأثير مباشر،**

و16 **تأثيرات غير مباشرة**، ويوضح جدول رقم (22) قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث بالنموذج الأول.

جدول (22) قيم التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات البحث بالنموذج الأول

المتغيـــرات الأبعـــاد الفرعية	العينة (ن = 474)			
	التأثيرات المباشرة		التأثيرات غير المباشرة	
	أساليب التفكير	ما وراء الذاكرة	أساليب التفكير	ما وراء الذاكرة
ما وراء الذاكرة	.251			
الاستراتيجية			0.040	
المهمة			0.007	
الكفاءة			0.077	
التغيير			0.038	
القلق			0.072	
الإنجاز			0.114	
التحكم			0.115	
توجهات الأهداف		6.09	0.024	
إحجام/إتقان			0.009	0.035
إتقان/إقدام			0.001	0.004
أداء/إقدام			0.008	0.032
أداء/ إحجام			0.032	0.129

ثانيا: نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أساليب التفكير كمتغير وسيط، وما وراء الذاكرة كمتغير مستقل وتوجهات الأهداف كمتغير تابع، كما يوضح في شكل رقم (8).



شكل (8) نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أساليب التفكير كمتغير وسيط، وما وراء الذاكرة كمتغير مستقل، وتوجهات الأهداف كمتغير تابع

المتغيرات المتضمنة في النموذج الشكل (8):

تنقسم المتغيرات المتضمنة في النموذج بين متغيرات البحث الحالي (الموضح بالشكل (8) إلى ثلاثة أنواع هي:

1- **متغيرات مستقلة:** وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي متغير **ما وراء الذاكرة.**

2- **متغيرات وسيطة:** وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا وهي **أساليب التفكير.**

3-متغيرات تابعة: وهي المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي **توجهات الأهداف.**

4- وتمثل (e1: e26) خطأ القياس عند كل بعد من الأبعاد المنتمي إليه.

وقد حظي نموذج المعادلة البنائية الموضح بالشكل (8) على مؤشرات جودة مطابقة جيدة، كما يوضحها جدول (23)، حيث إن قيم مؤشرات جودة المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (23) قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي الحالي

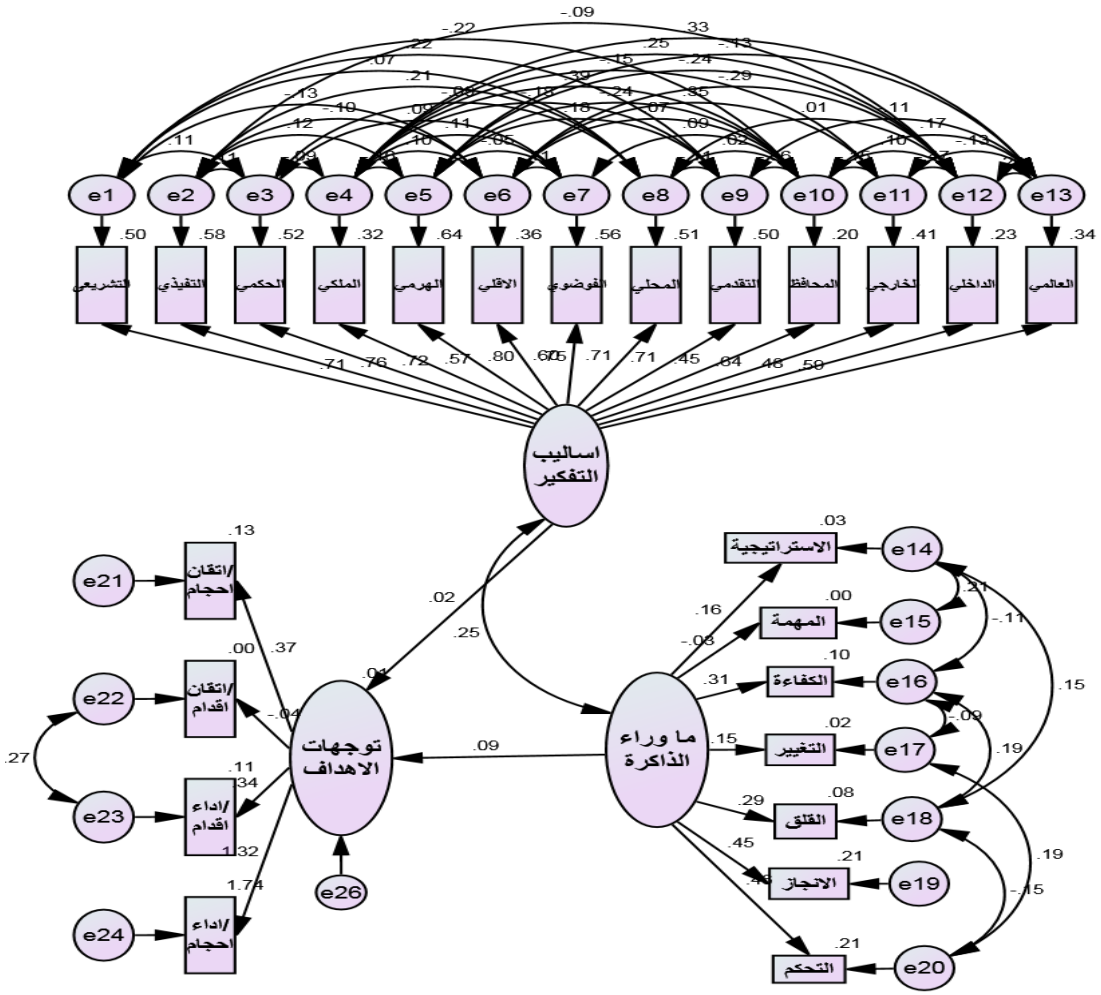
م	اسم المؤشر	قيم مؤشرات جودة المطابقة	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة χ^2	381.364 200 **أقل من 0.001**	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا
2	مؤشر حسن المطابقة المعياري NFI	0.904	(صفر) إلى (1)
3	مؤشر حسن المطابقة يتوكر ولويس TLI	0.932	0.9 أو أكبر
4	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.044	(صفر) إلى (0.08)
5	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	0.952	0.9 أو أكبر
6	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	0.951	0.9 أو أكبر
7	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.868	(صفر) إلى (1)

يتضح من الجدول (23) أن نموذج المعادلة البنائية حظي على مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا. وتضمن النموذج الحالي **2 تأثير مباشر، و22 تأثيرات غير مباشرة**.، ويوضح جدول رقم (24) قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث بالنموذج الثاني.

جدول (24) قيم التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات البحث بالنموذج الثاني

المتغيـــرات الأبعـــاد الفرعية	العينة (ن = 474)			
	التأثيرات المباشرة		التأثيرات غير المباشرة	
	أساليب التفكير	ما وراء الذاكرة	أساليب التفكير	ما وراء الذاكرة
أساليب التفكير		.25		
التشريعي				0.174
التنفيذي				0.187
الحكمي				0.176
الملكي				0.139
العالمي				0.144
الهرمي				0.196
الأقلي				0.147
الفوضوي				0.184
المحلي				0.175
التقدمي				0.174
المحافظ				0.110
الخارجي				0.157
الداخلي				0.119
توجهات الأهداف	2.03			0.008
إتقان/إحجام			0.011	0.003
إتقان/إقدام			0.001	0.000
أداء/إقدام			0.010	0.003
أداء/إحجام			0.044	0.011

ثالثا: نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أساليب التفكير وما وراء الذاكرة كمتغيرات مستقلة، وتوجهات الأهداف كمتغير تابع، كما يوضح في شكل رقم (9).



شكل (9) نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أساليب التفكير وما وراء الذاكرة كمتغيرات مستقلة، وتوجهات الأهداف كمتغير تابع

المتغيرات المتضمنة في النموذج الشكل (9): تنقسم المتغيرات المتضمنة في النموذج بين متغيرات البحث الحالي (الموضح بالشكل (9) إلى:

1) متغيرات مستقلة: وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي متغير **ما وراء الذاكرة، وأساليب التفكير.**

2) متغيـرات تابعـة: وهـي المتغيـرات المتـأثرة بكـل مـن المتغيـرات المسـتقلة والمتغيرات الوسيطة، وهـي تلك المتغيرات التـي تدخل إليها مسارات فقط وهـي **توجهات الأهداف.**

3) وتمثل (e1: e26) خطأ القياس عند كل بعد من الأبعاد المنتمي إليه.

وقد حظـي نمـوذج المعادلـة البنائيـة الموضـح بالشكل (9) علـى مؤشـرات جـودة مطابقـة جيـدة، كمـا يوضـحها جـدول (20)، حيـث إن قـيم مؤشـرات جـودة المطابقـة وقعـت فـي المـدى المثـالي لكـل مؤشـر ممـا يـدل علـى مطابقـة النمـوذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (25) قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي الحالي

م	اسم المؤشر	قيم مؤشرات جودة المطابقة	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة χ^2	378.569 199 **أقل من 0.001**	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا
2	مؤشر حسن المطابقة المعياري NFI	0.905	(صفر) إلى (1)
3	مؤشر حسن المطابقة يتوكر ولويس TLI	0.933	0.9 أو أكبر
4	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.044	(صفر) إلى (0.08)
5	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	0.952	0.9 أو أكبر
6	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	0.951	0.9 أو أكبر
7	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.868	(صفر) إلى (1)

يتضح من الجدول (25) أن نموذج المعادلة البنائية حظي على مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا. وتضمن النموذج الحالي **2 تأثير مباشر، و8 تأثيرات غير مباشرة**.، ويوضح جدول رقم (26) قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث بالنموذج الثالث.

جدول (26) قيم التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة متغيرات البحث بالنموذج الثالث

المتغيـــرات الأبعـــاد الفرعية	العينة (ن = 474)			
	التأثيرات المباشرة		التأثيرات غير المباشرة	
	أساليب التفكير	ما وراء الذاكرة	أساليب التفكير	ما وراء الذاكرة
توجهات الأهداف	6.01	1.09		
إتقان/إحجام			0.006	0.033
إتقان/إقدام			0.001	0.004
أداء/إقدام			0.005	0.031
أداء/إحجام			0.021	0.120

التعقيب على النماذج والتفضيل الإحصائي:

1. أظهرت جميع نماذج تحليل المسار مؤشرات حسن جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا.
2. **يعد النموذج الأول أفضل النماذج إحصائيا التي توضح علاقات التأثير المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث، وذلك لما يلي:**

أ- أظهر النموذج الأول أفضل مؤشرات جودة حسن مطابقة مقارنة بالنماذج الأخري.

ب- اظهر النموذج قيمة التأثير المباشر وغير المباشر لأساليب التفكير على توجهات الأهداف مقارنة بالنماذج الأخري؛ حيث لم يظهر النموذج الثاني التأثيرات غير المباشرة لأساليب التفكير وانخفاض قيمة التأثير غير المباشر لما وراء الذاكرة، في حين أدى التفاعل في النموذج الثالث أيضا إلى انخفاض التأثير المباشر لكل من أساليب التفكير وما وراء الذاكرة على توجهات أهداف الإنجاز؛ كما حجب تأثيرهما غير المباشر على توجهات أهداف الإنجاز.

ومن ثم يعد النموذج الأول الذى بين أساليب التفكير كمتغير مستقل، وما وراء الذاكرة كمتغير وسيط وتوجهات أهداف الإنجاز كمتغير تابع **أفضل النماذج إحصائيا التي تفسر علاقة التأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات البحث.**

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كما يلى:

فيما يتعلق بقيمة التأثير المباشر وغير المباشر على أساليب التفكير وتوجهات الأهداف أن معرفة المتعلم بأسلوب تفكيره قد يساعده على حسن استغلال قدراته على التعلم وتحقيق أهداف الإنجاز لديه من خلال إيجاد التناظر بين التفكير ومهام التعلم وأنشطته التي يقوم بها من خلال دوافعه المختلفة.حيث أشار ستيرنبرج (2004) إلى أهمية دور أساليب التفكير في إنجاز مهام التعلم وحل المشكلات التعليمية والشخصية، وأن انخفاض قدرات الطلاب إنما يرجع إلى سوء التوافق بين الطرق أو أساليب التدريس وأساليب التفكير التي يفكر بها المتعلمون.وكذلك أشارت دراسة عصام على الطيب (2011، 407) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الإنجاز الأكاديمى وأساليب التفكير حيث أن الطرق والأساليب التي يتبعها الطلاب في التفكير والتي تتميز بالتخطيط لحل المشكلات واتباع القواعد الموضوعية والاندفاع نحو تحقيق أهداف موضوعية مسبقا وتجنبهم المواقف الغامضة في التعلم كل ذلك يساعد على تحقيق إنجاز أكاديمى مرتفع بين أقرانهم.

وترى الباحثة أن هناك اقتران بين درجة الفرد في توجهات الأهداف والأسلوب الذى يسعى الطالب إلى توظيفه واستخدامه في عملية التفكير فكلما كان الطالب يمتلك أسلوب تفكير يتمكن من خلاله توظيف معطيات الموقف التعليمى،كلما جعله أكثر قدرة على تقييم إنجازه والبحث والتفكير والاهتمام بأهداف الإنجاز.وهذا يتفق مع دراسة (Seegers, etal., 2002) التي أشارت إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية حيث إنها تساعد المتعلم على تقييم سلوكه الإنجازي، ويساعده في

وضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تحقق الأهداف المنشودة، ويتفق هذا أيضا مع ما أشارت إليه دراسة فارس أبو الفتوح أحمد (2020، 139) إلى أنه يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوى المتفوقين عقليا.

وترى الباحثة أن أساليب التفكير تسهم في التنبؤ بأهداف الإنجاز حيث أن اتباع أسلوب التفكير المناسب لخصائص المتعلم قد تفيده في تبنى توجه أهداف الإنجاز المناسب لهذه المهمة التي اختارها من خلال الجهد المبذول لإتقان هذه المهمة.حيث أشارت دراسة نادية السيد الحسينى (2001، 187) إلى ارتباط توجه هدف المهمة باستخدام استراتيجيات التجهيز العميق الذى يقوم على التفضيل والتوضيح للمعلومات وإعادة صياغة العبارات بطريقة لإتمام التلخيص وتنظيم الأفكار الرئيسية وعمل مخططات للرسوم مما يسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

كما ترى الباحثة أن المتعلم الذى يستخدم أسلوب التفكير المفضل لديه يستطيع أن يدرك أهدافه ويخطط لها جيدا حيث أنه يهتم بتنفيذ المهام ووضع الأهداف وترتيب الأولويات والتركيز على الإتقان.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين أساليب التفكير كمتغير مستقل وما وراء الذاكرة كمتغير وسيط ، وتوجهات الأهداف كمتغير تابع.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب قد يستخدمون أساليب التفكير المفضلة لديهم والتي قد تسهم في صياغة توجهات الأهداف، و بالتالى قد تحسن من أدائهم على المهام المختلفة من خلال استخدامهم الطرق التي تساعدهم على القيام بمهام الاحتفاظ بالأفكار والقدرة على استعادة الأحداث والتنبؤ والربط بين المعلومات المقدمة من خلال الاستراتيجيات المفضلة التي تساعدهم على الاحتفاظ والتخطيط والكتابة للملاحظات التي يحتاجها الطلاب في أدائهم للمهام

التعليمية المنوطة بهم، وكذلك لتحقيق أهدافهم في الإنجاز التي تركز على الجهد المبذول أثناء عملية التعلم.

ويتحقق ذلك من خلال إدراك الفرد لمهام التذكر من خلال استخدامه للمعينات البصرية والرسوم والكتابة التي تساعده على القيام بمهام التعلم وتنظيمها وتذكرها بشكل جيد يسمح بتذكر المعلومات وربطها بشكل صحيح يمكن من الاستفادة منها في التخصص المطلوب ويساعد في حفظها حتى لا تكون عرضة للنسيان بعيدا عن الشعور بالقلق والتوتر الذى يؤثر بالسلب على إمكانية الاستفادة من مهارات ما وراء الذاكرة نتيجة الخوف والتوتر والقلق مما يصعب على المتعلم تذكر أي معلومة ترتبط موقف التعلم وبالتالي تعيق المتعلم عن تحقيق أهدافه في الإنجاز.

وترى الباحثة أن وعى الفرد بذاكرته وكيفية عملها قد يسهم في تحسين الطرق التي يخزن بها الفرد المعلومات والتركيز على نشاطات التعلم التي تناسب المتعلم.

كذلك إن ما وراء الذاكرة تتضح من خلال وعى الطالب بمعتقداته عن كفاءة ذاكرته ووعيه بمتطلبات مواقف التعلم وقدرته على انتقاء الاستراتيجيات الملائمة لإمكاناته ومعرفة متطلبات المهمة، وهذا يشير إلى أن امتلاك الطالب لأساليب تفكير معينة قد تدفعهم إلى الوعى والقدرة على توليد البدائل والمفاضلة بينها وتساعدهم على مواجهة مواقف التعلم الجديدة حيث الوعى بعمليات الذاكرة، التسجيل والتخزين والبحث عن المعلومات الجديدة والتدريب على الاستراتيجيات التي تساعد الفرد على حل مشكلات الذاكرة من خلال عمليات أساسية كالرضا عن الذاكرة، والتذكر، والوعى بالاستراتيجيات التذكرية.

ويتفق ذلك مع دراسة (Kelemen, 2000) التي أشارت إلى أهمية ما وراء الذاكرة في تعلم الطالب الجامعى حيث أنها تساعد الطلاب أثناء عملية التعلم من خلال إصدار أحكام على مدى حدوث عملية التعلم وجودتها وعن أداء الذاكرة

المستقبلية والقدرة على تذكر المعلومات وتحسين القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات التي تم تعلمها وتحسين عملية الاستدعاء والتركيز على المعلومات.

ويتفق كذلك مع دراسة (Albaili, 1998) التي أشارت إلى ان الطلاب ذوى التوجه نحو التعلم يهتمون ويركزون على اكتساب مهارات جديدة تساعدهم على التعلم وتطوير معارفهم بشكل يمكنهم من التفوق والنجاح والإنجاز.

وترى الباحثة أن الإنجاز الذى يحققه الطلاب يساعده على التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء أدائه للمهام المختلفة للتعلم من خلال سعيه المستمر للقيام بالمهام والنواتج المفضلة لديه من خلال الحصول على الدرجات المرتفعة ومن خلال التوجه نحو المهمة والإتقان الذى يسعى فيها المتعلم إلى تعلم المفاهيم والاندماج فيها من خلال تطوير أدائه.

وتفسر الباحثة أهمية تأثير أساليب التفكير كمتغير مستقل وما وراء الذاكرة كمتغير وسيط، وتوجهات الأهداف كمتغير تابع إلى أهمية أساليب التفكير فكلما كان المتعلم على وعى بالأسلوب المفضل لديه كلما كان ذلك أكثر تأثيرا على وعيه بمكونات ما وراء الذاكرة لديه أثناء مواقف التعلم من خلال وعيه بالاستراتيجيات المناسبة للتذكر ومدى رضا عن الأساليب التي يقدمها ويوظفها في عملية التذكر والاحتفاظ واكتساب المعلومات واسترجاعها مما يؤدى إلى تحقيق أهداف الإنجاز ومدى إتقانه لمهام الإنجاز من خلال انعكاس أساليب التفكير المناسبة لدى المتعلم حسب تفضيلاته ووعيه بها وكيفية توظيفها في التعامل مع ما وراء الذاكرة بمكوناتها من خلال الاستراتيجيات، المهمة، والكفاءة، والتغيير، والقلق، والإنجاز، والتحكم، وأن ما وراء الذاكرة تمكن المتعلم من الاستفادة من الذاكرة واستخدامها بطريقة تساعد في إنجاز المهام المطلوبة وتحقق مستوى مرضى من الإنجاز الذى تسهم في تحقيق نواتج تعلم تتسم بالإتقان في اكتساب كل ما هو جديد مما يساعد الطلاب على تطوير الفهم واستثمار طاقاتهم نحو تحقيق إنجاز أكاديمى قد يسهم في انخفاض مستوى القلق من خلال كيفية

تقييم المتعلم لسلوكه أثناء إنجازه للمهام المختلفة ووضع أهدافه تجعله يندمج أكثر في مهام التعلم.

ويتفق ذلك مع دراسة (Elliot& McGregor, 2001) التي أشارت إلى أن توجه أهداف الأداء الإقدام يستلزم اجتهاد الطلاب للحصول على تقييم إيجابى من الآخرين، ولذلك أشارت إلى أن توجه هدف المهمة قد يتنبأ سلبا بقلق الاختبار، وأن توجه هدف تجنب العمل يتنبأ إيجابا بقلق الاختبار.

خلاصة واستنتاجات:

في ضوء النتائج السابقة تقدم الباحثة الاستنتاجات التالية كأسس يجب مراعاتها من قبل العاملين في التربية بالنسبة لطلاب الجامعة في متغيرات البحث كالتالى:

بالنسبة لأساليب التفكير:

- عقد دورات تدريبية لطلاب الكلية لتنمية مهارات التفكير لديهم وتدريبهم من خلال المقررات الدراسية على كيفية توظيف تفضيلاتهم في استخدام أساليب التفكير لتحقيق أقصى استفادة ممكنة في مواقف التعلم.
- التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة لوضع برامج علمية تتفق مع توظيف تلك الأساليب.
- تخطيط برامج تدريبية لتطوير وتحسين أساليب التفكير من خلال معظم عناصر مواقف التعلم بطريقة تساعدهم على إدراك العلاقات وحل المشكلات.
- تخطيط المناهج الدراسية بالطرق التي تساعد على توظيف أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب في ضوء تطورات العصر الذى نعيش فيه والاهتمام بالأساليب التي تساعد على حل المشكلات والإبداع.

بالنسبة لما وراء الذاكرة:

-استخدام استراتيجية تعلم نشطة تتضمن المشاركة الفعالة ولعب الأدوار والحوار للمساعدة على الفهم العميق وتشجيعهم على بذل مزيد من الجهد والكفاءة في التذكر والتعلم.

-تشجيعهم وتدريبهم على استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة تركز على الفهم العميق وتبنى أهداف الإتقان والتمكن أكثر من تبنى أهداف الأداء.

-تدريب الطلاب على توظيف الاستراتيجيات الفعالة في تحسين الذاكرة ورفع كفاءتها في أداء المهمة بنجاح.

بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز:

-تشجيع الطلاب على تبنى توجهات أهداف الإنجاز تتسم بالإتقان والإقدام من خلال تعريفهم بمتطلبات مهام الموقف التعليمى.

-تدريب الطلاب على الجمع بين أكثر من توجه للإنجاز يجمع ما بين الإتقان والإقدام حيث يتم التركيز على التوجه الدافعى الداخلى المصحوب بتنشيط السلوك الإنجازى.

-إعداد برامج تدريبية للطلاب على تحديد ووضع أهدافهم في ضوء الاحتياجات الفعلية لهم.

-تشجيع الطلاب على التعلم وتنمية اتجاهاتهم نحو الميل والرغبة إلى التعلم من خلال توجيه الطلاب للتعرف على مفهوم الدافعية الداخلية وكيفية تنميتها.

دراسات مقترحة:

-أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.

-مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالتفكير الإبداعى ومهارات اتخاذ القرار.

-أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الناجح لدى ذوى مستويات متباينة من التحصيل الدراسى.

-دراسة العلاقة بين نمطى السيطرة المعرفية ومهارات ما وراء الذاكرة.

-العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والسيطرة المعرفية وما وراء الذاكرة.

مراجع البحث

- إبراهيم السيد إسماعيل (2020). أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالاندماج في دراسة الرياضيات لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 30(106)، 15 – 84.

-احمد على المعمرى وفتحى محمد محمود(2019).الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،المركز القومى للبحوث غزة،3(14)،110-127.

-إلهام إبراهيم محمد (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

-تمارا عزمى المحلج(2018). ماوراء الذاكرة لدى المبصرين وغير المبصرين دراسة مقارنة.رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة اليرموك.

-حجاج غانم أحمد (2015). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السياسية لأهداف الإنجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 25(86)، 125- 180.

-حنان حسين محمود (2018): الإسهام النسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمى لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، 42(3)، 236 – 290.

-حنان عبد الفتاح الملاحة (2020): الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز كمنبئات باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الكليات الطبية مرتفعى ومنخفضى التحصيل. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم*

التربويـة والنفسـية، كليـة التربيـة، جامعـة الفيـوم، 114(10)، 63 – 127.

-ربيع عبده رشوان (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة*، القاهرة، عالم الكتب.

-ستيرنبرج (2004). *أساليب التفكير*، ترجمة عادل سعد خضر، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

-صبيحة أحمد عبد القادر (2019). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، 58، 497 – 539.

-صلاح احمد مراد(2000).*الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية*.مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

-طارق توفيق المصرى وعلى فرج أحمد (2019). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 108، 214 – 246.

-طلعت محمد أبو عوف (2020). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق فيلدر سيلفرمان لدى طلاب التربية المهنية بكلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، (70)، 1087 – 1179.

-عبد الناصر انيس وهبة محمد إبراهيم(2015). مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها التنبؤية بمهارات الإدراك السمعى لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية.المجلة العلمية جامعة دمياط،69، 317-360.

-عزت عبد الحميد محمد(2016).*الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية تطبيقات بإستخدام برنامج Lisrel 8.8*. دار الفكر العربى،القاهرة،

-عصام على الطيب (2011). الإسهام النسبى لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 73 (42)، أكتوبر، 354 – 452.

-عطيات محمد مظهر (2013). أنماط التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، (3)، 1135 – 1159.

-علاء عبد الرحمن محمد (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسى لطالبات رياض الأطفال بالجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، (1)، 1 – 30.

-علاء محمد أسبر(2016).اختبار أساليب التفكير دراسة ميدانية لتقنين القائمة على طلبة من جامعة دمشق. *رسالة ماجستير*،كلية التربية،جامعة دمشق.

-فارس أبو الفتوح احمد(2020).أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتهما بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية.*رسالة ماجستير*،كلية التربية،جامعة سوهاج.

-ماهر محمد أبو هلال وصالح أحمد الخطيب (2011). العلاقة بين توجهات الأهداف والفعالية الذات وعمليات ما بعد التفكير والتحصيل الدراسى. *مجلةالدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 5(1)، يناير 1-14.

-محمد السيد بكر وإبراهيم عبد الرحيم حميدة (2016).أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرج. *مجلة الارشاد النفسى*،جامعة عين شمس،45، 1-36.

-محمود فتحى عكاشة ومنى جبريل عمارة(2013).فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية. *المجلة العربية لتطوير التفوق*،4(6)،71-108.

-مختار احمد الكيال (2006).فاعلية برنامج لتحسين مقدار الوعى بما وراء الذاكرة واثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفى بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذو صعوبات التعلم.*المجلة المصرية للدراسات النفسية*،الجمعية المصرية للدراسات النفسية،18(52)،177-258.

-مروان بن على الحربى (2013). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الجامعية، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، 27(108)، 345 – 383.

-مصلح سالم المجالى (2019): أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسيا من طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسة نفسية إرشادية تحليلية، *مجلة العلوم الاجتماعية*،جامعة الكويت، 47(1)، 71 – 104.

-معاوية محمود أبو غزال (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الاكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 3(1)، 89 – 105.

-معاوية محمود أبو غزال ومحمود حسن العجلوتى (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك

بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 27(108)، 111 – 154.

-موفق سليم بشارة ومحمد خليفة الشريدة وختام محمد الغزو(2012).العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسى لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،جامعة دمشق،10(1)،152-167

-ناجى منور السعايدة وأمانى ضرار صبيح (2016). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة ذوى صعوبات تعلم الرياضيات في الأردن. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 170، 652 – 679.

-نادية السيد الحسينى (2001). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفية وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيا. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية – جامعة حلوان، 7(4، 2)، 161 – 194.

-نافز أحمد بقيعى (2013). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، مركز النشر الإقليمى، 14(3)، 329 – 358.

-نصر يوسف مصطفى وعاصم على أبو غزال (2015). توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمى لدى الطلبة الجامعيين. *دراسات في التعليم العالى*، جامعة أسيوط، مركز تطوير التعليم الجامعى، (8)، يناير 236 – 270.

-هبة محمد سعد (2020). أساليب التفكير ودلالتها التنبؤية بالإبداع الانفعالى لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3،(2)، 457 – 529.

-هند حسين أبو هلال وعدنان يوسف العتوم (2018). فعالية برنامج تدريبى معرفى في ضوء التوجهات الهدفية على أنماط العزو السببى. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمى، 45، 91 – 105.

-ياسر عبد الله حفنى (2018). النموذج البنائى للتفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقا لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا.*مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بقنا، 37، ديسمبر 430 – 543.

- Ames, C. (1992). Classroom goal, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychological,* 84(3), 260 – 267.
- Ames, C & Ancher (1988). Achievement goal in the classroom student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology,* 80(3), 260 – 267.
- Albaili, M (1998). Goal orientations, Cognitive strategies and academic achievement among united Arab Emartes college students. *Educational Psychology*, 18 – 195 – 203.
- Anreko, V & france, O (2008). Metacognition achievement goals students strategies and academic achievement Dath way to achievement understanding. *Journal Article, Repont Research*, 3(2),123 – 146.
- Aschraft, M. (1994). *Human memory and cognition* (2nd ed) New York. Harper Collins college publishers.
- Bayandelle, E (2019): Behavioral responces to failure. The effect of goal orientation psychological capital and in truinsic motivation (*Doctoral Dissertation)* The Chicago school of professional psychology.
- Brdar, J.; Rijacc, M & Loncarice (2006). Goal orientation coping with school. failure and school Achievement European. *Journal of Psychology of Education*, 21 (1),53 – 70.
- Cook, J & Cook, G (2005). *Child development,* New York Library of congress.

- Dada, J. L & Nicholls, J. G (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 290 – 299.
- Damian, L., Stober, J., Negru, O. & Baban, A (2014). Per- fectionism and achievement goal orientation adolescent school students. *Psychology in the Schools,* 5(9), 960 – 971.
- David, M (2009). Achievement goals mathematics. *The Assessment and book*, 2, 53 – 63.
- Demarie, P & Ferron. J (2003): Capucity stratige and metamemory tests of a three factor model of memory development. *Journal of Experimental Child Psycology*, 84 (3), 167 – 193.
- Diseth, A (2011). Self efficacy goal orientationed learning strategies as mediate between preceetig and stsquent academic. *Achievement Learning and Individual Difference,* 21 (2), 191 – 195.
- Dixon, R. A ; Hutsch, D. F & Hentzog. C (1988). The Metamemory in Adulthood (MiA) questionnaire. *Psychology Armacology Bulletin*, 24, 671 – 88.
- Dweck, C (1986). Motivational processes Affecting learning. *American Psychology*, 41 (8), 1040 – 1048.
- Dweck, C.& Leggett, E (1988): A social cognitive approach to motivation and personality, Psychology Review, 95, 256 – 273.
- Eliiot, A. McGregor, H, Gabel, S (1994): Achievement goals, Study strategies and exam performance, Amediational Analysis, Journal of Educational psychology, (3), 549 – 563.
- Elliot, A (1999). An Achievement goal and approach aviodance motivation, *Journal of Educational psychology*, 34(3), 169 – 189.
- Elliot, A & Church, M. A (1997).Aherarchial model of approach and avidence achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 72 (1), 218 – 232.
- Elliot, A. J & Haracjie wicz, J. M (1996): Apprach and avoidance Achievement goals and Intrinsic Motivation. A Mediational Analysis. Journnal of personality and social psychology, 70 (3), 461 – 475.

- Elliot, A. J & McGregor, H. A (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501 – 519.
- Elliot, A. J,; Muragama, N.k.,& Pekwern (2011). A3X2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632 – 648.
- Elliott, A.& Hulleman, C (2017). Achievement goals, In A. (Ellid & Ddweek Eds) Hand book of competence and motivation (4360), New York. Guiford press.
- Fatemi, M & Heidarie, A (2016). Relationship between thinking styles and academic achievement of the students. *International Journal Humanities and UilturalStudents*, 2(4), 1353 – 1361.
- Finney, S.; pipers, S.& Barronk,(2004). Examining the psychometric properties of achievement goal Questionnaire in A general context. *Educational and Psychology Measurement*, 64(2), 365 – 382.
- Flavell, J. H (1985): *Cognitive Development*.(4 the edition), cognitive development prentice – Hall, Inc, New Jersey.
- Flavell, J. H (2004). Theory of mind development retrospect and prospect. *Merrill Planer Quararely*, 50(3), 274 – 290.
- Gaultney, J. F (1998). Metacognition in children. *Cognitive Learning and Individual Differences*, 10(1), 13 – 26.
- Hacker,D.J(2001).Metacogination Defination and Empiical foundation.from http://www.psy.memphis.edu/trg/meta.htm.\
- Haward, B ; Mcgee, s.& Regina, N (2000). Metacognitive self regulation and problem solving expanding the theeny base through factor anlaysis. retrived on from www.regu-uni-edu-org.
- Hrarckiewicz, J., Barron,k & Elliot, A (1998). Rethinking Achievement goals. when are they adaptive for college student and why, *Educational Psychology*, 33(1), 1 – 21.
- Jules, S (2004). Self regulation in college commposition: No writer left behind, (degree of doctor), The University of Arizona. from: www.fedchuhk.edu-1.
- Kelemen,W(2000).Metamemory cues and monitoring accuracy juding what you willknow.Journal of Educational Psychology,92(4),800-816.

- Kim, J.; Chung, H.;kim, M &Svinki, M.D (2015).context specific achievement goal orientations in cooperative group work. *Barning and Individual Differences*, 42, 117 – 125.
- Korenman,L&Peynirciogle,Z(2004).The role familiarity in episodic memory and metamemory for music. Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognitive,30(4),917-927.
- Lee, J. O ; Mclne, N, D. ; Liern, G. A & Ortiga, Y. P (2010). The relationship between future goal and Achievement goal orientation an intrinsic Estrasic Motivation. *Prespective Contemporary Educational Psychology*, 35, 264 – 279.
- Miller, R (1990). *Cognitive psychology for teachers.* New York. Macmillian publish.
- Minnaret, A (2013). Goal are matmatical researches. Best friend to what extent are achievement. goal and achievement goal orintations also the Best friend of Educational outcomes. *International Journal of Educational Research,* 61 – 935 – 989.
- Moerio, H. V & Van Hooft, EA (2015). A Group level conceplualisation of the 2x2 Achievement goal framework Antecendets and motivational outcomes group. *Orientation Management*, 40(6), 776 – 808.
- Navan, S. F & shari atmadarith (2015). Relationship between function of thinking styles and academic achievement motivation among student of payame Noor University, Iran, Indian, *Journa*l of Fundamental and Applied Life Sciences, 5 (53), 1699 – 1708.
- Nicholl, J (1984). Achievement motivation conceptions of ability. objective experience task choice and performance. *psychological Review*, 9(3), 328 – 346.
- Olenik, J (2017). A dapting for success the moderating effect of goal orientation on within person efficacy (*degree of master*), Michigan state University.
- Perez, L. & Garcia, E (2002). Programed for the improvement metamemory in people with medium and mild mental retardation. *Psychology in Spain,* 6(1), 96 – 103.
- Pierce, S. & lange, G (2000). Relationships and among metamemory motivation and memory performance in young school – age

children. *British Journal of Developmental Psychology,* (18), 121 – 135.

- Pintrich, P (2000): An Achievement goal theory perspective on issues in motivation. Torminology theory, and research. *Contempoeary Educational Psychology*, 25(1), 92 – 104.
- Pintrich, P (2002).The role of metacognitiveknowledge in learning. *Teaching and Assessing Theory Into Practice,* 41(4), 220 – 226.
- Pintrich, P, Shanck, D (2010): *Motivation in Education theory*. Research and Applications Englewood Gliffs, New Jersey pretice hall.
- Rudeck, D (2004). Reminiscing about past events: influences on children's deliberate memory and metucognitive skills (degree of doctoral) faculty of the Graduate school candidacy Loyola University of Chicago.
- Sapio, M (2010). Mastery goal orientation, hope and effort among students with learning disabilities reyalation. *Doctoral Dissertation*, school of fondhom University.
- Schwinger, M. & Pelster, J (2011). Performance – approach and performance avoidance classroom goal and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology,* 81(1), 680 – 699.
- Senko, C., & Miles,k. M (2008). Pursusing their own learning agenda: How mastery – oriented students. seopandize their class perfeormance. Contenpary Educational Psychology, 33, 561 – 583.
- Somuchuoglu, Y. & Yildirim, A (1999). Relationship between achievement goal orientation and use of learning strategies. *The Journal of Educational Research,* 92(5), 267 – 277.
- Soric ; penez, Z & Buric, I (2017). The big five personality traits goal orientations and academic Achievement learning. *Individual Differences,* 54, 126 – 134.
- Sternberg, R (1997). *Thinking style. theory and assessment the interface between intelligence and personality*. New York,Cambridge University press.
- Sternberg, R (2006). Recognizing neglected strengths. *Educational Leadership*, 64 (2), 22 – 24.

- Sternberg, J.,& Grigorenko, L. (1995). Style of thinking in the school. Europe Journal of High Abality, 6 (2), 201 – 219.
- Taghin ezhad, A (2018). *Motivational goal orientations and second language.* Acquisition Germany: Lamtent Academic publishing.
- Thonkilsen, T. A (1988). Theories of Education among academically able adolescents. *Contemporary Educational psychology*, 13, 323 – 330.
- Troyer, A & Rich, J (2002). Psychometric properties of a new metamemry, Questionnaire for older adults. *Journal of Gerontology Psychological Sciences*, 57 (1), 19 – 27.
- Valle, A.; Catonach, R. G & Mamez, J (2003). Multiple goals motivation and academic learning British. *Journal of Educational Psychology*, 73, 74 – 87.
- Vande, D. & Coetzee, C (1996). The metamemory strategy and study Technique Inventory (MMSSTI) A factor analytic study Africa *Journal of Psychology*, 26 (2), 89 – 95.
- Was, C (2006).Academic Achievement goal orientation taking another look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 529 – 550.
- Wolthers, C. (1996). Issues self regulated: learning Metacogntion, conditionalknowledge and the regulation of motivation (*degree of doctor*) the University of Michigan.
- Zhang, L. (2004).Do university students thinking styles matter in their preforred teaching. *Approaches personality and Individual Differences*, 37, 1551 – 1564.