

علاقة مهارات ماوراء المعرفة باستراتيجيات التعلم المعرفية

الفعالة لدى الطلبة الجامعيين

أ/ صحراوي نزيهة

جامعة الجزائر 2

ملخص:

يهدف البحث إلى التحقق من وجود علاقة بين ماوراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المعرفية لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الجزائر 2، ولذا تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وبتطبيق مقياس ماوراء المعرفة، واستراتيجيات التعلم المعرفية على عينة قوامها (160) طالب، وباستخدام الأساليب الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون، واختبار (T) للدلالة الإحصائية تم التحقق من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ماوراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المعرفية، ومن هنا تتضح أهمية ماوراء المعرفة في مساعدة الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين.

Résumé:

L'étude vise à vérifier la relation qui existe entre la métacognition, et des stratégies d'apprentissage chez les étudiants en deuxième année sciences sociales, et pour vérifier cette relation, nous avons utilisé la méthode descriptive et corrélationnelle.

L'étude a été réalisée sur (160) étudiants, sur la base des critères suivants: la métacognition, et les stratégies d'apprentissage, et en utilisant le coefficient de corrélation Pearson, le test T. Nous sommes arrivé à l'existence d'un lien statistiquement significatif entre la métacognition, et des stratégies d'apprentissage, d'où l'importance de la connaissance au-delà pour aider les élèves à apprendre à utiliser des stratégies cognitives efficaces avec des étudiants universitaires.

مقدمة:

باتت عمليات تعليم وتعلم المعرفة المتاحة وتوظيفها تصبخدم بالحقيقة القائلة بأن معدل إنتاج وتراكم المعرفة العالمية ينمو ويتزايد كما وكيفا وبصورة مذهلة، وإن المعرفة

السابقة معرضة للانحلال والتقادم، مع توليد المعرفة الأكثر حداثة والأكثر فعالية وإنتاجية وإبداعية، والأسرع عائد والأقل كلفة.

وتعد الجامعة أكثر المؤسسات التعليمية تأثراً بما يحدث من تغيرات على مختلف الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والتعليمية، حيث أن التعليم الجامعي يتسم بكثرة معلوماته وتعدد مصادرها وكثرة نشاطاته الذاتية التي يكلف بها الطالب سنوياً، كما أن الأستاذ تتقلص وظيفته في نقل المعرفة مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، فالطالب يستعمل جهداً كبيراً لاكتساب المعارف.

ففي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب عن تعلمهم كبيرة نظراً لأن بنية التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب بل يعتمد تقدم الطلاب وتعلمه على المجهود الذاتي له والذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباءً علمية كثيرة على الطلاب يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكثيرة من الأفراد في الوقت الحالي أصبح للجهد الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دوراً كبيراً في تحقيق مستويات أفضل من التعلم.

لذا ستحاول الدراسة الحالية التعرض لهذا الموضوع من خلال معرفة درجة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقييم) باستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين.

1. إشكالية الدراسة:

يعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أو من قبل الأسرة أو المسؤولين عن العملية التعليمية، وهو ما دفع التربويين والباحثين عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالتغيرات المختلفة والتي تؤثر على عملية التعليم.

وتعد مرحلة التعليم الجامعي أكثر المراحل التعليمية تقدماً بالنسبة للطلاب وهي تحظى باهتمام واسع على كافة الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لما لها من تأثير على مستقبل الطالب من جهة وعلى مستقبل المجتمع من جهة أخرى.

إذ تهيئ مرحلة التعليم الجامعي المجتمع لاستقبال الرأس المال البشري الذي استنفذت عدة طاقات منه لسنوات عديدة، كما تهيئ الطالب لتوظيف ما اكتسبه من معارف نظرية وتطبيقية في سوق العمل وذلك بعد استكمال تعليمه بالجامعة، لذا فإن التكوين الفعال

في هذه المرحلة ذو أهمية كبيرة ويرتبط التكوين الفعال للطلاب بمدى استيعابه للمعارف والحقائق والمفاهيم التي تقدم في مجال تخصصه أي بفعالية تعلمه. واهم ما يميز التعلم في مرحلة التعليم الجامعي المسؤولية الملقاة على عاتق الطالب عن تعلمه لان بيئة التعلم لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدمه، بل يعتمد هذا الأخير على المجهود الذاتي له، حيث يتطلب منه استخدام استراتيجيات حسب طبيعة المشكلات الأكاديمية التي يواجهها. (ربيع عبده رشوان، 2006: 03).

وتعد استراتيجيات التعلم Les Stratégies d'Apprentissage مجموعة من العمليات والخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتحسين تعلمه أي لتسيير اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها وتوظيفها والاستفادة منها. (Cyr,Paul, 1998: 30) حيث أن مواجهة الطالب لعدة مهمات أكاديمية طويلة مر حل دراسته الجامعية يتطلب منه استخدام استراتيجيات متنوعة لمعالجة تلك المهمات وانجازها في حالة ما إذا كانت تطبيقية كاستراتيجيات حل المشكلة، كما أن أسئلة الامتحانات في المرحلة الجامعية تتعدى مستوى التذكر والحفظ البسيط إلى مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وهو ما يتطلب من الطالب استخدام استراتيجيات تعلم تمكنه من اجتياز تلك الامتحانات بنجاح.

✓ وتصنف استراتيجيات التعلم من طرف العديد من الباحثين من بينهم "ملاي" Malley و "شامو" Chamot (1990).

إلى استراتيجيات ما وراء معرفية Les Stratégies Métacognitions وهي الاستراتيجيات التي تعمل على التوجيه والمراقبة والسيطرة على استراتيجيات التعلم Les Stratégies Cognitives وهذه الأخيرة تعمل على الانجاز المباشر لمهمة التعلم سواء تعلق الأمر بحفظ المعلومات أو استيعابها أو توقيفها أو الاستفادة منها، وكذا الاستراتيجيات الانفعالية Les Stratégies Effectives التي تعمل على توجيه ورفع دافعية الطالب نحو التعلم لتحسين المزاج. (Cyr,Paul, 1998: 30)

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تلك الاستراتيجيات في مساعدة الطلبة على تحقيق المهمات الأكاديمية كدراسة "وتمان" Witman التي أكدت على فعالية تدريب الطلاب على الاستراتيجيات المعرفية في تحسين الفهم القرائي، كما أكدت دراسة "محمد صلاح الدين سليم" على فعالية استراتيجيات التعلم المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية. (عبد الرحمان بن بركة، 2007: 153).

ويختلف الطلبة في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم رغم اتفاق الظروف حيث أن الكثير منهم يعاني من عدم معرفة الاستراتيجيات الأنسب للتعامل مع بعض المهمات الأكاديمية ومنهم من يعتمد بشكل على استراتيجيات ثابتة للتعامل مع مختلف المهمات رغم تنوعها كاستراتيجية الحفظ، ومن وهذا ما يدل على أن استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة لها علاقة بمتغيرات ذاتية تتعلق بالفرد في حد ذاته. ومن المتغيرات التي تؤثر على عملية التعلم حسب توجيه معالجة وتجهيز المعلومات مستوى التفكير الذي يصل له الفرد، فالطالب الذي يصل إلى المراقبة الفوق معرفية لعمليات تكون عملية تعلمه أكثر فعالية من الطالب الذي يصل إلى ذلك المستوى من التفكير.

وتمثل ما وراء المعرفة (Metacognition) كما يرى "فلافل" Flavel وعي الفرد بصيرورة تفكيره وضبطه وسيطرته على عمليات المعرفة وتوجيهها لتصويب مسارها للوصول إلى أعلى درجة من الأداء على مختلف المهمات والمشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 31)، وتؤثرها وراء المعرفة على انجاز المهمات المقبل عليها الفرد بشكل غير مباشر من خلال تأثيرها على العمليات المعرفية التي تعمل على انجاز تلك المهمات، وإذا ما أسقطنا هذا المعنى على عملية التعلم، فإن الطالب الذي هو بصدد فهم محاضرة معينة بواسطة شبكة المفاهيم على سبيل المثال بعد اختياره المدرس لهذه الإستراتيجية تكون لديه معرفة سابقة بأن هذه الإستراتيجية مناسبة لفهم تلك المحاضرة، كما أنه يكون قد استفاد من تقييمه لتلك الإستراتيجية لفهم محاضرات متشابهة في المحتوى في حالة نجاحها مع المحاضرة السابقة أما في حالة فشلها يغيرها بإستراتيجية أخرى أكثر فعالية، وكل تلك العمليات التي قام بها الطالب تمثل مهارات ما وراء المعرفة.

وفي هذا الصدد توصلت العديد من البحوث والدراسات في مجال التعلم المعرفي إلى فعالية ما وراء المعرفة في مساعدة الطلاب على تحسين مستوياتهم الدراسية وتحسين استيعابهم من بينها دراسة "قاما" Gama التي تؤكد على فعالية ما وراء المعرفة في حل المشكلات (أحمد علي إبراهيم الخطاب، 2007: 32).

كما توصلت دراسة "هاكر" Hakr إلى إمكانية تحسين أداء التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض من خلال استخدام لمهارات ما وراء المعرفة (شيماء حمود الحارون، 2008: 10).

ورغم ما سبق ذكره حول أهمية ما وراء المعرفة في رفع المستوى الدراسي للطلاب من خلال مساعدته على اختيار الإستراتيجية الأنسب للتعامل مع مختلف المهمات وتوجيهه لعمليات المعرفية أثناء أداءها، إلا أن بعض الباحثين مثل "راينتر" Rayenter و"جلسر" Gleser يرون بأن التعلم الفعال هو نتاج البنية المعرفية الجيدة التنظيم والعمليات المعرفية التي تتعامل بكفاءة مع محتوى هذه البنية لفرز استراتيجيات معرفية أكثر فعالية، كما يرى كل من "برنار" Bernard و"قوس" Goss أن البنية المعرفية تلعب دورا أكثر أهمية في إحداث التغيرات المعرفية للفرد (سميرة ركزة، 2010: 01).

وانطلاقا مما سبق نلاحظ بأن مجموع الدراسات السابقة التي تم عرضها وضحت العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم، وسوف تحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى وجود تلك العلاقة امبريقيا وذلك من خلال محاولة الاجابة على التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

- ✓ ما مدى استخدام ما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين؟
- ✓ هل توجد علاقة بين ما وراء المعرفة باستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين؟
- ✓ هل توجد فروق بين الطلبة في درجة ما وراء المعرفة باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (متفوق ، متوسط ومتأخر دراسيا)
- 2. فرضيات الدراسة:
- ✓ توجد علاقة بين ما وراء المعرفة باستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين.
- ✓ توجد فروق بين الطلبة في درجة ما وراء المعرفة باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (متفوق ، متوسط ومتأخر دراسيا).

3. تعريف مفاهيم الدراسة

3.1. تعريف مفهوم ما وراء المعرفة:

* معرفة ما وراء المعرفة: والتي تتمثل في معرفة الفرد بطبيعته لشخص مجهز ومعالج المعلومات ومعرفته لطبيعة المهام المقبل عليها وكذا الفروق بين استراتيجيات التعامل معها.

* خبرات ما وراء المعرفة: وتشمل مجموع المعتقدات التي يحملها الفرد حول ذاته وحول المهام المقبل عليها نتيجة لتوظيفه المستمر للمعرفة والخبرات الناجمة عنها.

* استراتيجيات ما وراء المعرفة: وهي مجموع الإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل تنمية قدرته على الضبط والسيطرة عن عملياته المعرفية.

* مهارات ما وراء المعرفة: والمتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقييم أثناء انجاز المهام المختلفة.

ويعبر عن مدى استخدام الفرد لما وراء المعرفة في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها في مقياس ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة حيث تتراوح درجة الفرد بين 210 درجة قصوى و42 كدرجة دنيا حسب المقياس.

3.2. تعريف مفهوم استراتيجيات التعلم:

حيث تعد استراتيجيات التعلم مجموعة من الخطوات التي تتمكن أن يستخدمها الطالب لتسيير واكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها وتوظيفها والاستفادة منها. وقد تم اختيار الاستراتيجيات المعرفية في الدراسة الحالية ذلك إنها تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم كما أن لها أهمية كبيرة مقارنة باستراتيجيات الأخرى التي تم استيعابها والمتمثلة في الاستراتيجيات الداعمة للتعلم كالاستراتيجيات الانفعالية والاجتماعية والمما وراء المعرفية.

كما تم الاعتماد على تقنيتي روبنسون (Robinson (SQR3 وتقنية دانسيرو (Dansereau (Murder System).

وتلك الاستراتيجيات هي:

✓ المسح والاستعراض، اشتقاق وإعداد الأسئلة ،استرجاع ،مراجعة ،الفهمالهضم.

وتقدر درجة استخدام الفرد لاستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة بالإجابة على المقياس المستخدم في الدراسة حيث تتراوح درجته بين 135 كدرجة قصوى و45 كدرجة دنيا.

4. المنهج المتبع:

اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي ذلك ان هدف الدراسة هو وصف طبيعة العلاقة بين متغيرين متمثلين في ماوراء المعرفة واستراتيجيات التعلم وتحديد طبيعة تلك العلاقة ودرجتها ، كما أن دراستنا الحالية تهدف الى التعرف عن مدى وجود فروق بين الطلبة في استخدام ماوراء المعرفة باختلاف مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

5. عينة الدراسة:

وقد تم الاعتماد على العينة العشوائية الطبقية، حيث تستخدم هذه الطريقة لضمان وجود طلبة من مختلف التخصصات، أي أن الدراسة تتطلب تكوين طبقات على أساس التخصص، وبالنسبة لمجتمع الدراسة الحالية الذي يمثل في مجموع الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج في كافة التخصصات، ولا يمكننا الحصول على عينة ممثلة إلا إذا سحبنا من كل تخصص نسبة معينة من الطلبة توافق نسبة تواجد في المجتمع الكلي. لذا سوف يتم إتباع الخطوات التالية لاختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية:

- تحديد وتعريف المجتمع الأصلي.
- تحديد حجم العينة المراد اختيارها.
- إعداد قائمة الأفراد بكل تخصص.
- تحديد عدد الطلبة بكل تخصص وتحديد خصائصهم (الجنس، العمر، طبيعة الانتقال).
- إبعاد الطلبة الذين تتوفر لديهم الشروط المطلوبة كان يفوق سنهم 26 سنة.
- تحديد النسبة الواجب اختيارها من كل تخصص.
- الجدول رقم (01) عدد افراد العينة حسب التخصص.

التخصص	المدرسي	العيادي	الصناعي	الارطفونيا
عدد الطلبة	40	40	40	40

ونلاحظ من خلال الجدول السابق أن الباحث اتبع الطريقة المتساوية التي تعد إحدى طرق العينة العشوائية الطبقية وذلك بسحب نفس العدد من كل تخصص، وبذلك بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية 160 طالب وهي تمثل 20% من المجتمع الكلي للدراسة.

6. أدوات جمع البيانات:

6.1. مقياس ما وراء المعرفة:

-صياغة الصورة الأولية للمقياس:

يتكون المقياس من 57 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: معارف ما وراء المعرفة، مهارات ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتكون طريقة التصحيح بناء على مقياس ليكرت الخماسي.

-الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء المعرفة:

وقد اعتمدنا على الطرق المناسبة للتحقق من صدق وثبات مقياس ما وراء المعرفة وذلك بعد القيام بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية.

* صدق المحكمين:

ونهدف من خلال هذه العملية إلى معرفة:

- مدى قياس العبارة لما وضعت لقياسه فعلا (يقيس، لا يقيس).
- مدى ملائمة الصياغة اللغوية لأفراد العينة.
- أية ملاحظات أو اقتراحات إضافية.

وبعد جمع الاستثمارات الخاصة بالتحكيم تم جمع التكرارات والنسب المؤوية للاستجابات لاستخراج اتفاق المحكمين على تلك الفقرات بنسبة 80%، وأسفرت نتائج صدق المحكمين عن حذف بعض الفقرات التي اتفق اغلب المحكمين على عدم قياسها لما وضعت لقياسه، كما تم دمج بعض الفقرات التي اتفق المحكمين على أنها عبارة عن فقرات معادة.

* صدق محتوى البنود: وتقوم هذه الطريقة على قياس صدق كل بند على حدا وهي تعتمد على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه (حجاج غانم، 2007: 254).

وقد تراوحت معاملات صدق محتوى البنود بين 0.32 الى 0.86 وكانت دالة كلها عند مستوى 0.05 أو 0.01 ، ماعدا 11 بند، ثبت عدم صدقه لذا سوف وقد تم حذفها في الصورة النهائية للمقياس وهذه البنود هي: 17، 40، 32، 26، 18، 16، 13، 8، 5، 2، 57.

*الثبات: وسوف يتم حساب معامل ثبات مقياس ما وراء المعرفة بالطريقة التالية:

• طريقة التجزئة النصفية:

- الجدول رقم (02): قيمة معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس ما وراء المعرفة.

معامل الثبات	تعديل معامل الثبات
0,69	0,81

نلاحظ من خلال الجدول رقم 02 السابق أن معامل ثبات المقياس الكلي لما وراء المعرفة كان مرتفعاً حيث وصلت قيمته 0,81 بعد التعديل.

- الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة:

الجدول رقم (03): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة.

البعد	أرقام الفقرات	العدد الكلي
مهارات ما وراء المعرفة	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40.	31
استراتيجيات ما وراء المعرفة	5-17-18-20-41-42.	6
معارف ما وراء المعرفة	13-14-15-16-19.	5

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الصورة النهائية للمقياس أصبحت تتكون من 42 بند موزعة على الأبعاد الثلاثة له، وما يلاحظ أيضاً أن بعد مهارات ما وراء المعرفة يبقى أكثر الأبعاد بنوداً كما كان في الصورة الأولية، كما أن البعد الذي تعرض لحذف البنود أكثر هو بعد معارف ما وراء المعرفة إذ كان يحتوي على 12 بند في الصورة الأولية، وبعد عرضه على المحكمين وحساب صدقه تم حذف 07 بنود منه.

2.6. مقياس استراتيجيات التعلم:

- صياغة الصورة الأولية للمقياس: ويتكون مقياس استراتيجيات التعلم في صورته الأولية من 49 فقرة موزعة على 7 أبعاد حيث يمثل كل بعد إستراتيجية تعلم وهي (المسح، القراءة، واشتقاق الأسئلة، الاسترجاع، المراجعة، الفهم، الهضم، التوسع والإحاطة)، وتكون طريقة التصحيح على مقياس ليكرت
- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم:

***الصدق:**

صدق المحكمين: بعد جمع الاستثمارات الخاصة بتحكيم مقياس استراتيجيات التعلم وتفرغ نتائج آراء المحكمين تم التوصل إلى النتائج التالية:

- اغلب المحكمين يتفقون على ملائمة الصياغة اللغوية لكامل فقرات المقياس.

- اغلب المحكمين يتفقون على ملائمة كامل فقرات المقياس لقياس ما وضعت لقياسه حيث فاقت نسبة الاتفاق بعد تفرغ التكرارات وتحويلها إلى نسب 90 %.

صدق محتوى البنود: وقد تراوحت معاملات ارتباط البنود بين 0.30 الى 0.74 وكانت دالة كلها عند 0.01 أو 0.05، ما عدا أربعة بنود كانت غير دالة عند المستويين وهي 26 – 28 – 38 – 49.

***الثبات:** وتم استخدام الطريقتين التاليتين:

- طريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم(04) : قيمة معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم بطريقة التجزئة النصفية.

معامل الثبات	تعديل معامل الثبات
0,51	0,67

ويلاحظ من خلال الجدول أن معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم مقبول حيث فاق 0,50 بعد تعديله.

- الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم:

الجدول رقم (05): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم.

الأبعاد	أرقام الفقرات	العدد الكلي
المسح والاستعراض	1-2-3-4-5-6-16-21-22-25-33-34-41.	11

3	40-15-13	القراءة واشتقاق الأسئلة
13	39-20-38-37-36-35-8-18-14-11-10-4-3	الاسترجاع
4	42-12-7-19	المراجعة
7	43-28-26-27-44-9-17	الفهم
7	45-32-31-24-23-30-29	الهضم والتوسع والإحاطة

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الصورة النهائية للمقياس تتكون من 45 بند موزعة على أبعاده الستة، إذ تم حذف أربعة بنود من الصورة الأولية بعد حساب صدقها بطريقة صدق محتوى البند.

7. الأساليب الإحصائية:

وتتمثل الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية فيما يلي:

. معامل الارتباط بيرسون.

. اختبار (F) لتحليل التباين.

. اختبار SHEFFE.

8. عرض وتحليل النتائج:

8.1. عرض نتائج التساؤل العام الأول: الذي ينص على:

ما مدى استخدام ما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية كما هو في الجدول التالي:

الجدول رقم (06)

النسبة المئوية	تكرار الطلبة
60.52%	69

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون ما وراء المعرفة بلغت 60.52 % من مجموع أفراد العينة وهي نسبة معتبرة.

8.2. عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على: توجد علاقة بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.

ولاختبار صحة الفرضية طبقنا معامل الارتباط الجزئي مع اختبار دلالاته الإحصائية بواسطة اختبار (T) النسبة التائية. والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (07): قيمة معامل الارتباط الجزئي بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

مستوى الدلالة	DF	قيمة T المجدولة	قيمة T المحسوبة	قيمة الارتباط الجزئي	N	الإحصائيات / المتغيرات
دال عند مستوى 0,01	115	2,61	7,23	0,56	118	ما وراء المعرفة
						استراتيجيات التعلم المعرفية

ويتبين من خلال نتائج الجدول رقم (07) أن قيمة معامل الارتباط الجزئي دالة عند مستوى 0,01 ومنه توجد علاقة حقيقية بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية، حيث بلغت قيمة الارتباط بين المتغيرين باستبعاد متغير فعالية البنية المعرفية 0,56 بمعنى أنه كلما ارتفعت درجات الفرد على مقياس ما وراء المعرفة كلما ارتفعت درجته على مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

3-8- عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على:

توجد فروق بين الطلبة في درجات مقياس ما وراء المعرفة حسب مستوى التحصيل الدراسي (متفوق – عادي – متأخر دراسيا). ولاختبار صحة الفرضية تم تطبيق اختبار (F) لتحليل التباين، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (08): نتائج اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين الطلبة في درجات مقياس ما وراء المعرفة حسب مستوى التحصيل الدراسي.

مصدر التباين	SS	DF	MS	F
تباين بين المجموعات	2059,69	2	1029,82	5,32
تباين داخل المجموعات	22236,59	115	193,36	دالة عند مستوى 0,01
التباين الكلي	24296,28	117	/	

وتدل النتائج السابقة أن الفرق الملاحظ بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين والطلبة المتأخرين في درجات مقياس ما وراء المعرفة هو فوق حقيقي ودال إحصائيا بنسبة تأكد (99%) واحتمال شك (1%) ومنه بالفعل توجد فروق في درجات مقياس ما وراء المعرفة حسب مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

وللتعرف على طبيعة هذه الاختلافات وما هي الفئة التي تحصلت على درجات أعلى في مقياس ما وراء المعرفة قامت الباحثة بحساب قيمة اختبار Sheffe للمقارنة بين العينات وكانت النتائج كمايلي:

الجدول رقم (09): دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس ما وراء المعرفة حسب مستوى التحصيل الدراسي.

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
$U_1 - U_2$	10,67	5,89	دال إحصائيا
$U_1 - U_3$	1,53	5,34	غير دال إحصائيا
$U_3 - U_2$	9,14	4,03	دال إحصائيا

U_1 : متوسط الطلبة المتفوقين.

U_2 : متوسط الطلبة المتأخرين.

U_3 : متوسط الطلبة العاديين.

9. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

9.1. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الثانية على وجود علاقة بين درجات مقياس ما وراء المعرفة ودرجات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، وقد تحققت الفرضية من خلال النتائج المتوصل إليها، ويمكن تفسير ذلك من خلال مايلي:

- تتفق هذه النتيجة مع دراسة "أونيل اوبيدي" (1996) التي توصلت إلى وجود علاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة "ريتل" وآخرون التي توصلت إلى تحسين أداء تلاميذ الصف الخامس والسادس ابتدائي في مادة الرياضيات وزيادة فهمهم العميق وتنمية مهاراتهم الإجرائية في القدرة على حل المسائل

الرياضية نتيجة للاهتمام بكل من المعرفة التقريرية المعرفة الإجرائية. (شيماء حمود الحارون 2008: 205).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل له "تونغ" حول فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في زيادة إدراك التلاميذ لحل المسائل للفضية، كما توصلت دراساتي كل من "مصطفى اسماعيل" و"فايزة السيد عوض" إلى فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. (التجاني بن الطاهر، 2009: 160).

كما أثبتت دراسة "احمد جابر احمد السيد" على فعالية التدريب على مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية (عبد الرحمن بن بريكة، 2009: 191). كما توصلت الدراسة التي أجراها "عبد الله قلي" إلى فعالية تدريب طلاب المدارس العليا على استراتيجيات ما وراء المعرفة (عبد الله قلي، 2009: 303).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه "فتحي مصطفى الزيات" حيث أكد على وجود علاقة ايجابية بين ما وراء المعرفة والدراسة، وتظهر تلك العلاقة من خلال تحسين طرق المذاكرة لدى المتعلم، حيث تمكن ما وراء المعرفة المتعلم من اختيار الطرق الأنسب أثناء مذاكرته لمختلف المواد الدراسية وعدم تعميمه للطرق الخاطئة والشائع استعمالها مما يجنبه ذلك استخدام استراتيجيات تعلم غير فعالة أثناء المذاكرة. (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 433)، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار له "سترنبرغ" حيث يرى أن مهارات ما وراء المعرفة تعمل على رفع التحصيل الدراسي و يظهر من خلال إسهامها في الاستذكار الفعال (ربيع عبده رشوان، 2006: 34).

كما أشار "مجدي عزيز إبراهيم" إلى أن استخدام التلميذ لمهارات ما وراء المعرفة يساعده على القيام بدور ايجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء التعلم، مما يؤدي إلى أنماط عديدة من السلوك لتحقيق ذلك الهدف كطرح التساؤلات على الأستاذ اثنا شرح الدرس وتدوين الملاحظات والاستعانة بالوسائل الخارجية واستغلالها في جمع المعلومات واستيعابها. (مجدي عزيز إبراهيم، 2006: 104).

كما يمكن أن نفسر الارتباط الدال بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم من خلال تأثير ما وراء المعرفة على عدة متغيرات ترتبط باستراتيجيات المذاكرة والتعلم الفعالة ويكون ذلك من خلال طبيعة النزعة الاعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة إذ يرى "وينز" في نظرية التفسير السببي للنجاح والفشل أن الأفراد الذين يمرون بخبرات

النجاح الموكلة لهم غالبا ما يعززون نجاحهم إلى قدراتهم (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 478). والوعي بالذات أثناء إعزاء النجاح للقدرات العقلية يؤدي إلى زيادة الدافعية عند ممارسة أعمال مشابهة. وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة عالية بين كل من الدافعية للإنجاز وإتباع عادات الاستذكار الصحيحة التي تشمل استراتيجيات التعلم من بينها دراسة "سليمان الخضري الشيخ" و"أنور رياض عبدالرحيم" حيث توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار ومكونات الدافعية للإنجاز (عصام علي الطيب وربيع عبده رشوان، 2006: 185).

9.2. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية على وجود فروق بين الطلبة في درجات مقياس ما وراء المعرفة حسب مستوى التحصيل الدراسي (متفوقين، عاديين، متأخر دراسيا) وتوصلت نتائج الدراسة السابقة إلى قبول الفرضية، ويمكن تفسير ذلك وفقا لما يلي:

- وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه "تونغ" من خلال دراستها التي حاولت من خلالها تطبيق برامج علاجية متضمنة لمكونات ما وراء المعرفة للتخفيف من صعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ، حيث توصلت "تونغ" إلى فعالية تلك البرامج من خلال تدريس عينة الدراسة على أنواع متباينة من الاستراتيجيات والأنماط السلوكية المتعلقة بالضبط الذاتي (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 597)

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت له دراسة "مولتر" حول فعالية تدريس إستراتيجية

ما وراء المعرفة للطلاب المتأخرين دراسيا في مادة القراءة للصفين الدراسيين الثاني والثالث. (شيماء حمود الحارون، 2008: 100).

كما أكدت دراسة "جنين" (1982) على فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي ألما وراء المعرفية في تحسين قراءة النصوص لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال تدريسهم على طرح تساؤلات متنوعة قبل وإثناء وبعد قراءة مجموعة من النصوص إذ زاد ذلك من وعيهم لما يقرؤون وبالتالي تحسن فهمهم للنص.

(Noël, B, 1997 : 30).

كما أشارت دراسة "سواسون" و"دي لاباز" إلى أن أغلبية المراهقين الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي تحسن لديهم الفهم القرائي من خلال تدريسهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. (شيماء حمود حارون، 2008: 100).

كما يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال الحاجة للإنجاز لدى الطالب المتفوق دراسيا حيث يدفعه ذلك إلى تحسين استراتيجيات تعلمه لتحسن تحصيله وهذا ما يدفعه إلى استخدام ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) لتحقيق أهدافه بأكثر فعالية وهذا ما توصل إليه "جابر عبيد الحميد" من خلال دراسته التي تعتمد على المقارنة بين التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلتين الإعدادية والثانوية في الدافعية والاتجاهات المدرسية وتبين من خلال الدراسة أن الطلاب المتفوقين تحصيلوا على أعلى الدرجات من بقية الطلاب في كل من التفكير الأصيل والحيوية، فالطلاب المتفوقين دراسيا يحبون العمل بدرجة أكبر ولديهم القدرة على الإنجاز ويحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب الاستطلاع عقلي (عبد اللطيف محمد خليفة، د ت : 53) وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الطلبة في درجات مقياس ما وراء المعرفة حسب مستوى التحصيل الدراسي باستخدام اختبار تحليل التباين وباستعمال اختبار Sheffé يبين وجود فروق دالة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين في درجات مقياس ما وراء المعرفة، وفروق دالة بين العاديين والمتأخرين دراسيا لصالح العاديين في درجات مقياس ما وراء المعرفة .

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه الأدبيات حول ارتفاع درجة العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي بتقدم المراحل الدراسية وزيادة مستوى نضج المتعلم وذلك نتيجة لعوامل الخبرة التي اشرنا إليها بخبرة ما وراء المعرفة وبالتالي يصبح من السهل اكتساب المتعلم للمهارات والاستراتيجيات بصورة أكثر فعالية (شيماء حمود الحارون، 2008: 208).

كما يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال ما يسمى بالفاعلية الذاتية التي أشار إليها "باندورا" في نظرية التعلم الاجتماعي حيث أن الطالب المتفوق دراسيا يزداد استخدامه لما وراء المعرفة بمكوناتها المختلفة كلما زادت خبرات نجاحه جراء استخدامها، فعلى سبيل المثال عندما يستخدم الطالب مهارة التخطيط أثناء استذكاره للامتحانات وذلك بتحديد طبيعة

المادة الدراسية المراد مذاكرتها وما تتطلبه من وسائل لفهمها وتحديد الخطوات الواجب إتباعها أثناء المذاكرة وكذا تحديد الاستراتيجيات المناسبة لطبيعتها وتحديد الوقت اللازم لمذاكرتها، واستخدام مهارة المراقبة عندما يجد بان المادة الصعبة ولا تلاؤمها إستراتيجية معينة للمراجعة أو وقت معين، وتتطلب استراتيجية أخرى أكثر عمقا من الإستراتيجية

الأولى، وكذا استخدامه لمهارة التقويم من خلال تحققه من مدى تحقيقه للأهداف التي وضعها قبل مراجعته لتلك المادة وتحقيقه من مدى مناسبة الاستراتيجية التي استخدمها للمذاكرة وبعد حصوله على درجات مرتفعة في الامتحان يزداد استخدامه لتلك المهارات الثلاث في مواقف مقبلة من خلال نجاحاته السابقة، وهذا ما يوافق تعريف "باندورا" للفاعلية الذاتية حيث يشير بأنها التصور العقلي الذي يكونه الفرد عن نفسه خلال نجاحاته وإخفاقاته السابقة وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المقبلة (فريد بوقريس وحبیب تیلوین، ب ت: 29).

كما يمكن تفسير النتيجة الموصول إليها من خلال العلاقة بين ما وراء المعرفة والذكاء حيث وضعنا في الجانب النظري أن استخدام الفرد للعمليات ألما وراء المعرفة يرتبط بارتفاع مستوى ذكائه وهذا ما أشار إليه "ستيرنبرغ" في نظريته الثلاثية للذكاء حيث يعتقد أن الذكاء الفوق عادي يظهر في دور المفاضلة بين البدائل لاختيار الأداء والتنفيذ المناسب للمهمات الحياتية التي تواجهها وهذا ما يدل على ازدياد استخدام الفرد للعمليات ألما وراء المعرفة التي أطلق عليها "ستيرنبرغ" ما وراء المكونات (Bernaud,J- 2007:28) ويزداد مستوى التحصيل الأكاديمي للفرد بازدياد مستوى ذكائه وهذا ما أكدت العديد من الدراسات.

10. خاتمة:

بعد إثراء وتحليل متغيرات البحث نظريا، وكذا تحديد أدوات قياس تلك المتغيرات، شرعت الباحثة في تطبيق الدراسة ميدانيا لجمع البيانات والتي تم تحليلها باستعمال أساليب إحصائية ثم توبعت بعرض النتائج التي تظهر تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة. ثم تمت مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها عن طريق الربط بين ما تم التوصل إليه أمبريقيا في الدراسة الحالية وما تم التوصل إليه من طرف باحثين آخرين في دراسات لها علاقة بمتغيرات البحث وفرضياته وكذا آراء الباحثين وأهم النظريات العلمية، فتوصلت الطالبة إلى استخلاص عدة نتائج أهمها:

أن الطالب الذي يصل إلى مستوى التفكير ألما وراء المعرفي من خلال استخدام مختلف أبعاد ما وراء المعرفة المتمثلة في مهارات واستراتيجيات ومعارف ما وراء المعرفة بالإضافة إلى امتلاكه لبناء معرفي فعال يتميز بالترابط والتمايز والتنظيم الهرمي لمفاهيم أي مجال معرفي سوف يساعده ذلك على اشتقاق استراتيجيات التعلم الأكثر فعالية والتي تم تحديدها في الدراسة الحالية باستراتيجيات التعلم المعرفية كإستراتيجية التعميق

وإستراتيجية المسح والقراءة وإستراتيجية إعداد الأسئلة... الخ وغيرها من الاستراتيجيات التي تساعد الطالب على هضم أكثر للمعارف في تخصصه.

وتجعلنا النتيجة السابقة نستنتج بان متغير ما وراء المعرفة هو المتغير الأكثر تأثيرا على تعلم الطالب وتحسين تحصيله الدراسي وهذا ما يتنافى مع أراء بعض الباحثين الذين يؤكدون أن البنية المعرفية المتغير الأكثر تأثيرا على التعلم ومبناه والاحتفاظ به مثل "برنار وقوس" اللذان يريان بان البنية المعرفية تلعب دورا أكثر أهمية في إحداث التغيرات المعرفية لدى الفرد.

كما تم التوصل إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في درجات مقياس ما وراء المعرفة حسب اختلاف مستويات تحصيلهم ، حيث أن المتوسط الحسابي للطلبة المتفوقين كان أكثر من متوسط الطلبة العاديين والطلبة المتأخرين دراسيا وهذا ما يدل على أهمية ما وراء المعرفة في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

والحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال انجاز هذه الدراسة، تبين وتؤكد أهمية ما وراء المعرفة في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، كما تعمل ما وراء المعرفة على مساعدة الطالب الجامعي على تكوينه الذاتي واستقلاليته المعرفية خاصة في ضل التغيرات الحديثة للتعليم الجامعي في الجزائر ،والتي تفرض على الطالب وصوله إلى أقصى مستويات التفكير للتعامل مع مختلف المشكلات والمواقف الأكاديمية. فالنتائج المتوصل إليها تحقق بعض فرضيات الباحث، إذ دعمت الدراسة الحالية بعض النتائج الامبريقية المتوصل إليها من طرف الباحثين في المجال التربوي والمعرفي، كما تتنافى بعض نتائجها مع ما توصلت له بعض الدراسات السابقة.

وتبقى هذه النتائج مقبولة وذات مصداقية في حدود العينة المتعامل معها، وبعض جوانب قصور أدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات، بالإضافة إلى الحدود الزمنية والمادية والبشرية لإجراء الدراسة.

بعد تحليل الجانب النظري بالقراءات المعمقة لتحديد أشكال البحث، وصياغة فرضياته ،وبعد تنظيم الدراسة الميدانية لجمع المعطيات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها ثم استخلاص أهم النتائج المتوصل إليها نقترح ما يلي:

. ضرورة التفكير في بناء برامج لتنمية مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين انطلاقا المراحل التعليمية الأولى.

. إعادة النظر في نظام التقييم الكلاسيكي الذي يعتمد على الامتحانات، والتي تفرض على المتعلم الاهتمام بالحصول على أكبر رصيد من النقاط دون اهتمامه بتعميق معارفه ومعلوماته في مجال تخصصه، مما يدفعه ذلك إلى تجهيز المعلومات بشكل سطحي، الأمر الذي لا يساعده على تكوين بناء معرفي في أي مجال من المجالات التي يدرسها، بسبب فقدان وتلاشي تلك المعارف بعد فترة الامتحانات مباشرة، وهذا ما صرح به أغلب الطلبة حول معارفهم في مقياس المنهجية أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية.

. ضرورة إنشاء برامج تعليمية تتميز بالاستمرارية والترابط لكي يتمكن المتعلم وخاصة الطالب الجامعي من الربط بين المواد الدراسية التي يتلقاها طيلة سنوات دراسته بالجامعة وذلك من خلال عدة أساليب كطرح أسئلة في امتحان معين تتطلب من الطالب استرجاع ما درسه في سنوات ماضية.

. لفت النظر ضرورة تنمية التفكير لدى الطالب الجامعي من خلال تكثيف الملتقيات العلمية والأيام الدراسية حول هذا الموضوع.

كما نقترح إجراء دراسات تتناول ما يلي:

. أثر التفاعل بين فعالية البنية المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة على اشتقاق استراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين .

. بناء اختبار مقنن لقياس فعالية البنية المعرفية في علم النفس لدى الطلبة الجامعيين . دراسة العلاقة بين مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات (السطحي، العميق) باستخدام العمليات الما وراء معرفية.

. أثر أشكال التمثيل المعرفي (الشكلي، الرمزي، العملي) على اشتقاق استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين.

. أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة على اكتساب الطلبة لاستراتيجيات التعلم الفعالة.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1- احمد على إبراهيم الخطاب (2007): اثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القيوم، مصر.

- 2- التجاني بن الطاهر (2009): علاقة الأسلوب المعرفي لاعتماد على المجال الإدراكي/الاستقلال على المجال الإدراكي بالفهم القرائي الميتم معرفي لدى تلاميذ نهاية مرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه في الارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
 - 3- حجاج غانم (2007): بحوث معاصرة في القياس النفسي وعلم النفس التربوي، ط1، عالم الكتاب، القاهرة.
 - 4- ربيع عبده رشوان (2006): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز، ط1، عالم الكتب، مصر.
 - 5- سميرة ركزة (2010): اثربعض أبعاد البنية المعرفية على عملية حل المشكلات عند الطالب الجامعي الجزائري، أطروحة دكتوراه، العلوم في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
 - 6- شيماء حمود الحارون (2008): كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم (نموذج عملي لمهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي)، المكتبة المصرية، مصر.
 - 7- عبد الرحمن بن بريكة (2007): العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر.
 - 8- عبد اللطيف محمد خليفة (2006): الدافعية للانجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
 - 9- عبد الله قلي (2009): اثرباعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، جامعة الجزائر.
 - 10- عزيز إبراهيم مجدي (2005): التفكير من منظور تربوي (سلسلة التفكير والتعلم والتعليم)، عالم الكتب، القاهرة.
 - 11- فتحي مصطفى الزيات (2004): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
 - 12- فريد بوقريس وحبيب تيلوين (د ت): الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة فيوضعية التعلم، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.
- المراجع باللغات الاجنبية:

-
- 13- Baris, Weil, Annik (1993) : **l'Homme cognitif**, Presses universitaires de France, Paris.
- 14-Bandura, Albert (1976) ، traduit par Rondal : **l'apprentissage social** ,Editeur : Margeta Pierre —France, Paris.
- 15-Bernaud, jean —Tuc, (2007) : **Testet theories de l'intelligence**, Dunod, Paris.
- 16-Cyr, Paul (1998) : **les stratégies d'apprentissage**, CLE international : Paris.
- 17-Fenouillet, Fabien (2003) : **La motivation**, Dunod : Paris.
- Fontaine, Ovide et Fontaine, philipe (2007) : **Guide clinique dethérapie comportementale et cognitive**, RETZ, Paris.