جامعة الجزائر-2-أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل.م.د

في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

سقني أسماء

تحت إشراف:

الدكتور: زبدي ناصر الدين

السنة الجامعية:

2022-2023

شكر وتقدير

بداية نحمد الله الذي هدانا إلى سبيل العلم وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا سبحانه وتعالى

كما نتقدم بالشكر الجزيل وأسمى عبارات الاحترام والتقدير إلى الأستاذ الكريم الذي شرفني بإشرافه على هذا البحث الأستاذ الدكتور **زبدي ناصر الدين**، له مني خالص التقدير وبفضل جهوده المخلصة تعجز الكلمات أن تعبر عما تعلمته من سيادته ونصائحه وإرشاداته ومعلوماته التي كانت بمثابة طريق لمسار البحث، كما أشكره على صبره وتواضعه معي طيلة البحث، فهو حرص على إتمام العمل بتفاني ودقة مما كان له أكبر الأثر في إنجاز هذا البحث فجزاه الله عني خير الجزاء وللأستاذة **برزوان حسيبة** التي لم تبخل علينا بالإرشادات والتوجيهات لك جزيل امتناني استاذتي الغالية.

شكرا جزيلا

ملخص الدراسة

تمثل دراستنا أحد المواضيع الهامة التي تهدف إلى معرفة وقياس العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي في المرحلة الثانوية، في ظل جملة من التحولات الاجتماعية الراهنة وانعكاساتها وتأثيراتها.وطبقت الدراسة على عينة عشوائية تمثلت في100 تلميذ من ثانويتي زبيدة ولد قابلية وآيت مسعودان بدرارية بالجزائر. وتم تطبيق ثالثة مقاييس وهي: مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة لخولة الأحمدي سنة (2012)، ومقياس الفاعلية الذاتية لفتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، ومقياس التوافق الدراسي من اعدادالدريني(2000)، واستخدمت الأساليب الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. عدم وجود علاقةارتباطية ذات دالة إحصائيا بيناستراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى طلبة الثانوي.
2. وجود علاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.
3. عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي.
4. عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية.
5. عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها تشير الباحثة إلىضرورة تكوين وتدريب المعلمين على استخدام دراسة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتفعيلها في عملية التعلم لكي تزيد الفاعلية الذاتية عند التلميذ وتجعله متوافق دراسيا، فتمكنه من غرس مهارات التفكير في حياته وتساعده على بلوغ أهدافه التعليمية ومسايرتها حسب ما يطلبه العصر الحديث والتكنولوجيا.

Abstract

Our study represents one of the important topics that aims to know and measure the relationship between metacognitive strategies, self-efficacy, and academic adjustmentat the secondary level, in light of a number of current social transformations and their reflections and effects.

The study was applied to a random sample of 100 students from the secondary schools of ZubaidaOuldKabilia and AitMessaoudane in Daria, Algeria.

Three scales were applied: Metacognition Strategies scale by Khawla Al-Ahmadi (2012), the self-efficacy scale of Fathi Abdel-Hamid Abdel-Qader and El-Sayed Mohamed Hashem (2006), and academic adjustment scale prepared by Al-Darini (2000). Statistical methods were used, and the study reached the following results:

1. There is no statistically significant correlation between metacognitive strategies and academic adjustment among secondary students.
2. There is a relationship between self-efficacy and academic adjustment among secondary school students.
3. There are no differences between the sexes (males - females) among secondary school students in their academic adjustment.
4. There are no differences between the sexes (males - females) among secondary school students in their self-efficacy.
5. There are no differences between the sexes (male - female) among secondary school students in metacognitive strategies.

In the light of the results obtained, the researcher indicates the necessity of training teachers to use the study of meta-knowledge strategies and activate them in the learning process in order to increase the student's self-efficacy and make him academically compatible, enabling him to inculcate thinking skills in his life and help him achieve his educational goals and keep pace with them as required by the times. Modern and technology.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والأشكال والملاحق	
مقدمة	**02**
الباب الأول: الإطار النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	**08**
2-فرضيات الدراسة	**17**
3-أهمية الدراسة	**17**
4-أهداف الدراسة	**18**
5-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	**18**
الفصل الثاني: إستراتيجيات ما وراء المعرفة	
1-مفهوم ما وراء المعرفة.....	**23**
2-مكونات ما وراء المعرفة.....	**27**
2. 1. معرفه ما وراء المعرفة:تتضمن ما يلي.....	27
2. 2. مهارات ما وراء المعرفة.....	27
2. 2. 1. تعريف مهارات ما وراء المعرفة.....	27
2. 2. 2. تصنيف مهارات ما وراء المعرفة.....	28
2. 2. 2. 1. التخطيط.....	29
2. 2. 2. 2. المراقبة.....	29
2. 2. 2. 3. التقويم.....	30

2. 3. خبرات ما وراء المعرفة..... 30
3- استراتيجيات ما وراء المعرفة..... 31
- 3. 1. مفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة 31
- 3. 2. استراتيجيات ما وراء المعرفة 33
- 3. 2. 1. إستراتيجية التفكير بصوت عال 33
- 3. 2. 1. 1. موضوع استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال 33
- 3. 2. 1. 2. مميزات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال 33
- 3. 2. 1. 3. خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عال 34
- 3. 2. 2. إستراتيجية التساؤل الذاتي 34
- 2. 2. 3. إستراتيجيةK.W.L.H 35
- 2. 2. 3. 1. دور المعلم في تطبيق إستراتيجيةK.W.L.H في التعلم 36
- 2. 2. 3. 2. مزايا استخدام إستراتيجيةK.W.L.H 37
- 3. 2. 4. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة 38
- 3. 3. الفرق بين إستراتيجيات ما وراء معرفية و الاستراتيجيات المعرفية 41
4-علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى..... 43
- 4. 1. علاقة ما وراء المعرفة بالدافعية..... 43
- 4. 2. علاقة ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي 44
- 4. 3. علاقة ما وراء المعرفة بالذكاء 45
- 4. 4. علاقة ما وراء المعرفة بالبنية المعرفية 45
- 4. 5. علاقة ما وراء المعرفة بمستوى تجهيز ومعالجة المعلومات 46
- 4. 6. علاقة ما وراء المعرفة بالتعلم المنظم ذاتيا 47
5- المردودات التربوية لما وراء المعرفة..... 48
- 5. 1. تحسين عملية التعلم 48
- 5. 2. التغلب على المشكلات الدراسية 48

- 5. 3. الاختيار الدراسي 49
6-معوقات ما وراء المعرفة..... **50**
- 6. 1. عوامل محيطية 50
- 6. 1. 1. المدرسة 50
- 6. 1. 2. الأسرة 51
- 6. 2. العوامل الذاتية 52
- 6. 2. 1. الذكاء 52
- 6. 2. 2. مستوى التجهيز والمعالجة 53
7-أساليب تدريس ما وراء المعرفة **53**
8-بيئة تنمية ما وراء المعرفة..... **58**
9-قياس ما وراء المعرفة..... **59**
- 9. 1. طريقه تحليل البروتوكولات **60**
خلاصة الفصل..... **63**

الفصل الثالث: الفاعلية الذاتية

تمهيد **67**
1. – مفهوم الفاعلية الذاتية **67**
2. – تشكل و تطور الفاعلية الذاتية **68**
- 2. 1. المرحلة الأولى 68
- 2. 1. 1. نظرية الإسناد 68
- 2. 1. 1. 1. أبعاد نظرية الإسناد 69
- 2. 1. 1. 2. الأسباب التي يعزو المتعلم نجاحه و فشله إليها 69
- 2. 1. 2. نظرية العزم الذاتي 70
- 2. 2. المرحلة الثانية 71
- 2. 2. 1. نظريه التعلم الاجتماعي المعرفي للروتر 71

- 2. 2. 1. 1. الافتراضات الأساسية لنظريه روتر 72
- 2. 2. 1. 2. المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في النظرية 73
- 2. 2. 1. 3. التعلم حسب روتر 74
- 2. 2. 2. نظرية توجهات أهداف الإنجاز 77
- 2. 2. 2. 1. نماذج توجهات أهداف الإنجاز 78
- 2.2. 2. 1. 1. النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الانجاز 78
- 4. 1. 3. بعد النتائج البحثية في إطار ثنائيه الهدف 79
- 2. 3. المرحلة الثالثة 82
- 2. 3. 1. نموذج Viau (1994) 82
- 3.2.3.2. نظريه التعلم الاجتماعي المعرفي للبندورا 82
- 2. 3. 2. 1. المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه النظرية 83
- 2. 3. 2. 2. مراحل التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج 85

3- الاختلافات بين الفعالية الذاتية و بعض المفاهيم الأخرى 88

- 3. 1. الاختلافات بين الفاعلية الذاتية واتجاه الضبط 88
- 3. 2. الاختلافات بين الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات 88
- 3. 3. الاختلافات بين الفاعلية ذاتيه ومفهوم التوقع 89

4. -مصادر الفعالية الذاتية 90

- 4. 1 الانجازات الأدائية 90
- 4. 2. الخبرات البديلة 90
- 4. 3. الإقناع فظياالل 91
- 4. 4. الحالة النفسية والفيزيولوجيه 92

5. أبعاد الفاعلية الذاتية 93

- 5. 1. قدر الفاعلية 93
- 5. 2. العمومية 94

- 5. 3. القوه أو الشدة 94
6- الفعالية الذاتية و ضبط السلوك 95
- 6. 1. العملية المعرفية 95
- 6. 2. العملية الدافعية 95
- 6. 3. العوامل الانفعالية 96
- 6. 4. اختيار السلوك 96
7. سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية 96

الفصل الرابع: التوافق الدراسي

تمهيد 101
أولا: التوافق 101
1. نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق 104
2. تعاريف التوافق 105
- التوافق لغة 105
- التوافق اصطلاحا 106
3. أهمية التوافق 108
4. مؤشرات التوافق 109
- النظرة الواقعية للحياة 109
- مستوى طموح الفرد 109
- الإحساس بإشباع حاجاته النفسية 109
- توافر مجموعة من سمات الشخصية 109
  - الثبوت الانفعالي 109
  - اتساع الأفق 109
  - مفهوم الذات 109
  - المسؤولية الاجتماعية 109

- المرونة 110
- الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية 110
- مجموعة القيم 110

5. مظاهر التوافق **110**
- 5-1 التوافق الشخصي 110
- 5-2 التوافق الاجتماعي 110

6 . أبعاد التوافق **111**
- البعد البيولوجي 111
- البعد السيكولوجي 111
- البعد الاجتماعي 112

7. اتجاهات التوافق **113**
- الاتجاه الشخصي 113
- الاتجاه الاجتماعي 114
- الاتجاه التكاملي 115

8. النظريات المفسرة للتوافق **116**
- 8. 1 النظرية البيولوجية 117
- 8. 2. النظرية النفسية 117
  - أ. نظريه التحليل النفسي 117
  - ب-النظرية السلوكية 118
  - ج-النظرية المعرفية 119
  - د. نظرية علم النفس الإنساني 119
- 8 -3. النظرية الاجتماعية 121

ثانيا: التوافق الدراسي **121**

2- العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي **125**

3- أبعاد التوافق الدراسي **128**
- 1. الجهد والاجتهاد 128
- 2. الإذعان 128
- 3. العلاقة بالمدرس 128
4-أساليب التوافق **129**
- 4-1 الأسلوب المباشر 129
- 4 -2 الأساليب غير المباشرة 130
  - 4 - 2 - 1 الحيل الدفاعية الانسحابية 130
  - 4 - 2 - 2 الحيل الدفاعية العدوانية 132
  - 4- 2- 3 الحيل الدفاعية الإبدالية 133
5- دور الإرشاد النفسي المدرسي في تحقيق التوافق لدى التلاميذ **137**
6-السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا **137**
- 6 - 1 السمات والخصائص العقلية 137
- 6-2 السمات والخصائص الجسمية 138
- 6 -3 السمات والخصائص الانفعالية 138
- 6 - 4 السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية 138
- 6 -5 العادات والاتجاهات الدراسية 138
7- عوامل عدم التوافق الدراسي **138**
- 7 -1 عوامل بيئية 139
- 7 - 2 عوامل النفسية والشخصية 140
- 7 -3 العوامل الجسمية والصحية 141
8. علاج عدم التوافق الدراسي **142**
خلاصة الفصل **143**

الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد **148**

1-الدراسة الاستطلاعية **148**

- 1-1-إجراءات الدراسة الاستطلاعية 148
- 1-2-عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها 148

2. منهج الدراسة **149**

3. مجتمع عينة الدراسة الاستطلاعية **150**

4. الحدود الزمانية والمكانية للدراسة **151**

5. أدوات الدراسة **151**

- 5-1. مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة 151
- 5-2.مقياس الفاعلية الذاتية 153

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة **157**

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتفسير نتائج فرضيات البحث **161**

- 1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى 161
- 2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية 162
- 3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة 163
- 4-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة 163
- 5-عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة 165

ثانيا: مناقشة نتائج البحث **166**

- 1-علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي 166
- 2-علاقة الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي 169
- 3-الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي ... 171

- 4–الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجياتهم ما وراء المعرفية 172
- 5–الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية ... 174

الاستنتاج العام **175**

الخاتمة **179**

قائمة المراجع **181**

الملحق **193**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح أهم الفروقات بين الطلبة ذوي أهداف الإتقان و ذوي أهداف الأداء	80
02	عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها	149
03	يبين عدد الطلبة الممثلين لعينة الدراسة حسب الثانويتين	150
04	يبين توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة على أبعاده الأساسية	152
05	يبين القيم الكمية لبدائل المقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة	153
06	يبين توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية على أبعاده الأساسية	153
07	يبين العبارات الكمية للعبارات الموجبة لمقياس الفاعلية الذاتية	154
08	يبين العبارات الكمية للعبارات السالبة لمقياس الفاعلية الذاتية	154
09	يبين معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية ..	155
10	بين عدد وحدات كل مقياس فرعي ومعامل ثباته	156
11	يوضح علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي	161
12	يوضح العلاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق النفسي	162
13	دلالة الفروق في متوسط درجات التوافق الدراسي بدلالة الجنس	163
14	دلالة الفروق في متوسط درجات أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلالة الجنس	164
15	دلالة الفروق في متوسط درجات الفعالية الذاتية بدلالة الجنس	165

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يعبر عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الما وراء معرفية...	42
02	يوضح العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة	43
03	كيف يدرك الفرد الأسباب المؤدية لسلوكه	71
04	كيفية إدراك القيمة أو الغرض من وراء القيام بالسلوك	81
05	تشكل دافعية الفرد بناء على إدراكه لقدراته وإدراكه لمحيطه.....	86
06	يوضح نموذج الحتمية التبادلية	87
09	يوضح مصادر الفاعلية الذاتية عند باندورا Bandura	93
10	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	151

المقدمة

المقدمة:

يتصف العالم اليوم بالتغيير السريع والتطور الهائل في جميع المجالات بشكل عام وفي مجال العلم والتكنولوجيا بشكل خاص، وقد واكب هذا التطور تحولا في البحث العلمي، بحيث تغيرت النظرة العلمية التعليمية، فلم تعد نتاج عوامل خارجية كالمعلم والمنهاج والبيئة التعليمية فقط، وإنما هناك عوامل داخلية مؤثرة بشكل كبير جدا في عملية التعلم، مثل قدرة المتعلم على التفكير، ومن هنا ظهر الاهتمام بنظريات التعلم التي تهتم بالتعليم الطالب كيف يفكر. وعلى اعتبار أن العقل البشري هو قوام الثورة العلمية والتكنولوجيا الحديثة بات من الواضح أن الاستثمار الرئيسي هو مجال التعليم وتطوير المهارات البشرية وتنمية القدرات التي يستطيع بها الفرد التعامل مع هذه البنيات المعرفية المختلفة قفي شتى المجالات العلمية، وبالتالي فإن التزايد المستمر في كمية البيانات والمعلومات التي يتعامل معها الإنسان في شتى المجالات يجعله يحتاج إلى بنية معرفية منظمة لتخزين هذه البيانات والمعلومات واسترجاعها واستثمارها بالشكل الأمثل في أي وقت يشاء.

وقد توسع هذا المفهوم إلى ما بعد الوعي بالعمليات المعرفية للطالب وسمي بالضبط الواعي والمتأني لهذه الأفعال أو النشاطات المعرفية. ويفسر شراو(Schraw) هذا المفهوم بأنه تأملات عن المعرفة أو التفكير في ما تفكر، وكيف تفكر، ويرتب هذا المفهوم بثلاثة أنماط من السلوك العقلي هي: معرفة الطالب بعمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف هذا التفكير، والتحكم والضبط الذاتي والقدرة على متابعة العمل في أثناء الانشغال به، معتقدات الطالب وحدسياته الوجدانية المتعلقة بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره .

وقد استلزم هذا الأمر وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم ، تهدف إلى تغيير طريقة تفكير الطالب من مراحل تعلمه الأولى ، حتى ينشأ جيل قادر على التفكير العلمي السليم ، قادر على النقد ة الابتكار ، بعيدا عن الحفظ و التلقين و برمجة العقول، قادر أن يتعلم كيف يبحث بنفسه عن المعلومة و كيف يقتنع بها و يستفيد منها في حياته اليومية ، أي الخروج بالمتعلم من ثقافة المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها و اكتشاف العلاقات بين الظواهر قصد التعمق في فهم الظاهرة و تفسيرها بهدف تنمية كفاءته العلمية ، أي الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة في تعلم مختلف العلوم .

وأمام هذا الموقع تبرز استراتيجيات ما وراء التفكير وعملياته، لأنه بمثابة الأدوات التي يحتاجها المتعلم حتى يتمكن من التعامل مع أي نوع من المعارف، وتعتبر الفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي ذات علاقة بالظواهر المختلفة لفهم المعارف، الأمر الذي فرض علي دراسته في الميادين المختلفة بوجه عام، وفي الميادان الإنسانية والاجتماعية

بوجه خاص، استخدام استراتيجيات تصل بهم إلى الوعي بعملياتهم المعرفية أثناء تجهيزهم و معالجتهم لفاعلية ذاتي و توافق دراسي سعيا لتكوين بنية معرفية منتظمة.

يتضح مما سبق أهمية الدراسة التي تتناول علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ليستطيع الانسان أن يجعل من نفسه ذات وموضوعا معا، ذاتا تتأمل ما يدور في داخلها، أو ذاتا تتأمل ذاتها، وهذه الفكرة ما اصطلح عنها ما وراء المعرفة وفيها الإجراءات الذهنية المحددة تسعى إلى ضبط نشاط التعرف ومراقبته والسيطرة عليه أو التحكم فيه، وتوجيهه هو وكافة الاستراتيجيات والمهارات المكونة له. وهكذا فحال من وراء المعرفة هو حال إنسان يقف خارج ذهنه وذهنه مفتوح أمامه ككتاب يقرأ ما يدور في سطوره وما تحت هذه السطور وما خلفها، ويتحكم في كل ذلك ويوجهه فيم يتصل بأداء كل نشاط للتعرف.

تتضمن ما وراء المعرفة القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد وملاءمة افعاله لتساير تلك الخطة وكذلك تتضمن مراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عمليات التعلم (حسن الباري، عصر 2001)

مما سبق تتبين أهمية الدراسة والبحث في العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي، ومن هنا أتت هذه الدراسة لتحاول البحث ومحاولة ابراز العلاقة والتحقق من وجودها، وقد تم توزيع هذه الدراسة إلى ستة فصول كالآتي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، وفيه سنتناول كلا من الإشكالية وفرضيات الدراسة والأهداف والأهمية والمفاهيم الأساسية للدراسة.

الفصل الثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة، وسنتطرق فيه إلى مفهوم ما وراء المعرفة، مكونات ما وراء المعرفة، خبرات ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة، الفرق بين استراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى، المردودات التربوية لما وراء المعرفة، معوقات ما وراء المعرفة، أساليب تدريس ما وراء المعرفة، بيئة تنمية ما وراء المعرفة قياس ما وراء المعرفة، خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: الفاعلية الذاتية، وتطرقنا في هذا الفصل إلى، مفهوم الفاعلية الذاتية، تشكل وتطور الفاعلية الذاتية، المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في أبعاد الفاعلية الذاتية النظرية، الاختلافات بين الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى، مصادر الفعالية الذاتية، الفعالية الذاتية وضبط السلوك.

الفصل الرابع: التوافق الدراسي، وتطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف التوافق، المصطلحات المرتبطة بالتوافق، المصطلحات المرتبطة بالتوافق، نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق: تعاريف التوافق، أهمية التوافق مؤشرات التوافق، مظاهر التوافق أبعاد التوافق، اتجاهات التوافق، النظريات المفسرة للتوافق، علاج عدم التوافق الدراسي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة، سنحاول أن نتناول من خلاله الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة ثم تحديد عينة الدراسة، ثم حدود لدراسة، أدوات الدراسة وأخيرا أساليب والتقنيات الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: نتائج الدراسة، ويلخص هذا الفصل نتائج المتوصل إليها من خلال عرض النتائج، ثم تحليلها ومناقشتها، وأخيرا الاستنتاج العام للدراسة ثم خاتمة مع تقديم مقترحات الدراسة.

الباب الأول:

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهمية الدراسة
4- أهداف الدراسة
5- المفاهيم الأساسية للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يواجه العالم في الآونة الأخيرة تحولات وتحديات معقدة للمنظمات الاجتماعية المختلفة، مما أدى ذلك إلى تغيير جذري في المجالات والأنماط والمجتمعات ومعاييرها التي تحكمها وأصبحت أساليب الأمس في التفكير والمعرفة غير ملائمة لتحديات المستقبل المتلاحقة، وانهارت الأساليب القديمة والمهارات السابقة البدائية فظهرت الحاجة إلى استخدام أساليب جديدة و مبتكرة، من أجل توفير رؤية واضحة للشكل الذي سيكون عليه المستقبل، كما أصبح هناك ضرورة ملحة لتفعيل دور التخطيط الذي يمكن الطالب الجامعي من مواجهة التحديات والعقبات الداخلية والخارجية المادية والمعنوية عن طريق وضع الأساليب والمهارات والاستراتيجيات الفعالة بالإضافة إلى التميز في اكتسابها وتطويريها وهذا ما يؤدي إلى تنفيذها بكل مرونة.

يُعَد التفكير أحد العمليات المعقدة المعرفية باعتباره الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعنى مستخلصا إياه من الخبرة (حسن عبد الباري ،ص:32)، وهو يتضمن عددا من الأمور ويفيد في تحقيق العديد من الأغراض وفيه مهمات متعددة مثل حل المشكلات أو المسائل المعقدة وهذا النشاط الذهني يمكن وصفه جزئيا في عبارات تدل على إجراءات يؤديها الذهن أثناء عملية التفكير ولتلك الإجراءات نمطان رئيسيان أولهما نشاط التعرف (cognition) والثاني نشاط ما وراء التعرف (Métacognition) أما الأول فهو المسؤول عن تحديد المعنى وابتكاره أو إنشائه، كما يتضمن نشاط التعرف على مجموعة معقدة من الاستراتيجيات مثل اتخاذ القرار وحل المشكلات وتكوين المفاهيم، أما نشاط ما وراء التعرف فهو مكون من الإجراءات اللازمة لضبط عملية التعرف والسيطرة عليها والتحكم فيها وتوجيهها هي والاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في نشاط التعرف، ويعتبر ما وراء التعرف مستوى عال من مستويات التفكير وغاية في التعقيد، كما يمكن اعتباره وظيفة من وظائف الذهن وبهذه الوظيفة يدير الأفراد ويتحكمون في الكيفيات التي يستخدمون أذهانهم بها.

وليس كل الطلاب قادرين على التحكم في زمام تفكيرهم وهذا ما جعل الباحثين يطورون ابحاثهم في المجال التربوي والمعرفي حيث ظهر التفكير ما وراء المعرفي ليضيف أو ليكمل مفاهيم التفكير ومهاراته ونشاطاته، وهو يعد من أرقى مستويات التفكير.

ويعود مصطلح ما وراء المعرفة إلىَ "جون فلافل" الذي كان أول من استخدمه في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، وعرفه على أنه التفكير بعمليات التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات.

ليستطيع الانسان أن يجعل من نفسه ذات وموضوعا معا، ذاتا تتأمل ما يدور في داخلها، أو ذاتا تتأمل ذاتها، وهذه الفكرة ما اصطلح عنها ما وراء المعرفة وفيها الإجراءات الذهنية المحددة تسعى إلى ضبط نشاط التعرف ومراقبته والسيطرة عليه أو التحكم فيه، وتوجيهه هو وكافة الاستراتيجيات والمهارات المكونة له. وهكذا فحال من وراء المعرفة هو حال إنسان يقف خارج ذهنه وذهنه مفتوح أمامه ككتاب يقرأ ما يدور في سطوره وما تحت هذه السطور وما خلفها، ويتحكم في كل ذلك ويوجهه فيم يتصل بأداء كل نشاط للتعرف.

تتضمن ما وراء المعرفة القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد وملاءمة افعاله لتساير تلك الخطة وكذلك تتضمن مراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عمليات التعلم (حسن الباري عصر، 2001).

وفي دراسة (محمود طاهر الوهر ومحمد مصطفى أوعليا، 1999) والتي تناولت موضوع مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم والمشكلة تلخصت في التساؤل الرئيسي: ما مستوى امتلاك طلبة الصفوف (7) (9) و(11) لمعارف ما وراء المعرفة الثلاثة: التقريرية، الإجرائية، والشرطية) في مجال الإعداد للامتحانات وأدائه؟ شملت العينة (440) طالب وطالبة من الصفوف (7)، (9)، (11) تم تصنيف العينة حسب مستوى التحصيل إلى ثلاث فئات (عليا– متوسطة–دنيا)، تتلخص النتائج في مستوى امتلاك الطلبة الصفوف (7)، (9)، (11) ذكورا وإناثا منخفضي ومرتفعي التحصيل في المجال المذكور متدن سواء بالنسبة لعلامة الكلية أو للعلامة الفرعية في المعارف الثلاث.

بحيث تناولت دراسة (أمينة السيد الجندي ومنير موسى صادق، 2001) موضوع استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة وتتلخص نتائج هذه الدراسة في أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية من خلال الاختبار التحصيلي تدل على أن تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة ساعد التلاميذ على تحمل مسؤولية التعلم وتبين أسلوب التعلم القائم على الفهم – هناك فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية من خلال التقويم الذاتي وهذا ما يدل على التطور في استخدام القدرات الابتكارية – لا يوجد تفاعل دال بين استخراجية ما وراء

المعرفة ومستويات السعة العقلية على اختبار التحصيل البعدي أو على اختبار التفكير الابتكاري البعدي .

توصلت دراسة (زينب بن بريكة، 2016) حول مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء بعض المتغيرات–دراسة ميدانية حول طلبة المدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر) لعينة (228) طالب وطالبة، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس وذلك في مجال الوعي، التفسير التحكم، المراقبة. إذا بلغت قيمة ت المحسوبة (1.57) (1.65) (0.53) (1.45) (0.57) على التوالي وهي غير دالة إحصائيا. يمكن عزو هذه النتيجة إلى المناهج والمقررات الدراسية التي تقدم للطلبة ضمن بيئة تعليمية وطرائق تدريسية متشابهة لكلا الجنسين. وكذلك اما دراسة (الوهر وأبو عليا، 1999)، فقد أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس في مهارات ما وراء المعرفة (عن زينب بن بريكة، 2016، ص.ص 97–124).

وفي دراسة (خالد بالكي وعقيل بن ساسي، 2018) حول التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى عينة من الموهوبين فيها (دراسة ميدانية بولاية غرداية). لعينة متكونة من (40) تلميذ وتلميذة وخلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء معرفي في الرياضيات لعينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث كون المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث أكبر من المتوسط الحسابي للذكور، وحسب الباحثان يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تفوق الإناث في مستوى النمو العقلي على الذكور في هذه المرحلة العمرية، وبما أن التفكير الما وراء معرفي مرتبط بالقدرات العقلية لدى الفرد

وقد أكدت كثير من الدراسات مثل دراسة برينس وستوفر (prins et al 2006; Stuever;2008)ومحفوظ،2009)، أن التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد في زيادة التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين،كما انها تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين وتعتبر من أحد متطلبات التفكير الابتكاري (عن فارس علي، 2016).

وحسب (محفوظ،2009) نجد أن استراتيجيات ما وراء المعرفة قد تزيد من وعي المتعلم بعمليات التفكير التي يقوم بها اثناء التعلم وزيادة قدرته على التحكم فيها، فالتدريس بهذه الاستراتيجيات يجعل المتعلم لديه وعي بما لا يعرفه وما يجب أن يعرفه في أي موقف للتعلم، ويكون قادراً على توليد العديد من الأفكار المتجددة لحل مشكلة معينة ويتدرب على استنتاج

المعنى الكامن وراء المفاهيم والمبادئ ويستخدم هذا المعنى في ايجاد الحلول المناسبة، لما يواجه من مشكلات في حياته اليومية (عن هنادي بنت عبد الله سعود العيسى، 2014).

يمكن للفاعلية الذاتية أن تلعب دورا في اختيار استراتيجيات مناسبة للتلاميذ، عن طريق الملاحظة أو ما يسمى بالنمذجة أو التعلم بالقدوة أو التقليد. ويرى (صالح، 1993) أن الفاعلية الذاتية تعد من أهم آليات القوى الشخصية لدى الفرد للقيام بأي نشاط، فهي تساعد الفرد على مواجهة مراحل حياته المختلفة (بوقصارة وزياد، 2015، ص. 25)

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ماوراء (أحمد علي إبراهيم علي الخطاب، 2007، ص. 39) أي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل الخطوات والإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات التفكير وضبطها لتحقيق الهدف منها، فاستخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تساعدهم على أن يحددوا مدى تأكدهم من المعرفة المعطاة (تهاني الرفاعي سعيد قسم الله، 2009، ص. 05).

كما أشار (توفيق، 2002، ص. 17) إلى أن فعالية الذات تؤثر على الدافعية فمعظم الناس يؤدون المهام التي يشعرون أنها مؤهلون لها وواثقون من قدراتهم تجاهها. ففاعلية الذات العالية تساعد على خلق مشاعر الصفاء عند مواجهة المهام الصعبة وبالمقابل ففاعلية الذات منخفضة يشعر معها الغرد أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل وهذا الاعتقاد يؤدي إلى الإجهاد والشعو بالكآبة. (الطيرة، 2012).

ومن أهم النظريات التي فسرت موضوع الفاعلية الذاتية حسب (أحمد، 2012) هي النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن المعرفة تلعب دور رئيسيا ومركزيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة (عن بازياد، 2013، ص. 13).

تسهم المدرسة بشكل واضح في بناء شخصية التلميذ بما تقدم من مناهج منظورة وما توفره من علاقات إنسانية وتفاعل اجتماعي وعليه يمكن القول إن شخصية التلميذ تتبلور وتتضح خلال فترة الإعداد التعليمي. وأن ذلك يشمل اتجاهات التلميذ وقيمه وقدرته العقلية، بالإضافة إلى حاجاته ودوافعه المتعددة وتتضح أهمية الحاجات جليا على وجه الخصوص في علاقتها بالإدراك في الحاجات لا تجعل الشخص إلى الواقع بشكل خاطئ فحسب، بل تتعدى إلى عدم رؤية الحقيقة الموضوعية (جوارد ،1988، ص96). فالتوافق الدراسي هو قدرة مركبة تتوفر على بعدين أساسيين هما: بعد عقلي وبعد اجتماعي، ويتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية. أما المكونات الأساسية للبيئة الدراسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي

والمواد الدراسية وطريقة الاستذكار والوقت (وقت الدراسة، وقت الفراغ، ووقت المذاكرة) (خطارة، 2011، ص. 48).

وعليه فالتوافق الدراسي هو عملية ديناميكية مستمرة يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها التلميذ وصولا إلى تحقيق الأهداف، ويتعرض التلميذ لمنبهات داخلية أو خارجية تولد عنده الحاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة، ومن خلال إقامة نسيج يتلاقى مع الآخرين ومع زملائه ومع معلميه.و أن يكون متوازنا و فعالا ومنتجا في البيئة المدرسية بمختلف جوانبها، وراضيا عن إنجازه الأكاديمي بما يحقق له السعادة، ويعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر ذلك أن الفرد يجلس أكثر من عشرين سنة في مقعد الدراسة لا سيما الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها، حيث أن ما هو عقلي معرفي يؤثر فيم هو وجداني والعكس صحيح (طيبي، ب ت،ص. 214).

ونجد العديد من الدراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا من خلال البحث في الأثر أو العلاقة بين مختلف المتغيرات التي تزيد في تحسين ظاهرة التعلم لدى المتعلمين كالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات والدافعية للانجاز والفاعلية الذاتية، فتدريب المتعالمين على استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تجنبهم بعض المشكلات الدراسية وصعوبات التعلم ذات الطبيعة المعرفية، وبالتالي يزيد من تنمية القدرات العقلية لديهم، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات التي أجريت في الجزائر، منها ما أثبتته دراسة (عبد الله قلي، 2009) التي انتهت إلى فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية (عبد الله قلي، 2009، ص. 303).

وتؤكد دراسة (ولترز وآخرون، 1996) أن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز الدراسي يرتبط إيجابا بمستوي فاعلية الذات واتقان استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (فريدة قادري، 2006، ص.17).

وتعد الفاعلية الذاتية Self efficacy من أبرز المفاهيم التي قدمها " باندورا" محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في احداث التعلم لدى المتعلمين، فالفاعلية الذاتية عبارة عن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة الموقف المستقبلي وهذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد مفتاحا رئيسيا للقوة المحركة لسلوك الفرد أو المتعلم لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته ومهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة المختلفة (Bundura,1997,p.22).

وقد أكدت الدراسات والبحوث أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية خاصة التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقت أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستعطون ممارسة استراتيجيات التي تتركز على عمليات عقلية عالية (Thomas ,1986,p.09).

وفي سياق الدراسات التي تناولت مفهوم الفاعلية الذاتية نجد دراسة حمدي الفرماوي، 1990)حول توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة المنصورة بمصر، ودراسة (مصطفى الزيات، 1998) حول البنية الاملية للكفاءة الذاتية ومحدداتها، وكذلك دراسة (محمود الشعراوي، 2000) التي انتهت الى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، فضلا عن دراسة ديان (Diane, 2003) التي انتهت على وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الاكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة (رفقة خليف سالم، 2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية .

وفي إطار الدراسات التي تناولت الفعالية الذاتية لدى التلميذ نجد دراسة (بن مرجية مصطفى، 2015) تحت عنوان: "القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ولاية غليزان" والتي أجريت على عينة قدرها 312 تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية غليزان. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفعالية الذاتية.

كما نجد دراسة (عمراوي عبد الرؤوف، 2022) تحت عنوان: "تأثير الكفاءة الذاتية على الدافعية الداخلية وعلاقتها بالدافعية في المجال الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية مقاربة اجتماعية معرفية"، بحيث شمل مجتمع البحث 421 تلميذ وعينة الدراسة اختيرت بطريقة قصدية مكونة من 100 تلميذ، 64 مراهق و36 مراهقة من الثانوية الرياضية بدرارية، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الفعالية الذاتية والدافعية الداخلية تبعا لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة (خالد حموري، 2021) إلى التعرف على أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الطلاب الموهوبين العاملين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في المملكة الاردنية الهاشمية، والبالغ عددهم 104 معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أشارت نتائج الدارسة أن على أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة في جميع المجالات والدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تعزى لأثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة وجات الفروق لصالح المعلمين من ذوي الخ برة ال كبيرة والمتوسطة (ص. 179).

أما دراسة (عبد الحليم خلفي، 2019) التي هدفت إلى كشف الفروق في الكفاءة الذاتية وأساليب معالجة المعلومات لدى عينة من طلبة المركز الجامعي تمنراست في ضوء كل من الازدواجية اللغوية والسن والجنس والتخصص، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتطبيق مقاييس الدراسة على عينة قصدية قوامها 154 طالب؛ الذين تراوحت أعمارهم بين (20 –64) .فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في متغير الفعالية الذاتية (ص. 203).

وفي نفس منحنى الدراسات التي تناولت علاقة ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية نجد دراسة (علاء أحمد السيد، 2013) التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والذكاء الوجداني لدى عينة من الموظفين ذوي الوظائف الإدارية، والتي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بمهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها (محمد سليمان الوطبان، 2006) في دراسة حول مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، وكذلك دراسة كيفين(Kevin,2009) ، ودراسة (نزار السيد، 2013) التي أكدت على دور الفاعلية الذاتية في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة .

يعرف التوافق الدراسي بأنه "حسن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء، المناخ الدراسي، ونمط الإدارة، النظم الامتحانية، والمقررات والمناهج الدراسية وغيرها"(عبد المطلب القريطي، 2003، ص. 65).

يعتبر التوافق الدراسي من أهم أعمال التوافق لدى الدارسين خاصة المراهقين باعتبارهم يمرون بمرحلة شديدة الحساسية وهو ما ينعكس بصورة أو بأخرى على حياتهم لاسيما المدرسية، إذ يعد التلميذ متفوقا دراسيا إذ كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي، مع رضا المؤسسة التعليمية عنه من حيث الآداء الأكاديمي أو العلاقة مع المدرسين والزملاء والعاملين بالمؤسسة التعليمية.

والتوافق الدراسي ليس بأمر سهل لأنه بتحدد بمتغيرات متعددة ومتنوعة، فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة تظهر اختلافات كثيرة واسعة في تلك العوامل المساعدة على التوافق (علي حبايب أبو مرق، 2009، ص. 859).

وقد أثبتت العديد من الدراسات في هذا الجانب أن هناك علاقة بين التوافق وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية، فقد أثبتت دراسة (محمود الزيادي، 1964) حول العلاقات بين التوافق الدراسي والتحصيل وبعض السمات النفسية لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين وقد بلغ حجم العينة (115) طالب وطالبة من كلية الأداب بجامعة عين الشمس، والتي قام فيها بتطبيق مقياس التوافق الدراسي لطلبة الجامعة، وأظهرت النتائج أن طلاب المستوى الثالث والرابع أكثر توافق من طلبة المستوى الأول والثاني، كما ارتبط التوافق الدراسي بالسمات النفسية للتقلبات الوجدانية حيث ارتبط بالانطواء الاجتماعي ارتباطا سالبا ، وارتبط بمستوى الطموح إيجابيا (محمود الزيادي،1964).

كما هدفت دراسة (محمد يوسف، 2011) إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، والمقارنة بين الذكور والاناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي، وشملت العينة (203) قسموا إلى (90) طالب و(113) طالبة في المدارس الثانوية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كذلك وجود علاقة دالة احصائيا في التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح عينة الإناث.

ونجد العديد من الدراسات التي تناولت مشكلات التوافق الدراسي وسوء التوافق لدى التلاميذ، فنجد دراسة (عبد الكريم قريشي، 1999)، والتي توصل فيها إلى وجود مشكلات توافقية عند المراهقين في المرحلة الثانوية سواء في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي، وتوصل إلى أنه لا تختلف مشكلات التوافق بين طلاب التخصصات العملية المختلفة (شخصيا، اجتماعيا)، ولا تختلف مشكلات التوافق باختلاف الجنسين (شخصيا، اجتماعيا) بينما تختلف مشكلات التوافق تبعا للمستويات الاجتماعية والاقتصادية.

وتوصلت دراسة (بن طاطة عبد القادر، 2021) لعينة متكونة من (300) تلميذ وتلميذة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في التوافق الدراسي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث) وحسب قيمة (ت) السالبة فإن الفروق حسمت لصالح الإناث وفق لمتغير (المنطقة الجغرافية). ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية بالنظر إلى ظروف تمدرس التلاميذ الذين يدرسون نفس البرنامج وبنفس الطريقة. كما نجد دراسة (الصفطي، 1983) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي عند طلاب الثانوية في تخصصاتها الثلاثة، والتي أجراها على عينة (600) طالبا وطالبة في هذه المرحلة وتخصصاتها المختلفة في العام الدراسي (1981–1982). استخدم فيها مقاييس التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي من إعدادها، اختبار الشخصية للمرحة الإعدادية والثانوية من

إعداد " عطية هنا". مقياس مستوى الطموح للراشدين من إعداد "كاميليا عبد الفتاح". استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، من إعداد " محمود عبد الحليم منسي". توصل فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التوافق الشخصي بين الطالبة والطالبات للصالح مجموعة الطلبة. لم هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في التوافق الاجتماعي والدراسي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلاب الأكثر تحصيلا والطلاب الأقل تحصيلا للصالح الأكثر تحصيلا. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي وفق تفاعل عاملي الجنس والتحصيل. وفي نفس السياق نذكر دراسة (الليل، 1993) التي هدفت إلى التعرف على التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من (200) طالبا وطالبة من جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. التي اسفرت الدراسة على عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي وفقا للتخصص والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية وجنسية الطالب والكلية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الطلبة المقيمين داخل المدينة والمقيمين خارجها لصالح الطلبة المقيمين داخل المدينة وبين الذكور والاناث لصالح الإناث.

توصلت نتائج دراسة (بوجلال سهيلة وبوضياف نوال، 2021) تحت عنوان: "التوافق الدراسي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة". وقد تكونت العينة من 77 تلميذ. ومن بين ما توصلت إليها نتائجها هو عدم وجود فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس. كما توصلت دراسة (غاية سارة، 2018) تحت عنوان: "تقدير الذات وعلاقته بالتوافق الدراسي" على عينة بلغت 170 تلميذ إلى عدم وجود فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس (ذكور-إناث).

وفي السياق نفسه نجد دراسة (زيادة أمينة، 2022) تحت عنوان: "التوافق المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي-تلميذ الباكالوريا أنموذجا" والتي بلغت عينتها 200 تلميذ وتلميذة بحيث من بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس (ذكور-إناث).

هذا ما جعل الباحثة ترى ضرورة تناول هذا الموضوع وتوضيح العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي وذلك في المجتمع الجزائري والمتمثل في تلاميذ الطور الثانوي من خلال طرح الأسئلة التالية.

1-هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

2-هل توجد علاقة بين الفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

3-هل توجد فروق بين الجنسين (ذكور _ إناث) في توافقهم الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

4-هل توجد فروق بين الجنسين (ذكور-اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجيات ما وراء المعرفية؟

5-هل توجد فروق بين الجنسين (ذكور-اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية؟

2-فرضيات الدراسة:

بعد عرضنا لمشكلة الدراسة والتساؤلات التي تلتها للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي في ظل التغيرات الاجتماعية الراهنة يمكن على إثر ذلك صياغة فرضيات الدراسة كالتالي:

1 -توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2 -توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

3 -توجد فروق بين الجنسين (ذكور-اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي.

4-توجد فروق بين الجنسين (ذكور-اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجيات ما وراء المعرفية.

5-توجد فروق بين الجنسين (ذكور-اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية.

3 -أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال كونها:

1 . تتوافق وحطة التطور التربوي المعمول بها حاليا بالجزائر، حيث تدعو العديد من المؤتمرات المعاصرة إلى الحرص على رفع كفاءة مخرجات قطاع التربية والتعليم قادرا على مسايرة ومواجهة تحديات العصر.

2 . استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية المنادية بضرورة الاهتمام أكثر بالتفكير المعرفي واستراتيجياته، ووصفه بأحد المخرجات المهمة والضرورية التي يجب الاعتناء بها من خلال عملية التعلم.

3. توجيه أنظار المسؤولين في قطاع التربية والتعليم بضرورة الاهتمام التلاميذ باستراتيجيات ما وراء المعرفة، لما لها من عميق الأثر في تحسين الفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي.

4. المساهمة المتواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة تعتبر بمثابة انطلاقة للدراسات وبحوث أخرى.
5. توجيه الأنظار للأخصائيين والأكاديميين إلى ضرورة الاهتمام في برامج تكوين الأساتذة بموضوع استراتيجيات ما وراء المعرفة.
6. تكمن أهمية البحث في أن الفاعلية الذاتية تلعب دورا هاما في التنظيم الذاتي للدافعية والتوافق الدراسي حيث حدد الفاعلية ذاتيه كم ومعدل الجهد الذي يبدله الفرد ومدى حرصهم على مواصلة أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف التقدير المسبق المرتفع للفاعلية الذاتية يعطي الفرض الثقة بان مساعي سوف تقود إلى النجاح بغض النظر عن صعوباته، في حين أن التقدير المنخفض للفاعل الذاتية سيدفع للفرد إلى بذل القليل من الجهد والمثابر.

4-اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة معرفة إذا ما كانت هناك علاقة بين كل من متغير استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي والفعالية الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي. وإذا ما كانت هناك فروق تعزي لمتغير الجنس في كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي والفعالية الذاتية.

5-المفاهيم الأساسية للدراسة:

تتمثل المفاهيم الأساسية في هذه الدراسة في استراتيجيات ما وراء المعرفة، الفاعلية الذاتية، التوافق الدراسي.

1.5 . استراتيجيات ما وراء المعرفة:

وردت في تعريف مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة العديد من المفاهيم، و التي تعددت والمدارس العلمية و الفلسفية في علم النفس، وفي هذه الدراسة فإن البحث يعتمد تعريف سير وجرمان German ,C and Paul Syr (1998) ،كتعريف اجرائي لمفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة : هي التفكير حول التعلم وفهم الشروط التي تساهم في تحسينه و تنظيم وتخطيط أنشطته وضبطه وتقويم الذات له، فهذه الشروط تمثل الخطوات أو الإجراءات التي يستخدمها المتعلم قبل و أثناء و بعد عملية التعلم من أجل الوصول إلى أقصى الدرجات السيطرة على عمليات تفكيره و ضبطها لتحقيق الهدف و يحاول البحث أن ستهدف في هذه الدراسة استراتيجيات ما وراء المعرفة

استراتيجية التساؤل الذاتي: هي مجموعة من الأسئلة يضعها أثناء وبعد عملية التعلم، وتكون ذات ارتباط بالموضوع المراد تعليميه مما ينمي لديه الوعي لعمليات التفكير.

استراتيجيات التفكير بصوت عال (مسموع): تتمثل في وصف الفرد لتفكيره بصوت مسموع أثناء تعلمه وذلك للتجنب البحث العشوائي في الأفكار، وإنما الوصول بسرعة للتفكير الصواب.

استراتيجية K.W.L.H: وتعني أن يطرح المتعلم أربع أسئلة حول موضوع التعلم المتمثلة في:

K للدلالة على كلمة (know) ماذا أعرف عن الموضوع؟

W للدلالة على كلمة (want) ماذا أرغب في تعلمه عن الموضوع المدروس ؟

L للدلالة على كلمة (Learn) وهو سؤال تقويمي لبيان التعلم بالفعل ؟

H للدلالة على كلمة(How) كيف أستطيع أن أتعلم أكثر ؟

ويعد الفرد مستخدما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة إذا تحصل على درجة تساوي أو تفوق المتوسط أي درجة(78) في مقاييس استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة (خولة الأحمدي، 2012، ص. 22).

وتعرف إجرائيا استراتيجيات ما وراء المعرفة مجموعة من العميات المعرفية التي يستخدمها المتعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم من أجل الوصول إلى أقصى الدرجات السيطرة على عمليات تفكيره وضبطها لتحقيق الهدف والتي سوف نقيسها في دراستنا الحالية من خلال مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2.5. الفاعلية الذاتية:

يعد مفهوم فاعلية الذات Self Efficacy، من أهم المفاهيم في علم النفس الحديث، وهي من المفاهيم التي أصبحت شائعة في الكتابات النفسية، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات. ". (سامر جميل رضوان، ب ت).

يعرف باندورا فعالية الذات على أنها: "توقعات الفرد على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك". (Bandura, Albert, 1977. p 191).

أما في دراستنا الحالية فتعد الفاعلية الذاتية بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه التلميذ في الطور الثانوي وذلك من خلال التصرفات الذاتية وهي اعتقاد أو إدراك التلميذ لمستوى أو كفاءة أو فعالية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية وانفعالية ودافعية وحسية

وفيزيولوجية عصبية لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. والذي سوف نقيسه في دراستنا الحالية من خلال مقياس الفعالية الذاتية.

3.5. التوافق الدراسي:

التوافق هو مدى قدرة التلميذ على التوافق مع الوسط المدرسي بكل ما يحمله، من إقامة علاقات مع المدرسين ومع زملائه ومسايرته للمواد الدراسية، وتستمر هذه العلاقة أو تنقطع بحسب توافقه معها، ومع المواقف الاجتماعية المدرسية، ويدل استمرارها على التوافق الجيد.

ويقصد به "قدرة الطالب (التلميذ) على التفاعل داخل حجرة الدراسة (القسم) بالمواظبة والمحافظة على النظام وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته" (رشاد موسى، ص343).

ويعرف التوافق الدراسي إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي على مقياس التوافق الدراسي، وهو مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب في كل أبعاد مقياس التوافق الدراسي، والتي تعبر عن مدى التلاؤم والرضا عنده.

الفصل الثانـي

إستراتيجيات ما وراء المعرفة

الفصل الثاني
إستراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيد

1. **مفهوم ما وراء المعرفة**
2. **مكونات ما وراء المعرفة**
3. **استراتيجيات ما وراء المعرفة**
4. **علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى**
5. **المردودات التربوية لما وراء المعرفة**
6. **معوقات ما وراء المعرفة**
7. **أساليب تدريس ما وراء المعرفة**
8. **بيئة تنمية ما وراء المعرفة**
9. **قياس ما وراء المعرفة**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التعلم عملية نشطة يقوم بها المتعلمون للبحث عن المعارف وبذل الجهد إليها، ومع تقدم المتعلمين بالعمر واكتسابهم الخبرة يطورون استراتيجيات فاعلة لتكر المعلومات ومعالجتها وضبط كيفية تذكرها، ووضع رقابة على تفكيرهم مما يؤدي إلى ضبطه، وهو ما يمثل مفهوم ما وراء المعرفة والذي يعني التفكير في التفكير أو إدراك الفرد لعمليات التفكير التي تحدث أثناءه. ويعد التفكير الما وراء معرفي أعلى مستويات التفكير، ويعد هذا الأخير من أكثر موضوعات علم النفس حداثة، والذي تم الاهتمام به مؤخرا من طرف العديد من الباحثين لما له من أهمية في تصويب مسار تفكير الفرد.

وسنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم ما وراء المعرفة من حيث تعريفها ومكوناتها، كما سنتعرض لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال تعريفها وتحديد أهم الاستراتيجيات الما وراء معرفية، وكذا الفرق بين الاستراتيجيات الما وراء معرفية والاستراتيجيات المعرفية، ومن ثم معالجة دور الاستراتيجيات الما وراء معرفية في تدريس الإحصاء، كما سيتم تناول علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى، ثم المردودات التربوية لما وراء المعرفة ومعوقاتها، وأساليب تدريس ما وراء المعرفة، وبيئة تنمية ما وراء المعرفة.

1. مفهوم ما وراء المعرفة:

يعد انبثاق مفهوم ما وراء المعرفة نتيجة لجهود العديد من العلماء والباحثين، والمتمثلة في أبحاث Jon Flavell (1976) حول الذاكرة وما وراء الذاكرة، أعمال بياجيه Jon Piaget (1974) حول التحكم في الوعي، أعمال Vygotisky حول العوامل الاجتماعية للمراقبة المعرفية، وأعمال Sterenberg حول صيرورة المراقبة في معالجة المعلومات (Georgoire Jacques 1999 , p 177).

وعلى الرغم من مرور عقدين على استخدام مصطلح ما وراء المعرفة إلا انه لا يزال هنالك غموض يحيط بهذا المفهوم من حيث ماهيته، حيث ان هناك نقاشا كبيرا يدور بين المهتمين بالمجال المعرفي حول ما يعرف بما وراء المعرفة، ولعل ذلك يعود إلى الغموض الذي يكتنف هذا المفهوم من جهة، وإلى تعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم ما وراء المعرفة، فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد مفهوم ما وراء الذاكرة، ما وراء الفهم، ما وراء الإدراك، حول المعرفة، والتنظيم الذاتي الموجه.

وواقع الأمر أن هذه المفاهيم ليست في حالة تعارض مع مفهوم ما وراء المعرفة ولكنها من العناصر المكونة لهذا المفهوم، وعلى الرغم من اتفاق المهتمين بهذا المجال على أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني عمليه تفكير الفرد في تفكيره الذاتي أو قدره الفرد على التفكير في مجريات تفكيره، إلا أن هذا المفهوم ليس بهذه البساطة والسطحية بل هو أعمق بكثير.

ويعتبر Flavell (1976) أول استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي، وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعمليه مراقبه لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود الأفراد للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عمليه التعلم نتيجة لأخلاقهم في ذلك، لذا يجب أن يقوم المتعلم بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه. (هاني إسماعيل أبو السعود، 2009، ص. 39).

وقدم فلافل (1985) تعريفا أكثر اكتمالا حيث كتب أنما بعد المعرفة أو ما وراء المعرفة تتمثل في قدره الفرد على التفكير في عمليه التفكير الخاصة به، فهي المعرفة بالعمليات المعرفية، ويشير بذلك إلى معرفه حول عملياته المعرفية وإنتاجياته المعرفية، أو أي شيء يرتبط يهما، ولذلك فهو يكشف عن نفسه من خلال المراقبة النشطة لهذه العمليات، والتنظيم المتتابع لها، وإحداث التناغم فيما بينها، بحيث تؤثر هذه العمليات في الخصائص المتصلة بالمعلومات أو البيانات المخزنة بما يفيد في تحقيق الأهداف.

ويشير مفهوم ما وراء المعرفةإلى انه التفكير في التفكير وعنه، حيث يذكر كل من Blakey&Spence (1984) أن عملية ما وراء المعرفية عبارة عن عمليه التفكير في التفكير، ومعرفه ما نعرف وما لا نعرف، مثلها مثل الوظيفة التنفيذية، فوظيفة المفكر هي إدارة عمليه التفكير إذ يستخدم المفكر مهارات واستراتيجيات ما وراء معرفيه مثل:

* ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة.
* اختيار استراتيجية التفكير بتأن وروية.
* التخطيط والمتابعة والتقييم للعمليات الإدراكية.
* معرفه متى يتم التطبيق وبشكل دائم لمختلف أنواع الاستراتيجيات في حل المشكلات وتفسير الأسباب التي دعتهم إلى اتخذهم لقرار معين.
* تطبيق أساليب المتابعة الذاتية والتي تشتمل على المراجعة والتدقيق المستمر، ووضع الأهداف وإعادة التقييم.

ويشير Garner (1987) إلى أن ما وراء المعرفة هي في الأساس معرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر فإنما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره، ومن ثم يمكن التعبير عنها بأنها ما وراء الإدراك وما وراء الفهم على أن تبقى ما وراء المعرفة في لمرتبةالأولى (جيهان موسى إسماعيل يوسف،2009، ص. 34).

ويعرف Bonds & Bonds (1992) ما وراء المعرفة بأنها معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة التفكير، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصه السيطرة بفعالية أكثر عن عملياته المعرفية (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص.206).

كما يعرف Linderstom (1995) ما وراء المعرفة على أنها معرفة الفرق باستراتيجيات وعمليه التفكير الخاصة به والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم بها. (هيا المزروع، 2006، ص. 18).

وينظر Swanson&Trahan (1996) إلى ما وراء المعرفة على أنها تعبير يشير إلى وعي الفرد وقدرته على مراقبة وتعديل أعماله المعرفية الخاصة بعملية التعلم (جيهان موسى إسماعيل يوسف، 2009، ص. 34).

ويعرف Huilt (1997) ما وراء المعرفة بأنها المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، وتتضمن تفكير الفرد فيما يعرف وفيما لا يعرف ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره (يوسف عدنان العتوم، 2004، ص. 206).

كما يرى Livenjeston (1997) بأن ما وراء المعرفة تتمثل في التفكير عالي المرتبة، والذي يتضمن مراقبة نشطة للعمليات المعرفية وتتمثل في التخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص. 2005).

ويعرف Wilson (1998) ما وراء المعرفة على أنها معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجية التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليه التفكير الخاصة به ذاتيا، أي كيف ولماذا يفعل؟ (علي عوينات، 2009، ص. 227).

ويرى Kaniel (1998) أن ما وراء المعرفة تعود إلى عمليه التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية (يوسف عدنان العتوم، 2004، ص.206).

كما ويعرفها Beeth (1998) بأنها الوعي والمراقبة والسيطرة على التعلم حيث يتضمن الوعي والإدراك لهدف النشاط والتقدم الشخصي خلال النشاط والتحكم بطبيعة

القرارات والأفعال التي يقوم بها المتعلم خلال النشاط (جيهان موسى إسماعيل يوسف، 2009، ص. 35).

ويعرف تايلور (1999) Taylorما وراء المعرفة بأنها وعي أولي بالمعرفة والذي يتم بسبب الإدراك الصحيح لمهمة التعلم مما يؤدي إلى توظيف المعرفة بشكل فعال.

كما يذكر جروان (1999) أن ما وراء المعرفة تعد بمثابة عمليه التحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم، وإنها تمثل قدره الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله أو التفكير بصوت عال أو حديث مع الذات بهدف متابعة مراجعة حل المشكلة (أحمد قشطة عوده، 2008، ص. 20).

ويعرفها (1999) Hennessey أنها معرفة الفرد الخاصة بعمليته الذهنية أو أي شيء يتعلق (جيهان موسى إسماعيل يوسف، 2009، ص. 35).

أي أن ما وراء المعرفة تمثل الوعي المتعلم لتفكيره المنظم أثناء عمليه التعلم مما يؤثر عملية التعليم والتعلم، ويمثل هذا النوع من الضبط والتحكم الذاتي (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص. 28).

ويتفق عدد كبير من الباحثين أمثال Biggs (2000) و H Verlr, , D (2000) على أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني تفكير المتعلمين في عملياتهم المعرفية الخاصة، ومحاوله تنظيم هذه العمليات وإدراكهم لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاوله التعلم التي يقومون بها (رشيد حساني، 2008، ص. 34)

ومن خلال هذه التعريفات يتضح أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن:

- وعي الفرد بعمليته المعرفية أثناء.
- مراقبه الفرد لصيرورة تفكيره.
- الضبط والسيطرة وذلك بتوجيه عمليته المعرفية لجعلها أكثر.
- تخطيط للمهمة ومراقبتها وتقويمها.

وعليه فان التفكير ما وراء معرفي أعمق من التفكير ،حيث أن التفكير هو مجموع العمليات المعرفية التي تهدف إلى اكتساب المعارف أو إنتاجها أو تقويمها، أما التفكير ما وراء المعرفي ليس الهدف منهما تهدف إليه العمليات المعرفية بشكل مباشر وإنما الهدف منه هو التعامل مع تلك العمليات المعرفية،وذلك بسيطرة عليها وضبطها وتوجيهها لتحقيق الهدف منها بشكل أفضل.

2. مكونات ما وراء المعرفة:

تعدد توجهات نظر العلماء حول تحديد المكونات الأساسية لما وراء المعرفة، حيث يرى فلافل مثلا أن مكونات ما وراء المعرفة تتمثل في:

- معرفه ما وراء المعرفة.
- مهارات ما وراء المعرفة.
- خبرات ما وراء المعرفة.

2. 1. معرفه ما وراء المعرفة:تتضمن ما يلي:

معرفه الشخص: وتشمل كل ما يفكر به الفرد حول وطبيعته وطبيعة غيره من الناس، وتتضمن معرفة الفرد لطبيعته كشخص معالج للمعلومات وطبيعة غيره من الناس (Romainville Marc, 2004, p. 23).

معرفة المهمة: وتتطلب معرفة الفرد بمتطلبات المهمة، وكيف يمكن تهيئة هذه المتطلبات مع مختلف الظروف والاستراتيجيات التي تقود إلى انجازها من خلال الخبرة أن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماط مختلفة من الاستراتيجي (عصام علي الطيب وربيع عبده احمد رشوان، 2006، ص. 74).

معرفه الاستراتيجية: وتتمثل في معرفة الفرد للاستراتيجيات الملائمة لأداء مهمة معينه دون أخرى (فتحي مصطفى، 2004، ص. 576).

2. 2. مهارات ما وراء المعرفة:

2. 2. 1. تعريف مهارات ما وراء المعرفة:

يعرف جود (Good)المهارة في قاموسه للتربية بأنها: "الشيء الذي تعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقه سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا" (فايز مراد الدنش، 2003، ص. 185) .

كما يعرف فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وأمال أحمد مختار الصادق الشخص الماهر بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء يكون على مستوى الأداء الذي يستطيع الوصول إليه (عصام علي الطيب وربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص. 162).

ويعرف حسن حسين زيتون المهارة بأنها القدرة على أداء عمل معين وهذا العمل في الغالب يتكون من مجموعه من الادءاءات الفرعية التي تتم بشكل متناسق فتبدو مؤتلفتا يبعضها البعض (عصام علي الطيب وربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص. 162).

أما جابر عبد الحميد جابر فيرى أن مفهوم المهارة يعني أن تقوم بأعمال لديك القدرة على عملها، وهي كذلك الكفاءة التي يمتلكها الأفراد والتي تمكنهم من أدائها بطرق معينه والمهارات تختلف عن المعرفة، حيث أنها تتطلب شيئا أكثر من المعرفة فهي تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة (عصام علي الطيب وربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص. 162).

وانطلاقا مما سبق يتضح أن المهارة هي:

* عبارة عن أداء جسمي أو عقلي
* تتميز بالكفاءة في ذلك.
* تظهر الكفاءة في الأداء من خلال الجودة والسرعة والدقة.
* تختلف المهارة عن المعرفة كونها تتطلب شيئا أكثر من المعرفة وهو العمل والفعل بقدر من الكفاءة.
* وتعتبر مهارات ما وراء المعرفة البعد التنفيذي لما وراء المعرفة أين يمكن للفرد عمله (فتحي مصطفى الزيات، 2004، ص. 578).

ويقصد بمهارات ما وراء المعرفة وهي المتعلم بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف، فهي وعي المتعلم بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محدده، ومن ثم استخدام تلك الدراية في التحكم بما يقوم به من عمل (حسني عبد الباري عصر،2000 ، ص. 247).

وبهذا فان مهارات ما وراء المعرفة تعني إمساك المتعلم بزمان تفكيره والتأمل لأخر أثناء تنفيذه لنشاط من اجل مراجعه خطته وتعديلها ومعرفة إن كانت تسير نحو الهدف وما إذا كان سيغير الطريقة.

وانطلاقا مما سبق يتضح أن مهارات ما وراء المعرفة تعد من أعلى مستوياتها ما وراء المعرفة، حيث تمثل الجانب التنفيذي منها والتي يصل لها الفرد بعد مروره على معرفه ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة، ويدل استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة على وصوله إلى أقصى درجات الضبط والسيطرة على عملياته المعرفية.

2. 2. 2. تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:

لقد تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات ما وراء المعرفة نذكر من بينها:

ستيرنبرغ الذي يرى أن مهارات ما وراء المعرفة تشمل التخطيط والمراقبة والتقويم. (جوده احمد سعاده، 2003، ص.ص. 79 – 80).

أما Brown أطلق على مهارات ما وراء المعرفة اسم مهارات التنفيذية، وأشار إليها على أنها مسؤولة عن السلوك، وهي التخطيط المراقبة أو المتابعة الاختيار المراجعة التقويم، كما أطلق عليها Arends اسم المهارات التنفيذية أو مهارات التحكم من تخطيط أو بناء الإستراتيجية ومراقبه أو متابعه وتنظيم وتساؤل وتأمل أو مراجعه (شيماء حمود الحارون، 2008، ص.ص. 84 – 86).

وعموما يجمع العديد من العلماء: فتحي جروان (1999)، (2005) Meale، (2005)، Corlis، على أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في: تخطيط، المراقبة والتقويم (أحمد علي إبراهيم علي الخطاب، 2007، ص. 96).

2. 2. 2. 1. التخطيط:

يعد التخطيط مهارة ما وراء معرفيه يوضح فيها الفرد مختلف مستويات ما وراء المعرفة انطلاقا من معرفته بذاته كفرد مقبل على أداء مهمة معينه، وقدراته وإمكاناته ونقاط قوته وضع، وكذا معرفته بطبيعة المهمة المقبل عليها، والاستفادة من خبراته السابقة حول نجاح الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ مهام مشابهة للمهمة المطروحة، وتتضمن مهارة التخطيط أن يقوم الفرد بالخطوات التالية:

- تحديد طبيعة المهمة.
- تحديد الإستراتيجية الملائمة لتنفيذ المهمة.
- تحديد الوسائل المساعدة لانجاز المهمة.
- تحديد الأخطاء والعقبات التي من المحتمل مواجهتها أثناء انجاز المهمة.
- تحديد الطرق التغلب على الأخطاء والعقبات التي من المحتمل مواجهتها أثناء أداء المهمة.

2. 2. 2. 2. المراقبة:

وتشير إلى توجيه الفرد لسيرورة تفكيره أثناء تنفيذه للمهمة، وذلك بمراقبة مدى تقدمه لتحقيق الهدف منها، وكذا مراقبة مدى ملائمة الإستراتيجيات التي اختاره التنفيذ المهمة وطرق التغلب على الأخطاء والعقبات أثناء أداء، وتتضمن المراقبة أن يطرح الفرد أسئلة مثل :

هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل ابلغ أهدافي؟ وهل يتعين علي إجراء تغييرات؟

وتتضمن المراقب ما يلي:

* مراقبه الفرد لسيره باتجاه الهدف المنشود.
* التأكد من ملائمة الاستراتيجيات المستخدمة لأداء المهمة أو إحداث تعديلات لتلك الاستراتيجي.
* مراقبه ملائمة الوقت الذي تم اختياره لانجاز.
* الوسائل المساعدة لإنجاز المهمة.
* اكتشاف الأخطاء والعقبات أثناء أداء المهمة.
* التأكد من ملاءمة طرق التغلب على الأخطاء أثناء أداء المهمة أو تعديلها إذا تطلب الأمر ذلك (حسين ابو رياش، 2007، ص. 39).

2. 2. 2. 3. التقويم:

ويشير إلى تقييم الأداء والاستراتيجيات المستخدمة عقب حل المشكلة أو أداء المهمة، وذلك من خلال مقارنه الفرد للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، والأهداف المراد تحقيقها.

ويتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل:

هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي وما الذي لم؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟

في النقاط التالية:

* التأكد من مدى تحقق الأهداف في الموضوع سابقا.
* تقويم الوسائل التي استخدمها في أداء المهمة.
* والأخطاء التي واجهته أثناء أداء المهمة.
* تقويم فعالية الخطة والإستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها (هشامخباش، 2004، ص. 47).

وعلى هذا الأساس نجد أن استخدام مهارات ما وراء المعرفة من طرف الفرد يساعد على بناء خطه للمهام التي يكلف بها، وكذا مراقبه تنفيذ هذه الخطة ومن ثم تقويم مدى فعاليتها من مقارنتها مع المعايير الموضوعات، مما يؤدي إلى زيادة وعيه بعمليه تفكيره، ومن ثم ضبطه والسيطرة عليه والوصول إلى أعلى درجة إتقان الأداء.

2. 3. خبرات ما وراء المعرفة:

هي الخبرات التراكمية الناتجة عن توظيف المعرفة في مختلف المواقف ومناشط الحياة، وما ينتج عنها من نتائج تدعم وعي الفرد بذاته وقدراته ومعلوماته، وتتأثر

خبـرات مـا وراء المعرفـة بنتـاج توظيـف المعرفـة فـي حـل المشـكلات وانجـاز المهـام المختلفة، وكذا الاستراتيجيات المشتقة من ذلك.

كما قسم أحمد علي إبراهيم علي الخطاب ما وراء المعرفة إلى:

- معرفه ما وراء المعرفة.
- مهارات ما وراء المعرفة.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وسنحاول التطرق بشيء من التفصيل لكل من هذه المكونات على حدا:

معرفة ما وراء المعرفة :وتتضمن ما يلي:

. **المعرفة التقريرية** :والتي تتضمن معرفة الفروق بين الاستراتيجيات المعرفية المختلفة والخاصة بالتفكير والذاكرة وحل المشكلات، والتي ترتبط بمضمون التعلم (زين العابدين وشحاته خضراوي، 2003، ص. 18).

. **المعرفة الإجرائية:** وتتضمن معرفة الفرد لمجموع الإجراءات والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الهدف أو الأهداف ومعرفه الإستراتيجية المناسبة لانجاز العمل ومعرفة الوقت والجهد المطلوبين لانجاز المهمة المطروحة (أحمد علي إبراهيم علي خطاب، 2007، ص. 93).

. **المعرفـة الشـرطية:** والتـي تتضـمن معرفـة متـى يـتم اسـتخدام الاسـتراتيجيات المعرفيـة المختلفة ولماذا يتم استخدام استراتيجية معينه دون الأخرى (أحمد علي إبراهيم علي الخطاب، 2007، ص. 93).

. مهارات ما وراء المعرفة: وتتضمن التخطيط، المراقبة، تقويم.

. اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة: وتعـرف اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة بأنهـا مجموعـة الإجراءات التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة (أحمد علي إبراهيم علي الخطاب، 2007، ص. 93).

وانطلاقا مما سبق يمكن أن نستنتج أن مكونات ما وراء المعرفة تتمثل في:

معرفة ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرف، مهارات ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة.

3. إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

3. 1. مفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

استخدم مصطلح الإستراتيجية في البداية في المجال العسكري وتعني فن إدارة الفرق العسكرية في ميدان المعركة (Barrier Marie – Anne ,2005 , p.444).

وبعد ذلك استخدمتها العلوم الأخرى ومنها علم النفس، ويرى كل من جمال وفطيم (1988 (أن الاستراتيجية في علم النفس والتربية تعني جمله الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان بعمليه الانتباه والتنظيم والتعلم والتذكر (امل الاحمد، 2001، ص. 147).

كما تشير كلمة الإستراتيجية إلى مجموعة من الإجراءات هدف معين كتنمية مهاره لدى الفرد (خيال. م مونتيل، ترجمة بن عيسى زيغوش، 2005، ص. 61).

وعليه يتضح أن الاستراتيجية في علم النفس تعني مجموعه الإجراءات المنظمة التي يتبعها الفرد والتي تؤدي إلى تحقيق هدف معين

وتمثل الاستراتيجيات ما وراء المعرفة واعي المتعلم بالاستراتيجيات المعرفية اللازمة للتعلم وقدرته على التحكم في ذاته وإدارة عملياته الفكرية (هدى العشاوي، 2004، ص. 24).

ويعرف (1986) Nisbet&Shucksmith استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها قدره المتعلم على معرفه تفكيره وردود أفعاله إيذاء مشكلته أو مهمة.

كما يعرفها كل من (1990) Hensor&Eller بأنها إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم أثناء وبعد التعلم للتذكر والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية.

كما عرفت (1991) Anita Wendenعلى أنها الاختيارات أو الإجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم لإدارة عمليه.ة تعلمه

كما يعرفها كل من (1994) Brass& Dukeأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعبر عن نمط من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم (محمد عبد الحليم محمد حسب الله، 2005، ص. 13).

كما تعرف الاستراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعه الإجراءات التي تساعد الفرد على استخدام معرفه ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة لتنميه مهارات ما وراء المعرفة (احمد علي إبراهيم علي الخط، 2007ن ص. 93).

وعليه يمكن القول بان استراتيجيات ما وراء المعرفة هي الخطوات والإجراءات التي يستخدمها الفرد من اجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عملية تفكيره ضبطه التحقيق الهدف منها، وهذا ما يؤدي إلى تنميه استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة أثناء إقباله على مختلف المهام، ذلك أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تنطوي على مراقبة صيرورة التعلم، وذلك من خلال التخطيط للتعلم ومراقبة عملية التعلم يتم بعدها تقويم ما تم اكتسابه (Cyr, P, 1998, p. 39)

وتتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة العديد من الاستراتيجيات نذكر منها ما يلي:

- إستراتيجية التفكير بصوت عالي.
- استراتيجية التساؤل الذاتي.
- إستراتيجية.K.W.L.H
- إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة.

3. 2. إستراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في:

3. 2. 1. إستراتيجية التفكير بصوت عال:

يعد التفكير بصوت عال عنصرا أساسيا في تعديل السلوك المعرفي للمتعلم وحل المشكلات التي تواجهه أثناء عمليه التعلم، ويعتبرها البعث تقنيه لتجديد عمليات التفكير الفرد أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يقول القارئ المفكر بصوت عال كل الأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما، مثل حل مسألة، إجابة سؤال، قراءة محاضرة (عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص. 101).

وتتمثل استراتيجية التفكير بصوت عال في وصف الفرد لتفكيره بصوت مسموع أثناء أداءه المهمة أو حل المشكلة معينة، وذلك لتجنب التجول العشوائي في الأفكار والوصول إلى التفكير (احمد علي إبراهيم علي الخطاب، 2007، ص. 100).

3. 2. 1. 1. موضوع استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال:و تتمثل في:

عندما تكون هناك رغبة بأن يصبح المتعلم أكثر تمكنا ودقة ونظامية عند أداء مهام تتطلب التفكير.

عندما يريد المعلم أن يظهر للمتعلم ماذا وكيف يفكر في الأداء الأكاديمي.

عندما يريد المعلم أن يوجه المتعلم في تعليم كيفية التعامل مع المهام الأكاديمية التي تتطلب التفكير.

عندما يريد المعلم أن يشخص أو يقيم كيف فكر. المتعلم (عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص. 102).

بناء على ما سبق يتبين أن استراتيجيه التفكير بصوت عالي تستخدم لأجل التبصر بعمليه التفكير أثناء أداء مهمة معينه، مما يساعد على ضبط العمليات المعرفية وتوجيهها نحو تحقيق الهدف.

3. 2. 1. 2. مميزات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال:

تساعد المتعلمين على التفكير بدقه أكثر بأسلوب منتظم.

تساعد على منع سلبيه المتعلم والتعلم عن طريق الحفظ الصم دون فهمهم للمعنى.

تساعد المتعلمين على الاستماع لأنفسهم وهم يفكرون مما يجعلهم أكثر وعيا بنقاط قوتهم وضعفهم.

تساعد المتعلمين على التأكد من جديه أدائهم وعمل التغييرات الملائمة عند الحاجة.

تمكن المتعلمين من اكتشاف اعتقاداتهم الخاطئة وكل ما يشوش أو يعيق تفكيرهم.

تساعد المتعلمين على أن يصلوا للمعلم ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع المراد تعلمه (عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص. 102).

3. 2. 1. 3. خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عال:و تتضمن الخطوات التالية:

أن يترجم المتعلم تفكيره إلى كلمات ويسمعها بصوت عال.

أن يتكلم بصوت عال عن الخطوات التي يتبعها أثناء حل المشكلات ولا يستثني أي خطوه مهما كانت صغيرة أم كبيرة.

أبدأ بالتكلم بصوت عالي في كل مراحل التفكير حتى في الخطوات التي تسبق المشكلة (ماذا سأفعل؟ متى؟ لماذا؟ وكيف؟ ما هي أفضل طريقة لحل المشكلة؟

التعبير عن الأفكار بصوت عالي أثناء مباشرة حل المشكلة والتساؤل بصوت عالي عن كل الخيارات مع الكلام عن طريقة التأكد من صحة الإجابة أو الحل.

بعد الانتهاء من الحل يجب وصف كل الخطوات المتبعة بصوت عال وطرح أسئلة مثل :لماذا استخدمت خطوات ولم استخدم أخرى؟ ما فعلته وما كان يجب أن أفعله؟ (عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص. 102).

يتبين مما سبق أهمية استخدام المتعلم لإستراتيجية التفكير بصوت عالي ذلك لأنها تصل به إلى الوعي بعملياته المعرفية خلال عملية التعلم مما يجنبه العشوائية في التفكير.

3. 2. 2. إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تقوم هذه الاستراتيجية على الأسئلة التي يوجهها المتعلم بنفسه أثناء معالجة المشكلات التي يتعلمها مما ينمي لديه الوعي بعمليات التفكير (عبد الرحمن بن بريكه، 2007، ص. 98).

ويرى Marzano&All (1998)أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها المتعلم لنفسه إلى ثلاثة مراحل رئيسية وذلك طبقا لموقع السؤال (قبل، أثناء، بعد) عملية التعلم على النحو التالي:

مرحلة ما قبل التعلم: حيث يطرح المتعلم قبل الانطلاق في عملية التعلم مجموعة من الأسئلة مثل:

ماذا أفعل؟ بهدف تحديد ما سيدرسه بالضبط.

لماذا أفعل هذا؟ بهدف تحديد الغرض.

لماذا يعتبر هذا مهما؟ بهدف تنمية الدافع نحو التعلم.
كيف يرتبط بما أعرفه؟ بهدف المعارف الجديدة بالمعارف السابقة.
مرحلة التعلم: ويتم فيها طرح جملة من الأسئلة ومن أمثلتها:
ما الأسئلة التي يجب أن أجيب عليها عند دراسة هذا الموضوع؟
ما هي الخطة التي تناسب دراسة وفهم هذا الموضوع؟
هل الخطة التي اخترتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
هل ما قمت به ينسج مع الخطة ويسير باتجاه تحقيق الهدف؟
مرحلة ما بعد التعلم :وفي هذه المرحلة يطرح أسئلة مثل:
هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟
ما مدى كفاءتي في العملية؟
هل أحتاج إلى بذل جهد إضافي في دراسة هذا الموضوع؟
كيف يمكن التحقق من صحة الفنون التي توصلت إليها؟
هل هناك طرق أخرى لحل المشاكل المطروح؟
كيف استخدم المعلومات التي توصلت إليها في جوانب حياتي الأخرى؟
(عبد الرحمن بن بريكه، 2007، ص. 99).

يتضح مما تقدم أن طرح المتعلم لأسئلة قبل وأثناء وبعد عملية التعلم يساعده على تحديد أهدافه من عمليه التعلم، وكذا تحديد الاستراتيجيات المناسبة لطبيعة المعارف المراد اكتسابها، وكيفية ارتباط هذه المعارف في المعارف السابقة لدى المتعلم ومن ثم مراقبة التقدم الاستيعاب خلال عمليه التعلم، ومدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة ومن ثم تقويم مدى تحقيق الأهداف المسطرة.

2. 2. 3. إستراتيجيةK.W.L.H:

كانت بداية هذه الاستراتيجية على يد DonnaOgle (1986) في الكلية الوطنية للتعليم في ايفانستون في أمريكا، ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة، حيث طورتها وأخرجتها في صورتها التي هي عليها الآن، ويندرج ضمن هذا النموذج تطوير القراءة الناشطة للنصوص المفسرة والشارحة لمساعدة المتعلمين في تفعيل وتطبيق معرفتهم السابقة من اجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم، وهي إحدى الاستراتيجيات الاستيعاب القرائي (صالح أبوحادوا ومحمد نوفل، 2007، ص. 80).

كما يؤكد العليان 2005 أن هذه الإستراتيجية هي إستراتيجية التعلم واسعة الاستخدام وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس القراءة، وقد أقامت دون اوغل (1986) بوضع هذه الاستراتيجية بوصفها إستراتيجية فاعلة في القراءة، تنمي مهارة فهم المقروء كما هو تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء (بنت حمزة شرف البركاتي، 2008، ص. 91. 92).

ويلاحظ أن هذه الإستراتيجية تتكون من ثلاثة خطوات حيث ذكرت أوغل إجراءات هذه الطريقة وخطواتها الثلاثة بالتفصيل، ثم قامت Carr &1987 Ogle بتطوير هذه الإستراتيجية لتصبح (K.W.L.Plus) ، وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير الطالب أثناء القراءة وهذا التطوير يتمثل في خريطة النص وتلخيص المعلومات (فهد العليان، 2005 ، ص. 37).

وتتضمن هذه الإستراتيجية أربع تقنيات هي:

K:للدلالة على كلمه Know

ماذا أعرف عن الموضوع؟ وهي خطوة استطلاعية وأسلوب يساعد المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المدروس من معارف سابقه.

W:للدلالة على كلمهWant ماذا أرغب في تعلمه من الموضوع المدروس؟

وفي هذه الخطوة يهدف المعلم إلى زيادة الدافعية متعلميه للتعلم، ويساعدهم على تحديد ما يريدون تعلمه من موضوع التع.لم

L : للدلالة على كلمة Learn

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى استيعاب المتعلم للموضوع التعلم.

H : للدلالة على كلمةHow

كيف أستطيع أن أتعلم أكثر؟ وتستهدف هذه الخطوة مساعدتي المتعلمين على الحصول على المزيد من التعلم والبحث في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم (عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص.ص. 95. 96).

2. 2. 3. 1. دور المعلم في تطبيق إستراتيجيةK.W.L.H في التعلم:

يوجد بعض الأدوار التي لابد أن يراعيها المعلم عند تنفيذ الاستراتيجية حتى تأتي ثمارها بطريقه صحيحة أثناء مرحله التطبيق أوردتها مارغريت دايرسون(2004).

– توجيه المتعلمين نحو قراءه العنوان ومن ثم سؤال أنفسهم السؤال التالي) :ماذا أعرف عن الموضوع؟ (مع ضرورة مساعدته على توليد أكبر قدر من الأسئلة مع التقدم في استخدام الإستراتيجية.

– متابعة زيادة عدد الأسئلة وذلك بحساب الوقت الملائم لمقدار تنميه طاقات المتعلمين، فكل ما زاد عدد الأسئلة التي يضعها كل متعلم مع تقدم الوقت في استخدام الإستراتيجية في زمن قصير كلما أعطت الإستراتيجية فعالية أكثر، نعم مراعاة الاختصار في الوقت الخاص بالسؤال حيث لا يتجاوز خمس دقائق من الحصة.

– ضرورة تكرار الأسئلة مع المتعلمين أثناء لاستجاباتهم حتى تثبت المعلومة ولا تكرر الأسئلة مع المتعلمين الآخرين.

– قبل القراءة على المعلم أن يسأل المتعلمين (ماذا تريدون معرفته عن الموضوع؟) ويحصل على خمسة أو ستة أفكار ويكتب الأسئلة حولها.

– في مرحله القراءة وبعد أن يضع المتعلمون سؤال (ما الذي أريد أن أعرفه من النص؟ (هنا يبدأ المعلم بتوجيه المتعلمين بوضع الهدف لأنفسهم من القراءة، وضرورة البدء بصياغة الأسئلة، التي يمكن أن تطرحها من خلال قراءه القصة، وما الأسئلة التي ترون أنها لم ترد وكنت تتمنون أن توجد في القصة؟

– يتم وضع علامة(X) قرب الفكرة التي أكدها النص أثناء.

– بعد ذلك يتيح المعلم الفرصة للطلاب ما بين ثلاثة إلى خمسه دقائق يقرأ المتعلمون نصه ويقومون بالإجابة على السؤال (ما الذي تعلمته عن الموضوع؟)

(مارغاريت دايرسون، 2004).

2. 2. 3. 2. مزايا استخدام إستراتيجيةK.W.L.H:

تخدم هذه الإستراتيجية عدة أغراض نذكر منها:(Jennifer, C, 2006 , p. 1)

تساعد المتعلمين على تذكر المعلومات السابقة عن الموضوع.

– تبين الغرض من القراءة للنصوص الواردة في الدرس.

– تساعد المتعلمين على تقييم فهم النص.

– تقدم فرصة لتوسيع نطاق أفكار النص.

– تساعد المتعلمين على متابعة الفهم.

ومن المميزات التي أوردها كل من مجد إبراهيم 2005، وفهدعليانة 2005 حول هذه الإستراتيجية ما يلي:

– تعزيز فكرة التعلم التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلا من المعلم.
– تمكن المعلم أن يتيح للمتعلمين معالجة أي موضوع مهما كانت درجة صعوبته وذلك من خلال تنشيط معرفتهم السابقة و أثارة فضولهم.
– يمكن استخدامها مع أي مستوى بسبب قوة الأساس الذي تستند عليه.
– تمكن المتعلمين من تقييم وقيادة تعلمهم.
– تساهم في جذب اهتمام المتعلمين وأثارة فضولهم.
– تسهم في تحسين فهم المقروء لدى المتعلمين وتجعل التعلم ذا معنى.
– تساعد في ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.
– يمكن تطبيقها في كل مستويات الدراسية واغلب التخصصات (مجدي إبراهيم، 2005، ص. 125) و (فهد عليان، 2005، ص.ص 54. 56).

انطلاقا مما سبق يتبين أهمية استخدام هذه الإستراتيجية في مساعده المتعلم على ضبط ما يعرفه على الموضوع، ومن ثم تحديد ما يرغب في تعلمه عن الموضوع مما يجنبه العشوائية في تناول الموضوع يتم بعدها تحديد ما تعلمه بالفعل، ثم يقوم بتحديد المصادر التي تساعده على تعلم المزيد من المعلومات حول الموضوع.

3. 2. 4. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

وتساعد إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة المتعلم على أن يصبح مستقلا في تنشيط معارفه السابقة، وفي هذه الاستراتيجيه يقوم المتعلم باستخدام مهارة ما قبل القراءة، ويساهم هذا في مساعدته على تكوين صلات قويه بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفها ساب، وما لديه من خبرات، ويسهم هذا في تحسين القراءة على فهم القراءة.

من الخطوات التي يمكن أن يتبعها المتعلم لتعلم هذه الاستراتيجية، قسمت هذه الخطوات إلى ثلاثة مراحل أساسية:

- ما قبل القراءة.
- إثناء القراءة.
- بعد على القراءة.

– قبل القراءة: وتشمل الخطوات التالية:
– يلقي القارئ نظرة سريعة على المحتوى الذي سوف يتم قراءته.
– يناقش ما يعرفه عن المعارف.

– يربط الخبرات الشخصية و المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة التي يتعلمها.

– أثناء القراءة: وتشمل الخطوات التالية:

– يستخرج القارئ الأفكار والمعارف السابقة التي لها علاقة بالموضوع.

– يحدد كيف يمكن تطبيق المعارف السابقة في المعلومات الجديدة.

– يصحح المعلومة السابقة غير الدقيقة والخاطئة.

– بعد القراءة: وتشمل الخطوات التالية:

– يقيم المتعلم فعاليه استخدام المعرفة السابقة في مساعدته على ربطه ما يعرف بما يحاول تعلمه.

– تأكد من مدى فهم المعلومات الجديدة.

– تلخيص المعلومات الجديدة في نقاط محددة.

– تسميع الأفكار الشفهية للتأكد من مدى فهمها (عبد الرحمن بن بري، 2007، ص.ص. 96. 97).

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تدريب المتعلم على الاستفادة من معارفه السابقة من خلال تنشيطها وتوظيفها في فهم المعارف، وتحديد مدى ارتباط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة وتصحيحها في ضوء المعارف الجديدة.

كما تقسم ريبيكا إلى ثلاثة مجموعات هي: (ريبيكا، 1996، ص.ص. 114. 116).

– تركيز عملية التعلم: عندما يتلقى المتعلم المعلومات لا يتلقاها منعزلة عن بعضها البعض ولكنه يتلقى العديد منها في وقت واحد، ولا تكون تلك المعلومات خاصة بنسق واحد ولكنها تتناول عديدة من المجلات، ولهذا فمن الممكن أن يفقد المتعلم انتباهه بين الحين والأخر نتيجة هذا الفيصل من المعلومات المقدمة، ويبدو هنا دور استراتيجيات التعلم في تركيز انتباه المتعلم نحو ما يتلقاه، ويكون ذلك عن طريق الاستراتيجية التالية:

– النظرة الشاملة هو ربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل.

– تركيز الانتباه ويكون بتحديد المتعلم هل سيركز بصفة عامة على مهمة واحدة أو سيركز على تفاصيل معينة أو سيركز على الاثنين معا.

– التنظيم والتخطيط للتعلم: والهدف من هذه الاستراتيجيات تنظيم المعلومات التي يتلقاها المتعلم وتخطيط عملية التفاعل معها، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في:

– فهم عمليه التعلم: فإدراك المتعلم للطريقة التي تحدث عمليه التعلم من شأنها أن تزيد من أدائه.

– تنظيم عمليه التعلم: وتعني وضع جدول أسبوعي للمذاكرة كما تعني تنظيم وترتيب أدوات ومكان المذاكرة، وكذلك تعني تنظيم البيئة المحيطة بالمتعلم وفق ما يستهويه مثل فتح النوافذ أو طريقه الإضاءة بحجرة المذاكرة إلى غير ذلك.

– تحديد الأهداف العامة والخاصة: ويكون ذلك بإدراك أهداف الدراسة في مرحله ما وأهداف دراسة مقرر بعينه.

– فهم الغرض من المهمة لأن ذلك يؤثر على عملية التعلم.

– التخطيط للقيام بالمهمة: فيعد المتعلم العناصر اللازمة للقيام بها حتى يمكن توفير ما ينقصه لأداء المهمة بنجاح.

– تقويم التعلم: إن أفضل سبيل لتقويم عمليه التعلم وقيام المتعلم بذلك بنفسه ويمكنه القيام بذلك عن طريق استخدام الاستراتيجيات التالية:

– المراقبة الذاتية: حينما يتابع المتعلم أدائه هو مقدار تحصيله ومميزاته وعيوبه أثناء هذا الأداء سواء كان هذا الأداء على مستوى استقبال المعلومات أم على مستوى إنتاج المعلومات.

– التقويم الذاتي: فينبغي أن يتبع مراقبه الفرد لأدائه أن يقارن بين هذا الأداء السابق في الأوقات الزمنية المختلفة.

يتضح مما سبق فيما يتعلق بمكونات ما وراء المعرفة حسب ما أفادت التراث السيكولوجي تتمثل في:

معرفة ما وراء المعرفة خبرات ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات ما وراء المعرفة، مكونات ما وراء المعرفة انه لا يوجد اختلاف بين العلماء حول مكونين معرفه ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة، إما مكونين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات المعرفة واختلاف بالإضافة إلى الاختلاف الكبير بين المكونين، على تحليل هذين المكونين بداية بتحليل معنى الواوي للمهارة والإستراتيجية ثم البحث في معنى كلا من المفهومين من الناحية السيكولوجية.

ثم قمنا بتحليل وظيفة مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة من ناحية السيكولوجية، وذلك من خلال إسقاطها على وضعيه تعليمية/ تعلمية، إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتمثل في التخطيط، المراقبة، والتقويم كاستراتيجيات رئيسه وتتضمن تحتها

استراتيجيات فرعية مثل استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التفكير بصوت عال، استراتيجيةW.L.H.K، استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة.

3. 3. الفرق بين إستراتيجيات ما وراء معرفية و الاستراتيجيات المعرفية:

يرى Flavell (1979) أنه ربما لا يكون هناك فرقا واضحا وجليا بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات المعرفية وقد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها.

وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو التالي:

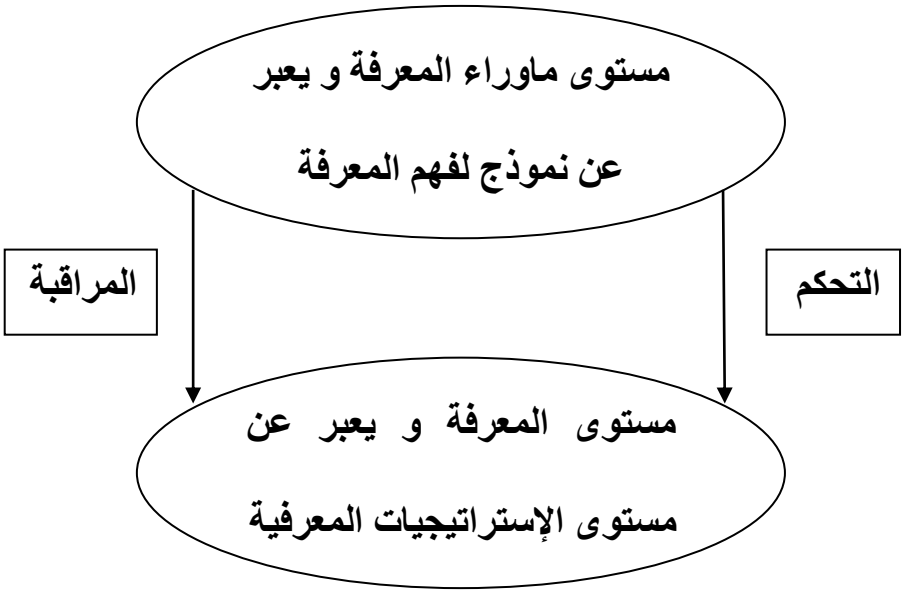
– تستخدم العمليات المعرفية على نحو المباشر على المهمات (تعلم، خبرة، حل المشكلة)، إي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم العمليات الما وراء المعرفية للتخطيط للعمليات المعرفية وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف. (رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، 2003: 81).

– العمليات الما وراء المعرفية تصبح أكثر عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هذا فيها، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها (وهدى العشاوي، 2004ن ص. 91).

– كلاهما يعتمد على الآخر في أي محاوله لاختيار أحدهما بمعزل عن الآخر قد لا يعطي صورة واضحة عنهما. (رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، 2003، ص. 82).

– العمليات المعرفية والعملية نفس الاستراتيجيات، كالتساؤل الذاتي ولكن مع اختلاف الهدف حتى التساؤل كعملية معرفية يستخدم لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات ما وراء المعرفية للتأكد من تحقيق التعلم أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة (هدى العشاوي، 2004ن ص. 92).

وقد عبر Sternberg (1994) عن العلاقة بين الاستراتيجية المعرفية والاستراتيجية الماء وراء المعرفية في الشكل التخطيطي التالي:



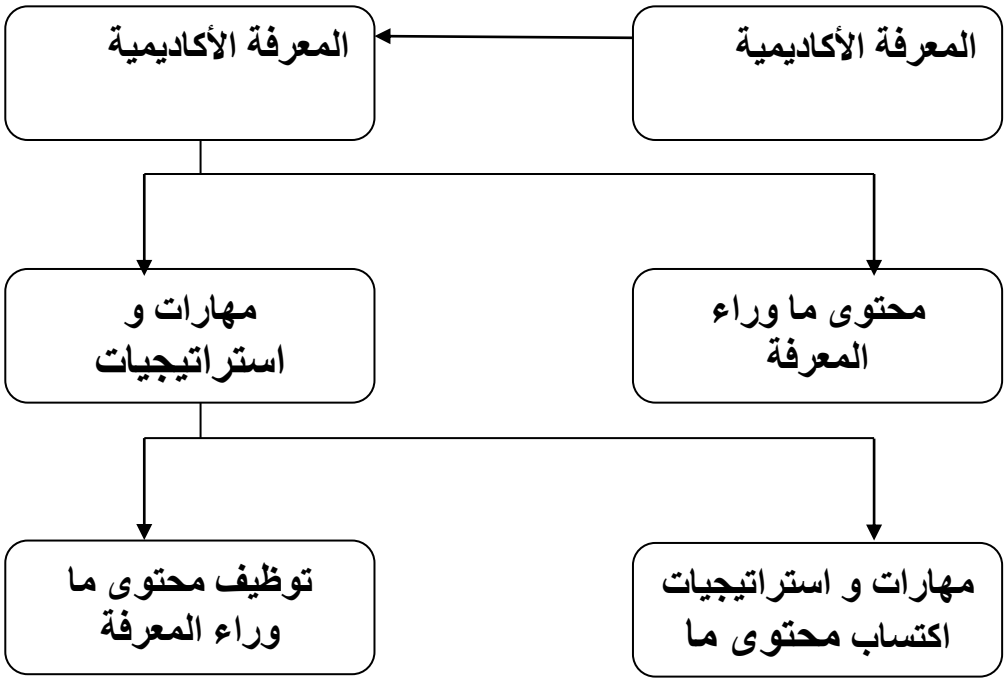
الشكل رقم (01): يعبر عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات الماوراء معرفية

يوضح الشكل الذي اقترحه ستيرنبرج علاقة التفاعل المباشر بين المعرفة وما وراء المعرفة حيث يشير إلى أن المعرفة يتم التحكم فيها استراتيجياتها عن طريق ما وراء المعرفة.

وفي هذا الصدر بلوشير انور الشرقاوي(1999) إلى أن المعرفة مرحله تطبيق ما وراء المعرفة في المرتبة العليا، ويوضح أن المعرفة هي: جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزل لدى الفرد، إلى أن يستدعي لاستخدامه في المواقف المختلفة حتى في حاله أجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها، وإنما وراء المعرفة هي وعد الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، هناك فرق واضحة بين الأفراد في كيفية استخدامهم واستفادتهم من المعرفة التي يحصلون عليها.

في حين نجد احمد قنديل(2008) يطلق الم والمعارف التي يتعلمها المتعلم والمعارف التي يتعلمها المتعلم. وهي تشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي تتشابك مع المكونات البناء المعرفي لأي علم ،أما مفهوم ما وراء المعرفة فيرى أنه يشمل بعدين، الأول محتوى ما وراء المعرفة ويعني معلومات عن طبيعة معلومات ما وراء المعرفة، والثاني عمليات ومهارات اكتساب المعرفة وتوظيفها وعليه يؤكد: قنديل أن المعرفة محتوى أما ما وراء المعرفة فهي عمليات و مهارات اكتساب وتوظيف هذا المحتوى.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة

(شيماء نصر قطب رحاب، 2010: 193)

من العرض السابق لأراء الباحثين حول الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والإستراتيجية نجد أن ما وراء المعرفة تشير إلى الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفه أو معلومات معينه تتصل بهذه المواقف، وأن المعرفة على الأساس النظري لدى المتعلم المحتوى الذي يضم المعلومات والمعارف التي يتعلمها والذي من خلاله يستطيع المتعلم الموظف مهارات المعرفة بالشكل المناسب للهدف المراد تحقيقه.

4. علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى:

هناك بعض المفاهيم التي لها علاقة بما وراء المعرفة نذكر منها:

4. 1. علاقة ما وراء المعرفة بالدافعية:

تمثل الدافعية مجموعة العوامل الديناميكية التي تحدد توجه خلق الفرض (Lieury, A, 2005, p121)، و تعرف الدافعية بأنها مجموعة من الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تعتبر بمثابة: المثير للسلوك الموجه للسلوك حيث تعمل على جذب

السلوك نحو الهدف، كما تعتبر وأخيرا تعد عاملا مهما وراء إصرار السلوك.(Lieury, A, 2005, p121)،

ويجمع الباحثون على أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والدافعية تقوم على التأثير والتأثر.

علاقة التأثير: حيث تؤثر ما وراء المعرفة في دافعيه الفرد على أداء مهام الحياتية المختلفة من خلال مكون الوعي بالذات (القدرات العقلية والمهارات الموظفة في أداء المهام)، ويكون الوعي بالذات السلبي أو ايجابي من خلال طبيعة النزعة الإعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة، ويجمع الباحثون بان الفرد يعزون نجاحه في الغالب إلى القدرات العقلية التي يمتلكها وخبراته الذاتية التي وظفها لانجاز المهمة، أما فشله فغالبا ما يعزوه لأسباب خارجية، والوعي بالذات في حاله إعزاء النجاح للقدرات العقلية يدعم دافعته للانجاز تلك المهام أو مهام مشابهه في مواقف أخرى (فتحي مصطفى الزيات، 2004ن ص. 590).

علاقة التأثير: تتأثر ما وراء المعرفة بالدافعية من خلال نواتج ما وراء المعرفة حيث انه في حاله استخدام الفرد لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وتوظيف معارف ما وراء المعرفة على المهام المختلفة يدعم في حاله نواتجه الايجابية السلبية (فتحي مصطفى الزيات، 2004، ص. 594).

وبناء على ما سبق نرى بأن العلاقة بين ما وراء المعرفة والدافعية علي دائرية بحيث يؤثر كل منهما في الأخر.

4. 2. علاقة ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي:

يرى Zimmerman (2001) أن التوجيه الذاتي للعمليات المعرفية خلال عمليه التعلم ينعكس ايجابيا على عمليه التعلم (Power, M, 2006, p24).

إلا أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والدراسة تظهر من خلال تحسين استراتيجيات المذاكرة لدى المتعلم، هذا ما يؤثر ايجابيا على مستوى تحصيله الدراسي، ويكون ذلك من خلال تكيف المتعلم الاستراتيجيات طبيعة التي سيقبل على مذكراتها، حيث أن ما يصلح لمهمة معينه لا يصلح بالضرورة للمهمة الأخرى (فتحي مصطفى الزيات، 2004، ص. 589)، وهذا ما يجنب المتعلم بعض العادات الخاطئة للمذاكرة.

والتحصيل الدراسي من خلال عده الدراسات أهمها:

– دراسة Abedi&Oneil (1996) التي توصلت إلى وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (شيماء حمود الحارون، 2008، ص. 208).

– دراسة Rittle et al (2001) التي توصلت إلى تحسين أداء تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي في ماده الرياضيات وزيادة فهمهم العميق وتنمية مهاراتهم الإجرائية في القدرة على حل المسائل الرياضية نتيجة الاهتمام بكل من المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية (شيماء حمود الحارون، 2008، ص. 205).

– دراسة Teong حي توصلت إلى فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في زيادة وعي وإدراك التلاميذ في حل المسائل اللفظية. (احمد إبراهيم علي الخطاب، 2007، ص. 45).

وقد أشارت الأدبيات إلى أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي تكون اقوي كلما تقدمت المرحلة الدراسية وكل ما زاد مستوى نضج الأفراد، وذلك نتيجة لعوامل الخبرة، المشار إليها بخبره ما وراء المعرفة وبالتالي يصبح من السهل اكتسابهم للمهارات بصورة أكثر فعالية. (شيماء حمود الحارون، 2008، ص. 208).

انطلاقا من الدراسات السابقة يتضح انه هناك علاقة موجبه بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، تزيد من فعالية الدراسية وتزداد قوه هذه العلاقة بالتقدم في المراحل الدراسية.

4. 3. علاقة ما وراء المعرفة بالذكاء:

تظهر علاقة ما وراء المعرفة بالذكاء من خلال ما أوضحه Stirnberg, R (1984) في نظريته الثلاثية للذكاء ، حيث بين أن ما يسميه ما وراء المكونات تسمح للإفراد بإدارة قدراتهم وعملياتهم المعرفية وتجسد هذه المكونات العمليات ما وراء المعرفية، فمهارات مثل تحديد طبيعة المشكلة التخطيط والمراقبة متضمنة في النموذج الثلاثي لستيرنبرج للذكاء مع الخصائص المرتبطة بما وراء المعرفة التي اقترحها فلافل (جريج جاي، ترجمة محمد سعيد أبوحلاوة، 13). يتضح مما سبق أن ما وراء المعرفة ترتبط بالذكاء من خلال السلوك الذكي، وهو ما يدل على استخدام الفرد لما وراء المعرفة.

ومن هنا علاقة الذكاء بما وراء المعرفة تظهر كعلاقة تأثير حيث يؤثر الذكاء في استخدام الفرد للعمليات الماوراء المعرفية.

4. 4. علاقة ما وراء المعرفة بالبنية المعرفية:

تعتبر البنية المعرفية محتوى الخبرات المعرفية للفرد من أفكار ومفاهيم كما وكيفا بما تنطوي عليه من تنظيم وترابط وتمايز وتكامل واتساق واستراتيجيات ثم استخدامها

فـي مختلـف المواقـف (فتحـي مصـطفى الزيـات، 2004ن ص. 596). وتظهـر العلاقـة بين البنيـة المعرفيـة ومـا وراء المعرفـة علاقـة تقوم علـى التأثير والتأثر وذلك يظهر من خلال ما يلي:

علاقة التأثير: حيث تساهم ما وراء المعرفة في إثراء البناء المعرفي للفرد من خلال توسيع خبراتـه المعرفيـة باشـتقاق اسـتراتيجيات لتتـواءم مـع المواقـف الجديـدة (فتحـي مصـطفى الزيـات، 2004، ص. 418). حيث أن الفرد أثناء مواجهته لمهمة جديدة يحدث له اختلال في التوازن مما يدفعه إلى محاولـه التكييف مع المواقف الجديدة، ولا يكون ذلك إلا من خلال فهم طبيعة المهمة الجديدة وتحليلها تحليلا عميقا بإيجاد استراتيجيه تتلى مع تلك المهمة، وذلك من خلال التخطيط الذي يتضمن تحديد طبيعة المهمة والبحث استراتيجيه ملائمة للتعامل معها والوسائل المساعدة لتنفيذ المهمة وغيرها، كما أن الاستراتيجية المشتقة لا يمكن أن تنجح في معالجه المهمة الجديدة إلا من خلال المراقبة التي تتضمن الوعي بتنفيذ المهمة والتحقق من مدى سيرها في المعالجة الصحيحة للموقف الجديد، وبعد تنفيذها يقوم الفرد مدى نجاح الاستراتيجية في معالجه تلك المهمة الجديدة ليتواءم معها وبالتالي يستدخلها في بنائه المعرفي السابق.

علاقة تأثر: حيث تؤثر سعه البناء المعرفي للفرد على زيادة ضبطه وسيطرته على عملياته المعرفية، فالعمليات المعرفية المختلفة تعالج المحتوى المعرفي، بدون محتوى معرفي لا نجد عملية معرفية أما العملية فهي تعمل على الضبط والسيطرة على تلك العمليات المعرفية ونظام تظهر العلاقة الخطية، حيث كلما زادت الخبرات المعرفية للفرد كلما زاد اشتقاقه للعمليات المعرفية التي تتعامل معها، وكل ما زادت هذه الأخيرة ذات استخدام ما وراء المعرفة.

4. 5. علاقة ما وراء المعرفة بمستوى تجهيز ومعالجة المعلومات:

تعدد مستويات التجهيز ومعالجه المعلومات مجموعه من إجراءات التكوين وتناول المعلومات حيث يعمل على استقبال المثيرات الحسيه ثم يتم ترميزها وتشفيرها على أساس معين، ومن ثم يتم تنظيمه ودمجها مع معارف الفرد. (Al, 2007: p86&Gaonac Daniel). حيث أنه كلما زاد عمق تجهيز ومعالجه المعلومات كلما قل النسيان وكلما أدى إلى احتفاظ أطول المعلومات، قائم على الاهتمام بشكل المعلومات وسياقها مما يؤدي إلى احتفاظ قصير الأمد. (عدنان يوسف العتوم، 2004: 161).

وتظهـر العلاقـة بـين مـا وراء المعرفـة ومسـتوى تجهيـز ومعالجـه المعلومـات مـن خـلال مـا يلي:

كلما زاد عمق تجهيز ومعالجة المعلومات كلما زادت الخبرة المعرفية للفرد وهذا ما يؤدي بدوره إلى زيادة الخبرات المعرفية القائمة على معرفه طبيعة المهمة واستراتيجية التعامل معها، وهذا ما يؤثر في استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة إثناء إقباله على المهام المختلفة حيث أن المتعلم الذي يقابل درس جديد أو مهمة جديدة يقوم بتناوله من خلال تحليل العميق لمعانيه وفهمه فهما جيدا ودمجه مع المعارف السابقة مما يزيد من درجه احتفاظه بمحتوى الدرس وكيفيه تناوله، وهذا ما يؤدي إلى اكتساب خبره ما وراء معرفيه تساعد على التخطيط والمراقبة والتقويم أثناء التنفيذ مهمة مشابهة ولتكن التعامل مع الضرس من نفس المادة مشابة للدرس السابق في عام دراسي أخر.

كما ربط العلماء بين المستوى العميق لمعالجه المعلومات مستويات التفكير الأفراد حيث أن وصول الأفراد إلى مستويات التفكير العليا التفكير الإبداعي والنقدي وما وراء معرفي يتطلب من الفرد ممارسه أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين تلك المعاني وربطها مع البناء المعرفي للفرد (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص. 162).

4. 6. علاقة ما وراء المعرفة بالتعلم المنظم ذاتيا:

يذكر Corno (1989) إن إستراتيجية ما وراء المعرفة تعد مكونا هاما من مكونات التعلم المنظم ذاتيا وتتضمن ما يلي:

– الانتباه ويعني القدرة على إبقاء التركيز على المهمة بالرغم من وجود مثيرات مشتته للانتباه.

– تشفير الانتقائي ويعني معالجة المعالم البارزة والمقومات الرئيسية للمهمة.

– ضبط ومعالجة المعلومات وتعني القدرة على تخصيص كميات ملائمة من الوقت والطاقة العقلية ذات الصلة الوثيقة بخصائص المهمة.

– ضبط الدافعية وتتضمن هذه الإستراتيجية ثواب وعقاب الذات والسلوكيات المرتبطة بتوقع النتائج المحتملة لأداء المهمة.

– ضبط البيئة وتتمثل في استراتيجيات مساعده الذات التي تستهدف إكمال المهمة بنجاح (شيماء نصر قطب إبراهيم رحال، 2010، ص. 198).

ويتضح مما سبق مدى تأثير ما وراء المعرفة في التعلم المنظم ذاتيا وذلك من خلال عمليات الضبط والتنظيم الذاتي وذلك لعمليه تجهيز ومعالجة المعلومات بالإضافة وتوجيه عمليات الدافعية.

5. المردودات التربوية لما وراء المعرفة:

تساهم ما وراء المعرفة في تفعيل العديد من المجالات التربوية أهمها:

5. 1. تحسين عملية التعلم:

ويرى (2000) Costa أنه إذا استطاع التلاميذ إدراك تفكيرهم بصورة أعلى فإنهم بذلك يمكن أن يصفوا ما يدور في رؤوسهم عندما يفكرون، و متى يسألون، و كذلك يمكن لهم أن يصفوا ما يعرفونه و ما يحتاجونه من معرفة، و هم أيضا يمكن أين يصفوا خطة عملهم قبل أن يبدءوا حل المشكلة، و أن يضعوا الخطوات في تسلسل ويوضحوا أين هن في هذه السلسلة أثناء حل المشكلة، و في النهاية يحددوا مدى نجاحهم في تحقيق الخطة الموضوعة، و هم بذلك يمكن أن يطبقوا الجوانب المعرفية بشكل صحيح عندما يصفوا مهاراتهم في التفكير واستراتيجياتهم (أحمد علي إبراهيم الخطاب، 2007، ص. 103).

ومن هذا المنطلق يتضح أن تنمية التفكير الماوراء المعرفي أصبح ضرورة من ضروريات عملية التعلم والتعليم، ذلك أن ما وراء المعرفة تساعد على:

- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجية الفعالة الأكثر مناسبة لمواقف التعلم المختلفة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة عن استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها في أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات و توظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطرق أفضل.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة المادة المتعلمة.

زيادة استقلالية المتعلم عن المعلم من خلال مراقبة سوء فهمه وتعديله، دون انتظار تقييم المعلم (مجدي عزيز إبراهيم، 2005ن ص. 106).

5. 2. التغلب على المشكلات الدراسية:

تمثل قدرات ما وراء المعرفة القدرات التي يراقب من خلالها المتعلم أداءاته ويوظف فيها طرقا مختلفة لكي يتعلم، وتحمل هذه القدرات لتحديد الأفكار الرئيسية والقدرة على

تغيير الاستراتيجية عند ثبوت عدم فعاليتها والتخطيط وتشكيل الروابط وتنظيم المعلومات، وتظهر هذه القدرات لدى الطلب العاديين أما بالنسبة للطلبة دوله صعوبات التعلم فان هذه الاستراتيجيات غير نعميه ومتطورة بالشكل الصحيح مما يؤدي إلى ظهور عديد من المشكلات لديهم والتي من بينها:

صعوبة في تغيير الاستراتيجية المستخدمة عندما تدعو الحاجة إلى ذلك.

وهم في الاستهلال على صحة المعلومات المتوفرة.

صعوبة في التخطيط المسبق (ناصر خطاب، ب، ت: 08).

يتضح مما سبق أهمية تدريب ذوي صعوبة التعلم على استخدام مواء المعرفة فقد بينت الدراسات أن التدريب المتعلمين على استخدام ما وراء المعرفة يساعدها في التغلب على العديد من مشكله التعلم التأخر الدراسي وصعوبات التعلم وغيرها.

حيث ترى Wong إلى ضرورة تضمين البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم مكونات ما وراء المعرفة من خلال تدريبهم وتعليمهم أنواعا متباينة من الاستراتيجيات والأنماط السلوكية المتعلقة بالضبط الذاتي (فتحي مصطفى الزيات، 2004، ص. 597).

كما أن دراسة Molter ثبت تفعاليه التدريس استراتيجيه ما وراء المعرفة للطلاب المتأخرين دراسيا في ماده القراءة الصفين الدراسيين الثاني والثالث (شيماء حمود الحارون، 2007، ص. 100).

5. 3. الاختيار الدراسي:

إن لما وراء المعرفة أهمية كبيرة في مجال التوجيه، حيث تساعد التلاميذ على صياغة مشاريعهم الدراسية وذلك من خلال ما يلي: (مشري سلاف، 2009، ص. 06):

الوصول بالمتعلم إلى الوعي بما يعرفه وما لا يعرفه في المهمة المقدمة له فمثلا في الإعلام المدرسي تساعد ما وراء المعرفة المتعلم على تحديد المعلومات التي يحتاجها.

تنميه قدره المتعلم على تصميم الخطط لأهدافه وتنفيذها ومتابعه مدى تحقيقها وذلك من خلال النزول بتصوراته المستقبلية إلى ارض الواقع ومحاوله تحقيقها بشكل مدروس.

تدريب المتعلم على الاستعلام الذاتي وتحمل المسؤولية.

زيادة إدراك المتعلم لإمكانياته وإمكانيات محيطه بحيث يصل إلى صياغة اختيارات واقعيه.

ولـذلك يـرى Linderston أن المـتعلم مهـارات مـا وراء المعرفـة يمتـاز بقدرتـه علـى: (شيماء حمود الحارون، 2007، ص. 115):

اتخاذ القرار المناسب في حياته اليومية.

التفاعـل بفاعليـه مـع المعلومـات مـن مصـدرها المختلفـة سـعيا وراء تحقيـق مسـتوى أفضل في فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.

ومـن خـلال مـا سـبق يتضـح أن اسـتخدام المـتعلم لمـا وراء المعرفـة يسـهم فـي تجـاوز العديـد مـن العراقيـل التـي قـد يتعـرض لهـا فـي مسـاره الدراسـي كصـعوبات الـتعلم والتـأخر الدراسي، كما تساعد المتعلم أيضا على اتخاذ قرار سليم في اختياراته الدراسية.

6. معوقات ما وراء المعرفة:

هنـاك العديـد مـن العوامـل التـي قـد تعيـق وصـول الأفـراد إلـى مسـتويات التفكيـر العليـا مـن ضـمنها التفكيـر مـا وراء المعرفـي يمكـن أن تنقسـم هـذه العوامـل إلـى عوامـل المحيطيـة وتتمثل في الأسرة والمدرسة وعوامل متعلقة بالفرد.

6. 1. عوامل محيطية:

6. 1. 1. المدرسة:

لا شـك المدرسـة بمكونهـا مـن حيـث مناهجهـا المتبعـة ومواردهـا التعليميـة ونظـم الامتحانـات المعتمـدة فيهـا والمظـاهر الماديـة مـن أثـار ووسـائل تعليميـة تعمـل علـى تـوفير مـا يمكـن تسـميته البنيـة التحتيـة لتعلـيم التفكيـر، فالمدرسـة أصـبحت عالمـا تجـاوز الإطـار الـدقيق للتحصـيل الدراسـي فهـي كيـان جـد مـنظم و الـذي يتجلـى مـن خـلال هيئاتهـا وأعضـائها ونظـم التقـويم المعتمـدة فيهـا والتـي يمكـن أن تـدعم أو تعيـق انخـراط المعلـم والمتعلمـين ممارسـه أعلـى مسـتويات التفكيـر (مجـدي عزيـز إبـراهيم، 2005، ص. 88).

حيـث أن المدرسـة قـد تعيـق اسـتخدام المتعلمـين لمـا وراء المعرفـة مـن خـلال عـدة نقـاط نذكر منها:

– معظـم أسـئلة المعلـم مـن النـوع الـذي يتطلـب مهـارات التفكيـر متدنيـة حيـث نـادرا مـا يسأل المعلم أسئلة تبدأ بكيف؟ ولماذا؟ ولماذا لو؟ (حسن حسين زيتون، 2003: 91).

– اعتمـاد المدرسـة علـى ثقافـة الحفـظ والاسـترجاع القائمـة علـى التجاهـل واختـار ثقافـة التفكيـر تسـود الأنظمـة التعليميـة مـن الابتـدائي إلـى ألجامعـه، وهـذا مـا يقلـص التفكيـر

والإبداع كما يقلص القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ وبقاء مستويات ما وراء المعرفة لديهم عند حدها الأدنى (فتحي مصطفى الزيات، 2004، ص. 583).

– عدم تنويع المعلم في أساليبه ويقتصر غالبا على المحاضرة التي تدعم تلقين والحفظ، ويقول John Holt في هذا الصدد لانتقاده الأساليب التقليدية في التدريس:

" ليس علينا أن نخلق البشر أذكياء فهم يخلقون كذلك، كل ما علينا أن نفعله هو التوقف عن ممارسه ما يجعلهم أغبياء". (حسن حسين زيتون، 2009: 91). ذلك أن افتقار المعلم لاستراتيجيه التنمية الضغط الذاتي للتعلم يخلق العديد من المشكلات التي تنعكس على أدائه حيث يجد العديد من الصعوبات للدخول في أنشطة الضغط الذاتي للتعلم. (Harm, T, 2005,: p123).

– المعلم ومركز العملية التعليمية حيث يحتكر معظم الوقت الحصة وهذا بدوره يؤدي إلى تبعية المتعلمين له، استخدامهم لمختلف نشاطات التفكير التي تعتمد على استقلاليه المتعلم، و يذكر PawlouFerir في هذا الصدد فيقول: " لا يمكن أن افشل في معرفة خصوصية عملي كمعلم وارفض دوري الأساسي في الإسهام بإيجابية حتى يصبح طلابي فاعلين في تعلمهم هم أنفسهم". (باولو فرير، ترجمة أحمد عطية، ب ت: 123).

– اعتماد المتعلم على الكتاب المدرسي فقط كمرجع وحيد للحصول على المعرفة يؤدي به إلى التقوقع على أراء مؤلف أو مؤلفي في ذلك الكتاب ولا يطلع بذلك على أراء ومعارف المؤلفين الآخرين، فيبقى بذلك تفكيره قاصرا على صياغة تلك المعرفة ولا يقوم بالمقارنة بين المعارف والآراء الباحثين والبحث عن الأدلة والتصنيف وجمع معلومات متعددة حول موضوع واحد يعيق استخدامه للعديد من عمليات التفكير. (جودت أعمد سعادة، 2003: 71).

6. 1. 2. الأسرة:

يتأثر نمو قدرات ما وراء المعرفة بالظروف الاجتماعية و الثقافية التي يعيش فيها الفرد، أي أن تنمية معرفة و مهارات ما وراء المعرفة تتأثر بالمواقف التي يمر بها المتعلم خارج المدرسة و ثقافة الوالدين و طرق توجيههم لها، لذا من الضروري أن تعمل الأسرة على مساعدة أبنائها على توضيح عمليات تفكيرهم في مختلف المواقف،

و قد تعيق الأسرة وصول الأفراد إلى مستويات التفكير العليا و يظهر ذلك من خلال ما يلي:

- عدم تشجيعهم على طرح الأسئلة والاستفسارات العديدة من العالم الذي يحيط بهم.
- عدم الإصغاء لهم عندما يتحدثون وعدم الاستجابة لأسئلتهم واستفساراتهم.
- عدم مكافأة أبنائهم على الأنشطة التي تبدوا إبداعية من وقت لآخر، حتى يشجعونهم على تكرار من جهة وعمل إبداعات جديدة من جهة أخرى.
- عدم الاستفسار من أبنائهم عن أهم الأسئلة التي تم طرحها في الموضوعات الدراسية المختلفة مع معلميهم ومع زملائهم، وعن ردودهم أو إجاباتهم عليها فعدم إثارة مناقشة معهم حول هذه الأشياء يعيق من استخدامهم للتفكير، وبالتالي يفشل في الانسجام والتفاعل مع القضايا المختلفة (جودت أحمد سعادة، 2005، ص.ص. 59. 60).

6. 2. العوامل الذاتية:

بالإضافة إلى العوامل المحيطية التي تعيق نمو التفكير الما وراء معرفي لدى الأفراد، هناك عوامل ذاتية خاصة بالفرد قد تعيقه أيضا على استخدامه لما وراء المعرفة، والتي من بينها:

6. 2. 1. الذكاء:

يعرف الذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء أو الأفكار (عبد القادر بن محمد، 1974: 269)، ويعرف بياجيه الذكاء على أنه السلوك التكيفي. (جون بياجيه، ترجمة يولاندعمانويل، 2002: 13).

وعرفGoddar الذكاء بأنهمدى قدرة الفرد على الإفادة من خبراته في حل المشكلات التي تواجهه والتنبؤ بالمشكلات المقبلة. (فتحي مصطفى الزيات، 2006: 95).

يتضح مما تقدم أن الذكاء قدره عقليه تساعد الفرد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه الأمر الذي يبين تأثير الذكاء في استخدام الفرد لمهارات التفكير، حيث أن انخفاض درجه ذكاء الفرد تعيبه على استخدام ادني مهارات التفكير كالتصنيف والفهم والتطبيق...، لتعيقه وصوله إلى الضبط والسيطرة على العمليات المعرفية أو الوصول لاستخدام ما وراء المعرفة التي تتطلب نمو الخبرات المعرفية وتنوعها واشتقاق استراتيجيات معرفيه متنوعة للتعامل مع مختلف المهام التي يتعرض لها في مواقف

حياته اليومية أو ما يسمى بالسلوك التكيفي لدى ستيرنبرغ (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 596).

6. 2. 2. مستوى التجهيز والمعالجة:

يعمل التجهيز في المستوى السطحي للمعلومات على عدم تكوين خبرات معرفية، وبالتالي التقليل من الخبرات ما وراء المعرفية التي يقوم على أساسها استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة نتيجة لعدم الوصول للفهم العميق والكامل للمهام المطروحة نتيجة للخبرة الغير كافيه، وبالتالي عدم معرفه الاستراتيجية الملائمة لأدائها وبالتالي انخفاض تفعيل وتنشيط استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء أدائها، وهذا ما نجده لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يشير فتحي الزيات إلا أن خاصية التراكم المعرفي التي قد تجد تفعيلا لدى العاديين لا تجد مثل هذا التفعيل لدى ذوي صعوبة التعلم من أقرانهم ويترتب على عدم وجود حصيلة معرفية لديهم، أن لا يجد مكون الضبط محتوى معرفي يمشط خلاله وهو ما يؤثر بدوره على الاستراتيجيات المعرفية المشتقة لديهم (فتحي مصطفى الزيات، 2004 : 598).

7. أساليب تدريس ما وراء المعرفة:

يقصد بالتدريس ما وراء المعرفة مجموعه من الطرق التعليمية لتنميه الوعي بالعمليات المعرفية والتي تعد أحد التسهيلات الخاصة بالتعلم وبالتالي تطبيقها في المهمات الأكاديمية والعلمية. (مع عبد الله السليمان، 2006: 10).

ويشير Andersonإلى أن الفهم والتحكم في عمليه التعلم يعد أحد المهارات الضرورية في الحجرات الدراسة، ويمكن للمعلمين مساعده التلاميذ على اكتسابها في المعلمون المهارة هم الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة ويعملون على تنميتها لدى متعلميهم.

كما يشير Thamarksaإلى أن المعلمين يجب أن يزودوا حجرات الدراسة بالا نشطة الكفيلة بتحسين استراتيجيات ما وراء المعرفة. (احمد علي إبراهيم علي الخطاب، 2007: 96).

لذا ينبغي على المعلمين تنميه استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى متعلمين ذلك من خلال معرفتهم بالأساليب التي تؤدي إلى ذلك.

وهناك عده مبادئ تتعلق بتدريس ما وراء المعرفة ينبغي أخذها بعين الاعتبار نذكر منها:

– أن ما وراء المعرفة تبدأ في النمو وتتطور ببطء خلال سنوات المدرسة المبكرة. (حسين أبو رياش، 2007: 41).

– يزداد نمو ما وراء المعرفة بالتقدم في المراحل العمرية ذلك أنها تمثل أعلى مستويات التفكير التي يصلها الفرد. (مجدي عبد الكريم حبيب، 2003: 37).

– ينبغي تأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه (مبدأ العملية).

– أن يكون للتعلم قيمه وأن يساعد المتعلمين على الوعي باستراتيجيات تعلمهم مهارات تنظيم عملياتهم المعرفية والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وإعداد التعلم (مبدأ التأملية).

– ينبغي أن يكون المتعلمين على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها (مبدأ الوظيفية) (احمد عوده قشطه، 2008: 38).

وقد تعدد الطرق تنميه استراتيجيات ما وراء المعرفة نذكر منها:

– طريقه Bondy (1984):وتعتمد على الشرح والتفسير لمفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة وتتكون من الخطوات التالية:

– جعل الطلاب يحتفظون بسجل لتعلمهم اليومي.

– مناقشه الطلاب في مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

– تعليم الطلاب كيف يختبرون مدى فهمهم للمهمة في أثناء معالجتها من خلال طرح أسئلة على الذات.

– تعليم الطلاب يقيمون فهمهم واستيعابهم للمادة المعالجة وذلك بإعطائهم نسبه مئوية لمستوى هذا الفهم.

– تعليم الطلاب كيف يلخصون المادة المدروسة.

– تعليم الطلاب كيف يتبنون طريقه دراسية فاعله.

– تزويد الطلاب نتائج تعلمهم لهذه الاستراتيجيات.

– طريقة (1990) Winogard&Paris: وتعتمد على الشرح في التفسير المباشر أيضا وتتكون من الخطوات التالية:

– شرح مفهوم المهارات فوق المعرفية للطلاب.

- بيان الأسباب التي تدعو لتعليم هذه المهارات.
- توضيح كيفية استخدام هذه المهارات في الواقع العملي.
- بيان متى وأين تستخدم هذه المهارات فوق المعرفية.
- تقييم مدى نجاح توظيف هذه المهارات.

- طريقة (1984) Brown &Palinscar: فهي تختلف عن الطريقتين السابقتين في أنها تعتمد على التعليم المتبادل والحوار بين الطالب والمعلم، وتعتمد هذه الاستراتيجية على القيام بأربع عمليات أساسية هي:

- التنبؤ بهدف الموضوع دراسته.
- اشتقاق أسئلة حول المادة المدروسة والإجابة عنها بهدف تعلمها بشكل أفضل.
- توضيح النقاط الغامضة في الدرس.
- تلخيص الدرس بكلمات المتعلم الخاصة.

- طريقة (1987) Bayer : تعتمد على طريقة التقليد و كما جاءت في نظريه التعلم الاجتماعي والتي وضع أساسها (1977) Bandura.

كما يشير يوسف عدنان العتوم إلى مجموعه من الخطوات التي تنمي استراتيجيات ما وراء المعرفة منها:

- الحديث عن التفكير حيث يساعدهم ذلك على وصف عمليات تفكيرهم.
- تخطيط والتنظيم الذاتي من خلال قيام المعلمين بتدريب المتعلمين على تقدير الوقت اللازم تنظيم المواد وجدولة المواد الضرورية لإكمال النشاط.
- طرح الأسئلة حيث يتم إعطاء الفرصة للمتعلم لتطوير أسئلة وطرحها على أنفسهم.
- التوجيه الذاتي وذلك لمساعده المتعلمين على معرفه طلبا للمساعدة.
- استخلاص عمليات التفكير وتتضمن مراجعه نشاطات وجمع المعلومات عن عمليات التفكير ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة وتحديد الاستراتيجيات غير الفعالة واللجوء إلى مسارات بديله.
- إعطاء الفرصة للمتعلمين لمراقبه تعلمهم وتفكيرهم مثل إعطاء المتعلم فرصه للتعلم والتفكير مع زميله.
- المعرفة حول التعلم حيث يتم إعطاء المتعلمين الفرصة لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية فمن المهم أن يكون لدى المتعلم معرفه جيده حول ما تعلمه.

– نقل المعرفة وذلك باطلاع المتعلمين على كيفيه نقل المعرفة والاتجاهات والمهارات والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى (يوسف عدنان العتوم، 2004: 208. 209).

– طريقه توليد الأسئلة واشتقاقها (استراتيجيه التساؤل الذاتي): من المفيد للمتعلمين بغض النظر عن الموضوع الذي يدرسونه أن يتبادلوا الانطباع الذي تركه عنوان الدرس في نفوسهم وأن يقوم بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها وبعد عمليه التعلمية.

وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناء انفعاليا ودافعيا ومعرفيا، فحين يبدأ المتعلمون باستخدام الأسئلة يصلحون أكثر شعورا بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر ايجابيه، ويبدو أن معالجه المعلومات بطريقه الأسئلة تثير دوافع المتعلمين للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة ومواقف حياتهم اليومية مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيده المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمرا أيسر. (نائلة الخزندار وآخرون، 2006: 140).

ويمكن أن لنا أن نحكم بأنه قد تم استيعاب المادة الدراسية إذا عرف المتعلمون الأفكار الأساسية للموضوع وكان لها وقع في نفوسهم وذات معنى بالنسبة لهم، وكذلك إذا استطاعوا أن يربطوا هذا الموضوع بما سبق لهم أن عرفوه في نفس المجال، وما له علاقة به وإذا أمكنهم أن يستحضر أمثله عليه أو حالات مشابهه له، وإذا ما كان بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي حالت دون استيعابهم له أو إزالة العقبات التي وقفت في سبيل التي وقفت في سبيل ذلك، إن في هذا كلهم ما يساعد على تعزيز الوعي الذاتي عند المتعلم والإمساك لزمام كل ما يتعلق بدراسته (أحمد علي إبراهيم الخطيب، 2003: 25).

وتمر إستراتيجية التساؤل الذاتي بثلاث مراحل تتمثل في مرحلة ما قبل التعلم مرحلة التعلم ومرحلة ما بعد التعلم التي تم توضيحها في إستراتيجية التساؤل الذاتي.

إستراتيجية مخططات المفاهيم: تستخدم مخططات المفاهيم كإستراتيجية تدريسية لتنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تعمل على تحقيق التعلم ذي المعنى من خلال إبراز التمثيلات من الأفكار الرئيسية والفرعية فهي عبارة عن شبكه المفاهيم الفرعية الأكثر عمومية و أهمية و المفاهيم الخاصة أو الفرعية.

وتتضمن هذه الاستراتيجية العديد من الخطوات التي يمكن للمعلم استخدامها في البيئة الصفية وهي كما يلي:

– يستطيع المعلم في بداية الدرس أن يعرض على طلابه الموضوع المراد تعلمه مع تحديد المفهوم المفاهيم الرئيسية للدرس.

– يحدد المعلم المفاهيم الفرعية أو الخاصة المتضمنة في المفهوم العام والمفاهيم الرئيسية بمعنى أن يكتب قائمة بالمفاهيم الفرعية على السبورة حتى يتمكن الطلبة من التعرف عليها.

– يقوم المعلم بإيجاد كلمة مفتاحية أو علاقات ربط بين المفاهيم الفرعية لكي تعطي تلك المفاهيم سلسلة من العلاقات مما يجعل التعلم ذا معنى.

– ينظم المعلم المفاهيم بشكل هرمي على السبورة مع وضع الكلمات المفتاحية على الأسهم أو العلاقات الرابطة بين المفاهيم الفرعية.

– يوضح المعلم بعض المفاهيم الفرعية أمثلة عليها وبالتالي يكون معلم قد نقل متعلميه من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولية وهي الأمثلة.

– يطلب المعلم من طلابه أن يقوم بإعداد مخططات مفاهيم في موضوع الدرس كله من عندهم، سواء ذلك فرديا أو جماعيا وذلك من اجل إتقان المفاهيم (عزو عفانة، نائلة الخزندار، 2004: 146).

– ويشير علي إبراهيم علي الخطاب إلى أن استخدامنا عمليات التنبؤ والملاحظة وشرح من الاستراتيجيات التي تساعد على تنميه ما وراء المعرفة، فمن خلال قيام المتعلمين بعمليات والملاحظة والشرح تنمو لديهم.

– ويشير الحسين أبو رياش (2007) إلى أن هناك أسلوبين لتنميه مهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين وتدريبهم على استخدامها وهما: (حسين أبو رياش، 2007: 41).

الأسلوب الأول: يتمثل في تقديم المهارات الثلاثة (التخطيط المراقبة التقويم) ضمن السياق المحتوى الدراسي بمشاركة فعالة من قبل المتعلمين في كل مرحلة.

الأسلوب الثاني: ويتضمن توضيح المهارة التي سوف يتم التعرض لها من خلال أمثلة ثم مناقشة العرض ثم تطبيق المهارة وأخيرا التأمل في الأداء.

وعليه يمكن القول أن لمهارات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية كما يمكن تنميتها لدى المتعلمين في إتباع عده أساليب من شأنها أن تساعد المتعلمين على التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء مختلف المهام الدراسية.

و يمكن توضيح الأسلوب بين السابقين بالمرحلتين التاليتين:

مرحلة الاستعداد (المرحلة غير المباشرة): وتتضمن ما يلي:

الاختيار الواعي: هذا النشاط في الموقف التعليمي، بحيث يوضع المتعلمون في اختيار أحد البديلين على الأقل ثم يطلب إليهم تحديد ما طارت به من نتائج على كل اختيار والتأمل في هذه النتائج.

وضع الخطط: يهدف هذا النشاط إلى التدريب المتعلمين على تخطيط للنشاطات وذلك بكتابه الخطوط العريضة للخط، ثم البدء بتنفيذ هذه الخطة وبعد الانتهاء من العملية يقوم المتعلمون بعرض ملاحظاتهم وتقييمهم لماذا نجاحها أو إخفاقها مع بيان الأسباب.

التأمل في كيفية الوصول إلى حل ما: ويهدف هذا النشاط إلى مساعده المتعلمين على الانتباه لصعوبات التي تواجههم وذلك من خلال مناقشتها مع زملائهم والتفكير فيها.

وصف مسار التفكير كتابة: ويهدف هذا النشاط إلى تدريب المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وهم يعملون لحل مشكله ما بصورة كتابية مما يساعدهم على التأمل في مسار تفكيرهم.

– المرحلة المباشرة: تستهدف هذه المرحلة تقديم المهارات الرئيسية وتقوم بداية على عرض أن نماذج التطبيقية ومن ثم تدريب المتعلمين تدريبا مباشرا على مهارات التفكير فوق معرفي والمتمثلة في مهارة التخطيط المراقبة والتقويم (نضال الاحمد، منال الشبل، 2005: 167. 169).

8. بيئة تنمية ما وراء المعرفة:

يتأثر نماء قدرات ما وراء المعرفة بالظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد، أي أن تنمية ما وراء المعرفة تتأثر بالمواقف التي يمر بها المتعلم خارج المدرسة وثقافة الوالدين وطرق توجيههم لها، لذا من الضروري أن تعمل الأسرة على مساعده أبنائها على توضيح عمليه تفكيرهم في مختلف المواقف، إذ انه قد يكون طريقه تصرف الأطفال مع مواقف غير صحيحة في إطار طريقه تفكير الكبار مناسبة وصحيحة في إطار تفكيره وإمكانياته ونعتقد أننا نعمل من اجل مساعدتهم، ولأن معرفة طريقة تفكير الآباء والتي يمكن أن تعرف من خلال تحليل تصرفات الأطفال

وتأمل فيها والسماح لهم بالتفكير في تفكيرهم وإظهار ذلك في صوت العالم يساعد الكبار في توجيههم في الاتجاه المناسب لمكانتهم وقدرتهم.

و تتطلب بيئة ما وراء المعرفة إثارة أسئلة جديدة حول جوانب التعلم لتشجيع المتعلمين على أن يمارسوا ما وراء المفهوم وتشجيعهم لتجاوز الخبرة الفورية أو الحالية عن طريق عرض و طرح الأسئلة والمشكلات الإضافية ومتابعتها وتكون من اختيارهم وترتبط بما يريد تعلمه في الحياة اليومية، وحل المشكلات والتفكير حولها والتساؤل الذاتي حول المعرفة التي يريدون تعلمها وإثناء تعلمها، ويتكون لديهم الوعي بالمفهوم بالمعرفة التي تعلمتها وتقييمها ويقومون ببناء مفاهيم وأفكار وعلاقات واستنتاجات وتعميمات جديدة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2005: 56).

وبيئة التعلم ما وراء المعرفية ذات طابع شبكي تتطلب من المتعلم تكوين وتصميم علاقات وخطط فعاله التي تعكس وعيه بما وراء المعرفة وفهمه للمهمة المطلوبة، كما تحتاج ما وراء المعرفة لكي تنمو إلى العمل التعاوني والنشاط العملي وتنشيط الخبرات السابقة والاستفادة منها، وتنظيم المعلومات والخبرات والتأمل في هذه المنظومة واستخدام التفكير ما وراء المعرفي.

ولعله تكوين بيئة ما وراء المعرفة يتطلب من المعلمين مراقبه وتطبيق معرفتهم ونمذجة سلوك ما وراء المعرفة عن قصد من أجل مساعدة المتعلمين على إدراك تفكيرهم.

9. قياس ما وراء المعرفة:

تهدف ما وراء المعرفة إلى مراقبة وتوزيع العمليات المعرفية المستخدمة أثناء التعلم ولذلك فهناك صعوبات كثيرة تواجه عمليه التقييم ما وراء المعرفة، حيث أنه من الصعب الحد من الوصول الشعوري إلى منطقه ما قبل الشعور التي تعبر عن عمليه ما وراء المعرفة، وقد تعرضت الكثير من الأدوات التي وضعت القياس ما وراء المعرفة إلى النقد الشديد خاصة فيما يتعلق بمسألة صدق هذه الأدوات.

وتنقسم أساليب قياس ما وراء المعرفة كما أشار (أيمن محمد عامر، 2002: 76) إلى فئتين، تضم الفئة الأولى المقاييس التي تهتم بقياس ما وراء المعرفة في أداء نوعيه ومحددة.

أما الفئة الثانية فتهتم بقياس ما وراء المعرفة في مواقف الأداء عموما دون الاهتمام بموقف أداء نوعي.

وقد اعتمد الباحثون في قياس ما وراء المعرفة سواء في مواقف نوعية أو المواقف العامة بهما طريقة تحليل البروتوكول وقوائم التقدير الذاتي.

9. 1. طريقه تحليل البروتوكولات:

يعتبر البروتوكول وصف للأنشطة الذهنية المتتابعة التي يقوم بها الفرد عند المهمة أو حل مشكلة، وتقسم البروتوكولات في ضوء طريقه تقديمها إلى نوعين هما:

– البروتوكولات الشفوية: حيث يطلب من الفرد أن يعبر عمليات تفكيره بصوت مسموع أثناء الأداء على المهمة، وتعتمد هذه الطريقة على الرصد المتأني للعمليات ما وراء المعرفية أثناء الأداء على المهمة حيث يتلفظ الفرد لكل ما يخطر على ذهنه أثناء الحل، ثم يحسب بعد ذلك عدد العبارات التي تعبر عن ما وراء المعرفة التي استخدمها مثل (تخطيط للحل ومراقبه عمليه التقدم نحو الحل) . (أيمن محمد عامر، 2002: 77).

وتتطلب تلك الطريقة كما يذكر توبيا و ايفرسون (Pobias, S, Everson, H.T, 1996: p05):

– أن يعمل الطلاب في بعض المهام فرادى.

– أن يلاحظ أداءهم بدقة وحذر.

– تسجيل الملاحظات عن طريق شرائط الفيديو والكاسيت، قبل القياس ما وراء المعرفة، ولكن يعترض الكثير من الباحثين على هذه الطريقة لما قد تسببه من تعطيل لتدفق عمليه التفكير نفسها.

و لتلافي هذا القصور استخدام باحثون آخرون هذه التقنية كما يشير Panaoura, A &Philippou G عقب أداء المهمة بما لا يتعارض مع تدفق عمليه التفكير وذلك حيث يطلب من المبحوث وصف الأنشطة المتتابعة التي قام بها أثناء أداءه للمهمة لفظيا بما يسمى بالتحدث حول استعاده الأحداث الماضية، حيث يستدعي الفرد ما كان يفكر فيه عندما كان يؤدي مهمة معينه ويتم تسجيلها على شرائط الفيديو والكاسيت ثم تشفر بعد ذلك طبقا للنموذج المتبع، ولكن يشير أن هذه العملية تسمح فقط برفض الفرد للعمليات التي أمكن التعبير عنها لفظيا، وبالتالي فان من لديهم صعوبات تتعلق بهذه القدرة على التعبير يفشلون في رسم ما يدركونه من عمليات، وبالتالي يشكك بعض الباحثين في كفاءة هذه الطريقة في رسم الوعي الأفراد بعمليات تفكيرها.

البروتوكولات التحريرية: والتي يطلع فيها من الملحوس إن يسجل كتابه طريقه أداءه للمهمة أو حله للمشكلة من لحظه تقديمها وحتى انجازها، ويطلق على هذه الطريقة Thinkingaloud on paper ، وقد تعترض تلك الطريق نفس العيب السابق حيث أنها تتعلق بقدره الطلاب على التعبير العمليات تفكيرهم، كما أنهم قد يميلون إلى وصف الأحداث العامة التي يعتقدون أنها مهمة ولا يركزون على الأحداث الدقيقة التي تعتبر عاملا مهما في الوصول إلى ما وراء المعرفة المستخدمة، بالإضافة إلى أنها تستهلك وقتا طويلا نسبيا مما قد يدفع بالسأم والملل في نفس المفحوص.

وقد ذكرت بعض المآخذ عن استخدام أسلوب تحليل بروتوكولات بصفه عامه وهي:

غلبت الطبيعة الذاتية على هذا النوع من التحليل كما أن التحليل الأفكار قد يختلف من محلل للآخر طال ما لم توجد قواعد ثابتة.

غياب نظام تقدير موضوعي لكافة العمليات والأنشطة العقلية والتي تعتمد في قياسها وتحديدها على سرد النواحي الكيفية لها من خلال الشفوي أو التحريري، ومرجع ذلك تعدد مظاهر النشاط العقلي واختلاف المحتوى الذي تنشطه فيه وتختلف باختلافه. (عادل السعيد إبراهيم البنا، 1996: 220).

ومن أكثر أوجه النقد التي يمكن أن توجه إلى طريقه تحليل البروتوكولات في قياسها لما وراء المعرفة كما تذكر هناء محمد (2007) التداخل الذي سوف يحدث بين تحديد عمليات حل المشكلة وعمليات ما وراء المعرفة، حيث يصعب على الباحث تحليل البروتوكول في اتجاهين: أداء المهمة من ناحية وسلوكيات ما وراء المعرفة أثناء الأداء من ناحية أخرى بالإضافة إلى صعوبة اخذ تقارير تصف كل هذه العمليات وتحديدها.

الاشاره العديد من الباحثين أمثال Pressly (1995) إلى تعقد الحصول على البروتوكول وتحليله مما يجعل من الصعب تقييم ما وراء المعرفة في الحديث من المؤسسات التعليمية بتلك الطريقة. (Tobias, S, Everson, H.T, 1996 : P02).

انطلاقا من ما يتبين أن طريقه تحليل البروتوكول الشفوية والتحريرية وتستخدم التقرير الفرد للعملية لحظة أداءه للمهمة وبعد إتمامه لها ولكن هناك طرق أخرى تستخدم تقدير الفرد لذاته قبل أداء المهمة التي تعتمد على التنبؤ بكفاءة الأداء كما مؤشر لما وراء المعرفة مثل مقياس مراقبه الوعي بالمعرفة الذي قدمه (1996)

Everson&Tobias حيث يكلف الطلاب بتحديد المشكلات أو الأسئلة التي يشعرون أنهم ينجحون في حلها، وتلك التي يشعرون أنهم قد يفشلون في حلها، ثم تقارن هذه التنبؤات بأدائهم الحقيقي فإذا اكتشف عدم وجود التباين بين الأداء الفعلي والأداء المتنبأ به يفترض أن يكون لدى الفرد معلومات عن قدراته الذاتية والمعرفية، وتلك الطريقة تعاني من نواحي قصور بوجود عوامل أخرى تقوم بدور كبير في التنبؤ بالدرجة مثل فعالية الذات والخبرة وسمات الشخصية.

– الاستبيانات وقوائم التقرير الذاتي: اتجه بعض الباحثين لاستخدام الاستبيانات تطبيقها بسهولة وسرعة وموضوعية عن عدد كبير من المجموعات وهذا قد يكلف المفاصل في مثل هذه المقاييس المحدد موقفهم باختيار أحد البدائل المعينة تخص العمليات والاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء التعلم.

ولكن تتعرض تلك المقاييس عند استخدامها في قياس عمليه معقده مثل ما وراء المعرفة لبعض الأسئلة أشار إليها توبياسو ايفرسون (1996) مثل:

هل يعني الطلاب في العمليات المعرفية التي يستخدمونها أثناء التعلم؟

هل يستطيع الطلاب التقرير استخدام تلك العمليات عن طريق الاختيار من عدة بدائل المتاحة؟

هل يقرر الطلاب بأمانة تلك العمليات التي يستخدمونها؟

ولكن أشار إلى أن مسألة أمانة الطلاب في الإجابة على تلك المقاييس موجودة في هذه الأدوات بصفه عامه، وربما يكون ذلك بسبب الاعتقاد الكامل لدى الطلاب أن تلك التقارير قد تؤثر على درجاتهم في المواد الدراسية التي تؤثر على الصدق مثل هذه المقاييس.

ونظرا بالقصور الذي يعترض كل من البروتوكولات سواء في التحريرية أو الشفوية والاستبيانات يتضح ضرورة عدم الاعتماد على نوع واحد من المقاييس في قياس تلك العمليات العليا واستخدام أكثر من آداب من جهة ومن جهة أخرى ضرورة التأكد من خصائص السيكومترية لهذه المقاييس.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل التطرق لمختلف جوانب ما وراء المعرفة عموما، انطلاقا من تعريفات بعض العلماء لها ومكوناتها، وبما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة مكون من مكوناتها وباعتبارها متغير من متغيرات الدراسة حاولنا التعرض لها بشيء من التفصيل من حيث تعريفها ثم توضيح أهم الاستراتيجيات الماء وراء المعرفية والفرق بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، ثم تطرقنا بعلاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى ومن ثم مردود التربوية، كما تم التطرق لمعوقات التي تعيد ما وراء المعرفة، كما تم تناول أساليب تدريس ما وراء المغرب كذا بيئة تنمية ما وراء المعرفة وأخيرا تم معالجة كيفية قياس ما وراء المعرفة.

وانطلاقا من عرضنا لمفهومه وراء المعرفة والجوانب المحيطة تضح لنا أن هذا الأخير من أكثر مفاهيم علم النفس المعرفي غموضا وضبابية، فقد أثار هذا الأسبوع العديد من التساؤلات حوله من حيث الأساس النظري الذي يقوم عليه المفهوم وإبعادهم تناول الإجرائي له، بمعنى قابليته للقياس واستقلاله النسبي عن المفاهيم الأخرى التي تتدخل معه، مثل: النشاط العقلي المعرفي في المستويات العليا من المعرفة والتفكير التقدير الحكم والتعميم.

على أن أكثر مناطق الغموض حول هذا المفهوم في علاقته بالتعلم هل هذه العلاقة هي من قبيلة العلاقة الدائرية التي تقوم على التأثير والتأثر؟ أم أن ما وراء المعرفة هو ناتج عن عمليات التعلم وأساليبه في مستوياته العليا وهل يتميز هذا المفهوم عن المعرفة التقريرية يعني المعرفة الإجرائية؟

ابتداء فإنه من المهم أن يستقر حول الأسس التي يقوم عليها المفهوم منذ أن أطلقه Flavell (1971) هذه الأسس تقوم على المحددات الأساسية للمفهوم وهي:

تفكير حول الأفكار الذاتية للفرد وهذا التفكير يمكن أن يتميز فيه: ما يعرفه الفرد (معرفه ما وراء المعرفة)، ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة)، وأخيرا الحالة المعرفية أو الانفعالية أو الواقعية التي يكون عليها الفرد.

وهما يجب أن يميز تفكير ما وراء المعرفة عن الأنماط التفكير الأخرى، والمحدد الأساسي في هذا التمييز المصدر الأساسي لتفكير ما وراء المعرفة، فتفكير ما وراء المعرفة لا ينشا أو ينطلق من الواقع الخارجي للفرد أو تفاعله الموقفي مع المحددات

البيئيــة الموقفيــة المعاشــة فحســب، وإنمــا يكــون مصــدر هــذا التفكيــر والتمثــيلات المعرفيــة العقلية للواقع المدرك.

والتــي يمكــن أن تشــمل مــا يعرفــه الفــرد عــن هــذه التمثــيلات الداخليــة وكيــف تعمــل وكيــف يشعر بها وحولها.

الفصل الثالث

الفعالية الذاتية

الفصل الثالث
الفعالية الذاتية

تمهيد

1. مفهوم الفعالية الذاتية
2. تشكل وتطور الفعالية الذاتية
3. الاختلافات بين الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى
4. مصادر الفعالية الذاتية
5. أبعاد الفاعلية الذاتية
6. الفعالية الذاتية وضبط السلوك
7. سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية

تمهيد

يعتبر مفهوم الفعالية الذاتية (Self – Efficacité) من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الإنسان من وجهة نظر أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث يشير Bandura إلى أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة. (ليلى المزروع، 2007: 70).

و بما أن موضوع دراستنا يتناول هذا المفهوم و هو الفعالية الذاتية فإننا سنحاول خلال هذا الفصل التطرق إلى هذا المفهوم من خلال تناول مفهوم الفعالية الذاتية و الاختلافات بينه و بين المفاهيم، مصادرها و أبعادها و أثرها في ضبط السلوك، بالإضافة إلى سمات مرتفعي و منخفضي الفعالية الذاتية.

1. مفهوم الفعالية الذاتية:

قبل التطرق لمفهوم الفعالية الذاتية ينبغي الإشارة إلى أنه استخدمت عدة مصطلحات للدلالة على هذا المفهوم مثل: توقعات الكفاءة الذاتية، و فاعلية الذات المدركة. (حنان الحربي، 2006: 10).

ولقد تعددت تعريفات العلماء والباحثين لمفهوم الفعالية الذاتية نورد منها ما يلي:

يعرف باندورا فعالية الذات على أنها: "توقعات الفرد على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، و تنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، و كمية الجهود المبذولة و مواجهة الصعاب و إنجاز السلوك". (Bandura, Albert, 1977 : p 191).

أما Shwarzer فيرى بأنها: "بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات و المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية".(سامر جميل رضوان، ب ت).

و يضيف فتحي الزيات بأن الفعالية الذاتية هي اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فعالية إمكاناته أو قدراته الذاتية، و ما تنطوي عليه من مقومات عقلية وانفعالية و دافعية و حسية و فيزيولوجية عصبية لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية و التأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة (فتحي مصطفى الزيات، 2001: 501).

و هذا ما أكده باندورا حيث يرى بأن فعالية الذات هي "اعتقادات الأفراد حول قدراتهم على الإنتاج المؤثر لمستويات محددة من الأداء و التي تحدد كيف أن الأفراد يشعروا و يفكروا و يسلكوا (Bandura, Albert, 1977 : p 71).

ويعرفBouchard Bouffard الفعالية الذاتية بأنها القدرة على تنفيذ الأفعال والأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة وقياس مدى جودة أداء الفرد في مواقف معينة. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2004: 215).

انطلاقا مما سبق يتبين أن مفهوم الفعالية الذاتية يمثل الاعتقادات التي يملكها الفرد على قدراته و إمكاناته لإنجاز عمل ما، و التي تعكس على اختيار الفرد للمهام و كم الجهد الذي يبذله.

2. تشكل و تطور الفعالية الذاتية:

ينبغي أن نوضح نقطة مهمة قبل أن نبدأ باستعراض مراحل تشكل مفهوم الفعالية الذاتية، و هو أننا سننطلق بعد أعمال Tolman (1932) أي منذ ظهور النظريات المعرفية الاجتماعية في تفسير الدافعية لأنها تعتبر البدايات الأولى لظهور مفهوم الفعالية الذاتية، حيث أصبح تفسير مفهوم الدافعية مرتكزا على الكيفية التي يتصور بها الفرد مختلف نتائج سلوكه و بالتوقعات التي يحملها عند اتخاذه لمختلف القرارات الهامة في حياته، و يؤكد تولمان أن الفرد يكتسب من خلال خبرته عددا كبيرا من الارتباطات التي تتفق مع ما هو موجود في البيئة من مثيرات و تؤدي هذه الخبرات إلى تكوين إدراكي يشبه الخريطة في الحياة العقلية و تتكون في العقل مجموعة من المعاني و الأفكار التي تنظم على شكل أنماط فإذا وجد لدى الفرد دافع فإنه يمكن استغلال هذه الأنماط أو المكونات الإدراك للوصول إلى الأهداف وتتغير هذه الأنماط و تتعدل بالتعلم، يمكن أن نستعرض نمو و تطور مفهوم الفاعلية الذاتية من خلال تقديم النظريات التي ساهمت في تشكله و ذلك بتقسيمه إلى ثلاث مراحل:

2. 1. المرحلة الأولى:

وتشمل هذه المرحلة نظريتي الإسنادWeiner و نظرية العزم الذاتي Deci& Ryan و قبل التطرق إلى كيفية إسهام النظريتين السالفتي الذكر في تشكل مفهوم الفعالية الذاتية، ينبغي أن نبين مغزى كل نظرية على حدا.

2. 1. 1. نظرية الإسناد:

من بين النظريات العديدة التي حاولت شرح الكيفية التي يفسر بها الشخص سلوكه ويحلله نجد نظريه الإسناد، حيث يفترض واينر أن سلوك الفرد يتأثربالكيفية

التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه، فإما أن يسندها إلى عوامل داخليه أو يسندها إلى عوامل خارجية، حيث أن المتعلمين أثناء التنفيذ ينجحون وقد يفشلون لذا وهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل، أي أنهم قد يعزون النجاح والفشل في الأداء إلى عده أسباب مثل صعوبات الامتحان واتجاهات المعلم نحوهم ونقص الجهد المبذول... الخ.

2. 1. 1. 1. أبعاد نظرية الإسناد: وتتمثل فيما يلي:

– **مكان السبب:** ويمكن هذا البعد من التمييز بين الأسباب الداخلية للمعلم (الجهد، القدرة، الموهبة... الخ)، والأسباب الخارجية (صعوبة النشاط، الحظ... الخ).

– **ثبات السبب:** يسمح هذا البعد بالتفريق بين الأسباب بالنسبة لزمانها، فيقال عن سبب معين انه ثابت عندما يتصف بالديمومة في نظر المتعلم كالذكاء مثلا، وسبب غير ثابت عندما يكون معرضا للتغيير المستمر ويكون قابلا للتعديل، وهكذا فعندما يعجل المتعلم نجاحه في نشاط تعليمي معين إلى موهبته هو يعطي سببا ثابتا بينما إذا عزى نجاحه إلى الحظ فإنه يقدم سببا قابلا للتعديل (أحمد دوقة وآخرون، 2011: 34).

– **تحكم في السبب:** يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية المتعلم السبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم انه بإمكانه اجتيازه إذا أراد ذلك، بينما يقال عن السبب انه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى المتعلم انه لا يملك أي سيطرة عليه، ومعنى هذا أن القدرة مثلا سببا من الأسباب القابلة للتحكم بينما الحظ هو غير ذلك.. (أحمد دوقة و آخرون، 2011: 35).

2. 1. 1. 2. الأسباب التي يعزو المتعلم نجاحه و فشله إليها:

وفيما يلي بعض هذه الأسباب:

– **القدرة:** إن لغزو النجاح والفشل إلى القدرة تطبيقات هامه في التعليم ذلك لان افتراضات المتعلمين حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من العزم نستطيع تفسير الخوف من الرياضيات أو أي ماده أخرى.

– **الجهد:** قام واينر باكتشاف حيث وجد أن المتعلمين لا يملكون عادة فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذله من أجل النجاح، المتعلمون يحكمون على جهدهم من خلال ما قام به من نشاط اتجاه مهمة معينه، حتى في المهام التي تتضمن صورها حقيقيا في النجاح فان المتعلمون الناجحون المؤمنون بأنهم يبذلون جهدا أكبر من أولئك المتعلمين غير الناجحين (ثائر احمد غباري، 2008: 78. 79).

- **الحظ:**إن المتعلمين الذين لديهم تقع قليله بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ.

صعوبة المهمة: حيث يحكم المتعلم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها فمعنى ذلك أن المهمة سهلة والعكس صحيح، وفي هذه الحالة إذا نجح الفرض في أداء المهمة فانه سيعزو سبب نجاحه في المهمة إلى قدرته، وإذا نجح الجميع في أداء المهمة فانه سيعزو مصدرا نجاح إلى المهمة في حد ذاتها.

ويتضح مما سبق أن عزو النجاح أو الفشل إلى إحدى هذه الأسباب أو غيرها وضح أهمية التعرف عليها لان ذلك يساعد في تفسير دافعيه المتعلمين.

2. 1. 2. نظرية العزم الذاتي:

ظهرت هذه النظرية على يد Deci&Rayn،

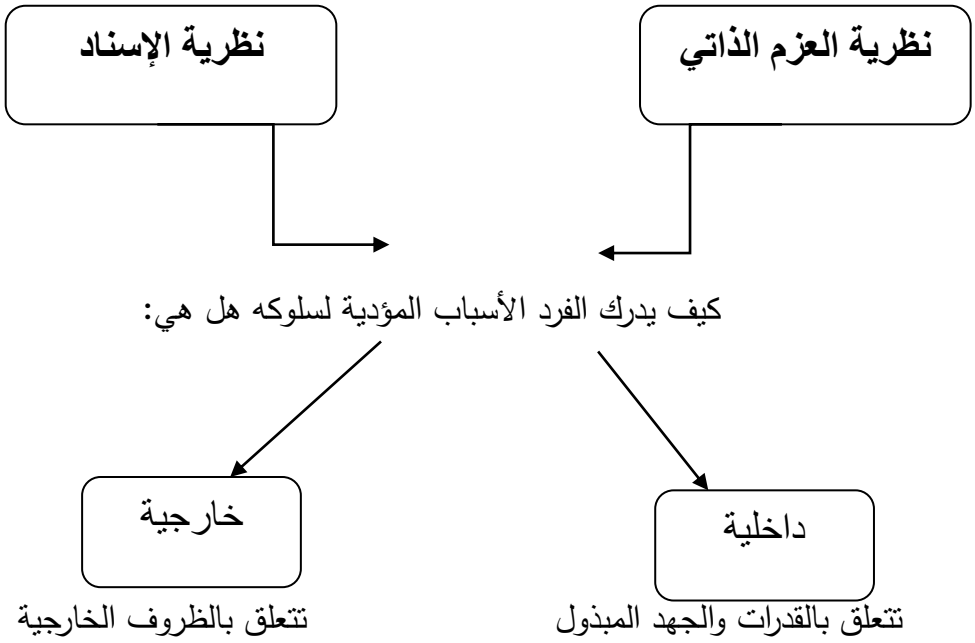
حيث تؤكد هذه النظرية على الاستقلال الذاتي للفرد، افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصوره فطريه للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، في بناء على أنه يريدون الاشتراك في الأنشطة فعلا.

وتختلف نظرية العزم الذاتي عن النظريات المعرفية الأخرى للدافعية لكونها تميز بين نوعين من السلوك، فهناك سلوك ينبع عن أراده الفرد ورغبته وهو السلوك المعبر عن دافعية قوية، هناك سلوك يظهر لأول مره بأنه ناجم عن الدفاع من طرف الفرد ولكنه في حقيقة الأمر هو سلوك ناتج عن عوامل داخليه أو خارجية تتحكم في الفرد وفي أعماله، وهكذا يقال بان الفرد قام بسلوك يعبر عن إرادته وعزمه عندما يكون ذلك الشخص حرا في اتخاذ قراراته، وفي اختيار ما يناسبه من نشاطه، السلوك يكون مقيدا ومتحكما فيه، أيأن الفرد يقوم بأعمال هو مجبرا على القيام. (أحمد دوقة وآخرون، 2011: 43).

وفقا لهذه النظرية ذات تحديدا داخلي يقوم بها الفرد باختياره وبإرادته، وتصدق مع إحساسه بذاته وذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى خارجية.

يتضح مما سبق أن كلا نظريتين الإسناد والعزم الذاتي ركز في تفسير دافعيه الأفراد على كيفية إدراك الأسباب المؤدية للسلوك من طرف الفرد، وذلك إما أن تكون أسباب داخليه أو خارجية.

ويمكن توضيح ذلك من خلال المخطط التالي:



الشكل رقم (03) كيف يدرك الفرد الأسباب المؤدية لسلوكه

2. 2. المرحلة الثانية:

وتشمل هذه المرحلة نظريتي روتر وتوجهات الأهداف للانجاز، النظريتين التاليتين في تشكل مفهوم الفعالية الذاتية ينبغي أن نبين مغزى كل نظريه على حدا.

2. 2. 1. نظريه التعلم الاجتماعي المعرفي للروتر:

نشأت نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان بي روتر من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظريه الشخصية وبالأحرى فان هذه النظرية تبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة، وتضمن نظريه تكاملا بين ثلاثة اتجاهات اجتماعيه واسعة في علم النفس هي السلوك والمعرفة والدافعية، وتؤكد النظرية على أنماط السلوك التي يجري تعلمها والتي تتحدث في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمه التعزيز (الدافعية) وزيادة على ذلك فان هذه المتغيرات من الوجه النظرية تتأثر بشده بفعل السياق الذي نحصل فيه ولذلك فان نظريه التعلم الاجتماعي تدمع خطوط المتنوعة للنظرية السلوكية الدافعية.

2. 2. 1. 1. الافتراضات الأساسية لنظريه روتر:

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لروتر على عدد من الافتراضات الأساسية التي تعد محورا رئيسا للنظرية وهذه الافتراضات هي: (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 339. 314):

الافتراض الأول:

السلوك الإنساني هو دالة لنمط التفاعل بين الفرد المدرك (p) وبيئته المعنوية المدركة أو ذات المعنى (I) ويترتب على ذلك النتائج التالية:

إن الناس لا يتفاعلون مع المثيرات البيئية بصوره واحده وإنما تختلف أنماط تفاعلاتهم باختلاف المعنى وأهمية هذه المثيرات بالنسبة لهم.

إن الإدراك والمعرفة من المفاهيم الأساسية في نظريه روتر حيث يتشكل استقبال الناس بيئاتهم وتفسير معانيها ومعلوماتها المدركة من خلال خبرات الفرد الماضية من ناحية وتوقعاته للمستقبل من ناحية أخرى.

لا البيئة وحدها ولا الفرد كل على حدي يعد مسؤول عن السلوك، ومعنى ذلك أن قيمه التعزيز لا تعتمد كليه على نمط المثير الخارجي وخصائصه، ولكن على معناه ودلالاته المدركة التي تحدد بالسعر المعرفية كما لا تعتبر الخصائص أو السمات الشخصية وحدها محددا للسلوك.

إن حاجات الفرد إحدى محددات التنبؤ بالسلوك لكنها ليست المحددة الرئيسي للتنبؤ به حيث أن هذه الافتراضات ليست ثابتة وإنما تتغير.

الافتراض الثاني:

إن الشخصية الإنسانية تنموا وتتطور وتعتدل وتتغير بمرورها بخبرات جديدة.

إن خبرات الفرض السابقة وأنماط سلوكه المتعلمة تؤثر إلى حد كبير على رؤيته لعناصر المجال البيئي المدرك حيث يشتق الفرد معاني ودلالات المحددات بناء على معرفته السابقة بهذه المحددات ومدلولاتها لديه.

انه يصعب فهمه السلوك الإنساني أو تفسيره مستقبلا عن خبرات الفرد السابقة.

الافتراض الثالث:

الشخصية الإنسانية وحده الإنسانية تقوم على التماسك والاتساق أو وحدة شخصيه إنسانية تعني خاصية الثبات النسبي وانه كلما تراكمت خبرات الفرد كان اقدر على التقويم الخبرات الجديدة على أساس التعزيزات السابقة التي تلقاها خلال توظيفه لهذه الخبرات في التعامل مع المحددات البيئية.

الافتراض الرابع:

إن الدافعية موجهه للهدف أيأن سلوك الأفراد يكون محكوم بتوقعاتهم التي تحدد ماذا تقدمهم نحو أهداف موجهه بدوافعهم، كما أن التعزيزات التي يتلقاها الأفراد هي التي تدعم تقدمهم نحو الأهداف المشبعة لدوافعهم، ويتفق روتر في هذا مع قانون الأثر لثرونديك محددا مفهوم بأنه أي فعل أو حدث أو شرط أو ظرف مؤثر على حركة الفرد اتجاه الهدف.

2. 2. 1. 2. المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في النظرية:

و تتضمن مجموعة من المفاهيم الأساسية و التي تتمثل في:

- إمكانية السلوك:

ويمكن توضيح إمكانية السلوك بأنها إمكانية حدوث سلوك ما في موقف معين في علاقته بمعزز معين أي أن إمكانية السلوك تتحدد من خلال القيمة المدركة للتعزيز والتوقعات المرتبطة به.

- التوقع:

هو احتمال مدرك ذاتي لدى الفرد بإمكانية الحصول على تعزيز ما نتيجة بقيام بسلوك وما في موقف، ويتحدد هذا التوقع ذاتيا بمعرفة الفرد وبالطبع فإن خبرات الفرد الماضية تشكل عاملا هاما في تحديد التوقعات. (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 342).

وهذا الاحتمال لا يتحدد كلية من خلال تاريخ الفرد التعزيزي أو الخبرات المعززة لدى الفرد كما يرى سكينر، وإنما يتحدد ذاتيا بمعرفة الفرد، وبالطبع فإن خبرات الفرد الماضية تشكل عاملا هاما في تحديد التوقعات. ولكن التوقعات تتأثر بكم المعلومات ونوعها والتي تسهم في تكوين درجة ما من الاعتقاد بأن تعزيز ما أو مجموعة من التعزيزات تكون مصاحبة لسلوك ما إزاء استجابة ما.

والتوقعات يمكن أن تكون عامة محددة نوعية، فالتوقعات العامة تكون مكتسبة أو متعلمة من خلال الخبرات السابقة التي تشكل اعتقادا وإدراكا معينا لدى الفرد بأن سلوك ما أو أنماط سلوكية متماثلة تكون مصحوبة بتعزيز أو تعزيزات إيجابية، فمثلا الشخص الذي تشير خبراته السابقة بأن الابتسامة أو البشاشة مدخل جيد للتعامل الإنساني.

حيث يترتب عليها ردود فعل ايجابيه خلال هذا التعامل، ومن ثم تصبح هذه الخاصية أو هذا النمط من الاستجابات الأكثر قابليه للتكرار إلى إن نصبح لما لدى الفرد (فتحي مصطفى الزيات،2004: 343).

أما التوقعات النوعية المحددة تكون قائمه على العلاقة الارتباطية بين السلوك معين وتعزيز معين في موقف معين، وفي اي موقف يكون التوقع الخاص بتعزيز معين محددا المشتركة بين هذا التوقع النوعي الخاص والتوقع العام (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 343).

فمثلا ربما يتوقع الشخص بصوره عامه أن مستوى عمل أكاديمي معين في اللغة الانجليزية سوف يكافئ بالحصول على درجات عاليه ولكن بنفس درجه العمل في دراسة اللغة الفرنسية قد لا يمكن معه الحصول على نفس التقرير، وفي هذه الحالة فان المحصل الإجمالية لتوقع النجاح في هذا الموقف يكون دالة للتوقع العام لدى الفرد وتوقعه النوعي المحدد ومسمى قد يبدو جهدا مضاعفا لتحقيق درجات أعلى في اللغة الفرنسية.

- قيمه التعزيز:

المتغير الثالث في معادله التنبؤ وقيمه التعزيز الذي يمكن تعريفه بأنه درجه التفضيل أي معزز أو تعزيز يمكن الحصول عليه إذا كانت احتمالات أو إمكانيات الحصول على أي منها متساوية (فتحي المصطفى الزيات، 2004: 343).

ويمكن إيضاح معنى قيمه التعزيز من خلال المثال التالي: لبيع المشروبات مقابل الجنيه واحد لكل مشروب وان فرص الحصول على إي من هذه المشروبات مقابل دفع هذا الجنيه والضغط على الزر المطلوب متساوية، ومن ثم فان تفضيل مشروب معين على باقي المشروب يكون قائما على قيمه التعذيب، وعندما تكون التوقعات ومتغيرات الموقف ثابتة فان هذا التفضيل قيمه التعزيز، ونادرا ما تكون التوقعات في معظم المواقف متساوية ولذلك يكون من الصعب التنبؤ بالسلوك بسبب التباين أو اختلاف كل من التوقعات والمواقف.

2. 2. 1. 3. التعلم حسب روتر:

تعتبر للتعلم المعرفي الاجتماعي من النظريات المتعددة المحاور التي تتعدد بتعدد المتميزات التي تعالجها النظرية تتمثل فيما يلي:

التعزيز وقيمه التعزيز:

يميز راوتر بين التعذيب وقيمه التعزيز نظريه التعلم الاجتماعي بان التعزيز يزيد من احتمال حدوث الاستجابة أو السلوك عند تكرار نفس الموقف في ظل الظروف إلا أنها تعطي أهمية اكبر للقيمة المدركة من قبل الفرد للتعزيز حيث لا تتوقف قيمه التعزيز على مدى اختلالها بعدد من الدوافع الأولية كما تسلم وإنما تتوقف التعزيز على محددات هي: (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 352).

- مدى إشباع المعزز للحاجة المباشرة الأكثر إلحاحا في طلب الإشباع.

- ترتيب هذه الحاجة على كل من حاجات أي مدى أهمية الحاجة الباحثة عن الإشباع. التي يجري إشباعها من خلال التعزيز بغيرها من الحاجات وكذا ارتباطها في إشكال التعزيز الأخرى.

معنى ذلك أن فهم الحاجة أو حاجات المتعلم وتحديد شكل أو إشكال التعزيز المشبعة لها من العوامل المؤثرة على اكتساب السلوك تعلمه والتنبؤ في هذه النظرية.

- **التوقعات وتعميم التوقعات:**

ومعنى ذلك أن هناك محددين للتوقع هما: الاحتمالية القائمة بين السلوك والتعزيز وما تنطوي عليه من عوامل الارتباط والسببية والحداثة و النمذجة التي تقف خلف قوه هذا الاحتمال، وتعميم التوقعات المرتبطة الأخرى ذات العلاقة في الموقف والمواقف المشابهة. (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 353).

فمثلا توقع حصول احد الطلاب على تقدير ممتاز في امتحان ماده الفيزياء في يتحدث من خلال خبراته السابقة في هذه المادة أو المواد المشابهة وعلى ضوء ذلك يعلم هذه التوقعات على إي من الوثيقة الصلة بها في الرياضيات الكيمياء وغيرها من المواد المشابهة.

وجهه الضبط (الضبط الداخلي والضبط الخارجي):

الضغط الذي توصل إليه روتر في إطار نظريته عن التعلم الاجتماعي أهم المتغيرات حيث أشار روتر من خلال نظريته انه ليس بالضرورة أن يكون السلوك محكوما بالتعزيز أو على حد تعبيره أن يدمع التعزيز السلوك ولكن الناس لديهم القدرة على أن يروا يكتشفوا بين سلوكهم الحاصلون عليه نتيجة التعزيز (فتحي مصطفى الزيات، : 353).

وقد أقام الأساسية عن وجهه الضبط الافتراضية الأساسية التالية:

- للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية وبين النتائج البيئية المترتبة على ذلك.

– أن الإفراد يحاولون جاهزين لتحقيق أهدافهم ليس بسبب طبيعة هذه الأهداف ولا حتى بسبب فراغ قويه نحو هذه الأهداف ولكن بسبب التصميم التوقعات تصميم التوقع القائم على أن محولاتهم وجودهم سوف تكلل بالنجاح.

– أن الأفراد الذين يعتقدون أن بإمكانهم التحقق في تعزيزات التي يتلقونها نتيجة التحكم في سلوكهم وهؤلاء تختلف أنماطهم السلوكية التي تصدر عنهم أولئك الذين يعتقدون أنهم محكومون في سلوكهم بالحظ أو الصدفة أو الآخرين.

الحاجات/ الأهداف:

يعد التعلم في ظل هذه النظرية هو الحاجة أو هدف يفعل الفرد إلى إشباعها إلى تحقيقها وبقدر أهمية هذه الحاجة/ الهدف بالنسبة للمتعلم تكون حركته استجابته في اتجاه إشباعها وعلى ذلك يمكن التنبؤ بسلوك المتعلم حيل موقف التعلم من خلال حرية الحركة وقيمه الحاجة وهم يكونان ما سبق أن أطلق عليه روترقوه أو جهد الحاجة. (فتحي مصطفى، الزيات2004: 356).

موقف التعلم:

يرى روتر أن استجابات المتعلم إزاء موقف التعلم كليه لا تتحدث بالمحددات الفردية الشخصية للمتعلم من حيث حاجاته أو أهدافه أو قيمه التعزيز كما يدركها ولابد بالمحددات البيئية المتمثلة في المعلم أو المادة موضوع التعلم وإنما بالتفاعل الدينامكي بين هاتين المجموعتين من المتغيرات، ومن ثم فان موقف التعلم موقف دينامي متفاعل تحدد بدرجه فاعليته كل من المجموعتين من المحددات (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 356).

يتضح مما سبق أن نظريه التعلم اجتماعي المعرفي للوتر أكدت على مجموعه النقاط المهمة في تفسير دافعيه المتعلم في بيئة التعلم والتي ينبغي أخذها التي تتمثل فيه:

يجب أن تكون بيئة التعلم مرنا بحيث تستجيب لتوقعات المتعلمين القائمة على الارتباط بين الفعل ونتيجته أو بين السلوك ومعززاته الموجبة والسالبة.

يجب أن تنطوي بيئة التعلم على نوع من الاتساق بين الأنماط السلوكية من التعزيزات مما يسمح بتعيين هذه التعليم للتوقعات.

يجب أن يبني موقف التعلم على حاجات المتعلم وأهدافه وان يرتاح للمتعلم إدراك تلك العلاقة كما يجب على المعلم وبيئة التعلم بصفه عامه أن تستشير هذه الحاجات أو تلك الأهداف وأساليب إشباعها أو تحقيقها.

يجب تدعيم مسؤولية المتعلم عن الأنماط السلوكية التي تصدر عنه في إطار العلاقة السببية بين الفعل و نتيجته أي التعزيزات المترتبة عليها حتى نتجه بالمتعلمين لان يكونوا من ذوي وجهه الضبط الداخلي.

2. 2. 2. نظرية توجهات أهداف الإنجاز:

نظرية التوجهات أهداف الانجاز ضمن النظريات الاجتماعية المعرفية التي تهتم بالعمليات العقلية وتؤكد على مدى أهميه الإدراك في عمليه التعلم والتذكر دون أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للت.

علم على مر العقدين السابقين فمثلا الاهتمام الرئيسي للإعمال النظرية والتجريبية المرتبطة بدافعيه الانجاز في دراسة منظور توجهات أهداف الانجاز، والتي ينظر إليها على أنها قوه معرفيه محركه للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة وخلال اهتمامات المبدئية في اتجاه توجهات أهداف الانجاز كانت تأكيد على شكلين من تلك الأهداف هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء، هذه النظرية بالهدف الذي ينشده الفرد من انجازه لمهمة ما (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 118).

وتتضح أهمية هذا الاتجاه من تأكيد المجلس الدولي لمعلمي الرياضيات في العقد الماضي على ضرورة أن تعتمد المعايير المستخدمة في التقويم على مبدأ هام يتضمن ضرورة فهم المتعلمين أن كيفيه الوصول للإجابة أهم من الإجابة في حد ذاتها وأصبحت هذه التوصية محل الاهتمام 49 ولاية من الولايات الأمريكية في الوقت الحالي. (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 118).

يعني ذلك ضرورة أن لا يكون التحصيل هو المعيار الوحيد والأساسي في تحديد المستوى الأكاديمي لان ذلك يدفع إلى التأكيد على أهداف الأداء، فلقد أكدت الكثير من المناحي في علم النفس المعرفي على أن الأفعال تتحدث بواسطة الأهداف ففي ضوء نظريه التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعيه الانجاز تتجه إلى نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، وهو ما يعرف بالسلوك المنتهي بالهدف ولذا فقد بدا الاهتمام بالربط بين دافعيه الفرض ومتغيرات أخرى كالحاجة للإتقان وصعوبة المهمة ومشاعر الفرد من قلق وضغوط وشعور بالفشل كم موجهات للسلوك إثناء التفاعل مع مواقف التعلم، ونتج عن ذلك ما يعرف بنظريه توجهات أهداف الانجاز (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 119).

أن نظريه التوجهات أهداف الانجاز تقوم على الأسباب المدركة وراء القيام بالعمل.

2. 2. 2. 1. نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

تعددت نماذج توجهات أهداف الانجاز وسنقتصر منها فقط على النماذج الثنائية.

2. 2. 2. 1. 1. النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الانجاز:

على الرغم من أن الأفراد من الوجهة النظرية يمكن أن يمتلك عددا كبيرا من التوجهات الدافعية للانجاز ألا أن البحث في هذا المجال ركز في البداية على نمطين من هذه الأهداف التي تحكم كيف يميز الإفراد النجاح والكفاءة على مواقف التعلم، والنماذج التي أكدت على هذين النمطين المشار إليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات آداب الانجاز.

ونذكر فيما يلي بعض أعمال الباحثين في هذا النموذج:

أعمال Dweck ,C (1988/1986):

والتي اعتمدت في البداية على نظرية العزو و أعمال Seligman في العجز المتعلم، وهدفت إلى تفسير عزو بعض المتعلمين فشلهم في الانجاز لنقص القدرة بينما البعض الآخر الجهد المبذول. (زهيه خطار، 2001: 82).

وتمكنت دويك بذلك من أحداث التكامل بين الأنماط المختلفة للعزو ومحصلاتها السلوكية والانفعالية في نموذج واحد مستقر وإضافة تدوير في الفترة الأخيرة إلى نموذجها مرتقدات الفرد عن الذكاء وافترضت ان الفرد قد يدرك القدرة على أنها شيء ثابت وإنها شيء غير ثابت وقابل للتحسين، وهو ما يقود الإفراد إلى توجهات انجازيه مختلفة فالفرد الذي يعتقد أن الذكاء سنه مستقره ثابتة يهتم بالبرهنة على قدرته وعلى انه اذكي من الآخرين بينما الأفراد الذين يعتقدون في أن الذكاء للتعديل يتوجهون نحو تنميه القدرة والكفاءة. (Fenouillet Fabien, 2003: p47).

وقد افترضت دويك بناء على ذلك نمطين من توجهات الأهداف هما:

أهداف الإتقان:

وهي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم للفهم والتمكن من أي شيء جديد. (نبيل محمد زايد: 2003: 79).

أي أن أهداف التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق إتقان المهارات الجديدة.

أهداف الأداء:

حيث يركز الأفراد الموجهون بهدف الأداء على تقدير الذات والرغبة في الحصول على أحكام ايجابيه عن كفاءتهم الشخصية لا يعتبرونه كاف للإحساس

بالكفاءة وذلك الإحساس لا يتحقق إلا من خلال المقارنة مع أداء الغير وبالتالي أن ينجح الشخص أو أن يكون كفء يعني بالنسبة لهؤلاء أن يتفوق على الآخرين. (Rolland Viau, 2003: p46).

لان أهداف الأداء تحسن محاولة الفرد لإظهار قدراته والتفوق على الآخرين.

أعمالC, Ames (1992/1984):

والتي ركزت على اختبار تأثير الجماعات في تشكيل عدوات الفرد لأسباب النجاح والفشل وكذلك على الاستجابة الانفعالية للنجاح والفشل، وأشارت "أمس" إلى أن الأفراد ربما يدركون غايات مختلفة للانجاز عندما يعملون في جماعات متعاونة أو فرديا، وهذه الأهداف تؤثر في ترجمه الفرد لمشاعره عن النجاح والفشل، كما وأشارت إلى نمطين من توجهات أهداف الانجاز هما:

أهداف الإتقان:

وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة ويحاولون بجديه تحقيق ثامن أفضل لما يدرسونه، ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي، وهنا جميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية. (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 127).

أهداف الأداء:

وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنه أدائهم بأداء الآخرين و يرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، فهم يندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفيه إتمامها، في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون انه هامه ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 127).

4. 1. 3. بعد النتائج البحثية في إطار ثنائيه الهدف:

- بين (2003) Bandalos و (2003) Wrosch وان الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون إلى الاعتقاد في أن القدرة يمكن زيادتها عن طريق بدل مزيدا من الجهد ولذا فانه من المرجح أن يستجيب لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل وبالعكس الطلاب أصحاب أهداف الأداء لا يعتقدون في أن القدرة يمكن تحسينها ببذل مزيدا من الجهد، ولذلك فمن المرجح أن يدركوا خبرات الفشل كدليل على ضعف القدرة مما يقود إلى مشاعر الإحباط والخجل والقلق، وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل عن طريق الانسحاب. (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 130).

– ينشغل الطلاب أصحاب أهداف الأداء بتقييم قدراتهم أثناء مواقف التعلم من خلال الإجابة على السؤال التالي: هل قدرتي متميزة؟ ووقائع الأحداث اللاحقة كالفشل مثلا، ربما تدعم الفرد بمعلومات تقود إلى عزو الفشل إلى نقص القدرة ويزداد احتمال ذلك في حاله المتعلمين الذين يشكون في قدراتهم بالفعل، وبالعكس الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يهتمون بالإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن لي أن أتقن هذه المهارات؟ والأحداث التالية كاستجابة الفشل مثلا، ربما تدعم الفرد بمعلومات تقود إلى تغيير الاستراتيجية المستخدمة أو زيادة الجهد المبذول. (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 130).

– يركز الطلاب أصحاب أهداف الإتقان على التعلم في حد ذاته، و يميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص الجهد المبذول، أما الطلاب ذوي أهداف الأداء فيركزون على الإرضاءات الخارجية إلى عزو فشلهم إلى صعوبة العمل و ضعف القدرة ونتيجة لذلك فإن أصحاب أهداف الأداء ينظرون إلى التعلم في حد ذاته باعتباره فقط الطريق لتحقيق الأهداف الخارجية المرغوبة و يركزون انتباههم على هذه الأهداف، و لذا فهم يركزون على إكمال المهام دون الاهتمام بالعمليات و الاستراتيجيات المستخدمة، بينما يركز أصحاب أهداف الإتقان انتباههم على العمليات و الاستراتجيات التي تمكنهم من تطوير مهارتهم و تساعدهم في اكتساب المعلومات الجديدة. (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 131).

والجدول التالي ويوضح أهم الفروقات بين الطلبة ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء.

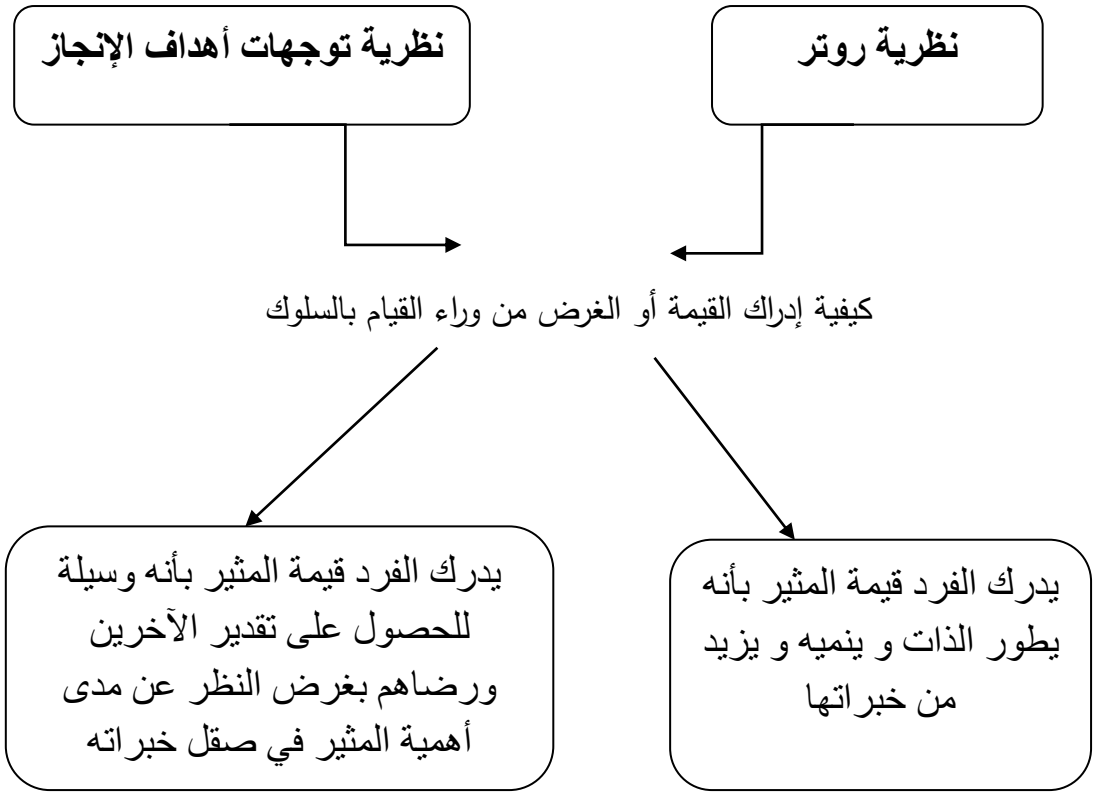
جدول رقم(1): يوضح أهم الفروقات بين الطلبة ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء

الطلبة ذوي أهداف الأداء	الطلبة ذوي أهداف الإتقان
يؤمنون أن الكفاءة سمة ثابتة لا تتغير	يؤمون أن الكفاءة تتطور مع الوقت و الجهد
يختارون مهمات تطهرهم بمظهر البارزين	يختارون مهمات تضاعف من فرص التعلم
يشعرون بالفخر عند أداء المهمات السهلة	يملون من النشاطات السهلة
يقيمون أدائهم من حيث مقارنته مع أداء الآخرين	يقيمون أدائهم من حيث ما أحرزوه من تقدم
ينظرون للمعلم كحكم و مصدرهللمكفأة	ينظرون للمعلم على أنه مصدر توجيه و مساعدة

(ثائر أحمد غباري، 2007: 126)

يتبين مما تقدم أن كلا من نظريتي روتر و توجهات أهداف الإنجاز ركزا في تفسير دافعية الأفراد على كيفية إدراك القيمة أو الغرض من وراء القيام بالسلوك، والتي تنقسم إلى قسمين، يتمثل الأول في أن يدرك الفرد قيمة المثير بأنه يطور الذات و ينميها و يزيد من خبراتها، و يتمثل الثاني في أن يدرك الفرد قيمة المثير بأنه وسيلة للحصول على تقدير الآخرين و رضاهم بغض النظر عن مدى أهمية المثير في صقل خبراته.

و يمكن توضيح ذلك من خلال المخطط التالي:



الشكل رقم (04) كيفية إدراك القيمة أو الغرض من وراء القيام بالسلوك

2. 3. المرحلة الثالثة:

وتشمل هذه المرحلة نموذج في ونظرية ألبرتبندورا، وقبل التطرق لكيفية إسهام النظريتين حتى الذكر في تشكل مفهوم الفعالية الذاتية ينبغي أن نبين مغزى كل نظريه على حدا.

2. 3. 1. نموذج Viau (1994)

أن اعتماد المقاربة الاجتماعية المعرفية لتفسير الدافعية في السياق المدرسي حسب الفيو بالباحثين في المجال الدافعية إلى القيام بثلاثة اختيارات هامه، يتمثل أول هذه الاختيارات والتجنب المقاربة السلوكية التحليلية التي لا تعطي العناية اللازمة لدينامية الدافعية بنت تركز فقط على المثيرات والدوافع التي من شأنها أن تثير الدافعية أو تقلل منها، وهذا ما أذنبفي إلى اقتراح نموذج وظيفي مضبوط يعطي تفسيرا لكيفية نشوء الدافعية عند المتعلم.

أما الاختيار الثاني يتمثل في تجنب فيه الدخول في الجدل حول ما إذا كانت الدافعية الداخلية أهم من الدافعية الخارجية أم العكس، وقد قرر ذلك مفهوم الحتمية المتبادلة الذي جاءت به نظرية باندورا، والذي يملي على الباحثين ضرورة دراسة الدافعية في إطار التفاعل المستمر بين الخصائص الفردية للمتعلم وسلوكاته وكذا خصائص السياق الذي يوجد فيه.

أما ثالث اختيارات فيو فيتمثل في دراسة الدافعية في إطار نشاطات التعليمية معينة ومحددة، اعتقاده هو أن المتعلم ليس جاهزا من حيث دافعيته إلى أن يقوم بأي نشاط في أي وقت وفي أي مكان لكن ما يثير داعيته مرتبط بالسياق معين وبنشاطات دراسية معينه. (أحمد دوقة و آخرون، 2011: 27).

وعليه يعرف فيو الدافعية على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك المتعلم حول نفسه ومحيطه والذي يمكنه من اختيار نشاط معين والإقبال عليه والمواظبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معين (أحمد دوقة وآخرون، 2011: 27).

ويتضح مما سبق أنفيو يرى أن الدافعية تتولد بناء على إدراك المتعلم لقدراته وكذا إدراكه لمحيطه وبناء على هذا الإدراك يختار المتعلم نشاطات التعليمية معينه ضمن سياق معين.

3.2.3.2. نظريه التعلم الاجتماعي المعرفي للبندورا:

تعرف هذه النظرية أيضا باسم التعلم بالملاحظة بالمحاكاة وتعد حلقه الوصل بين النظريات السلوكية والنظرية لتأكدها على دور العمليات المعرفية التي تتوسط بين

المثير والاستجابة، بالرغم من تأكيدها على أن عملية التعلم هي بمثابة التشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات المختلفة والتي يمكن أن تقوى أو تضعف تبعا لعوامل التعزيز والعقاب، إلا أنها ترى أن هذه الارتباطات لا تتشكل على نحو آلي وإنما تتدخل عن عمليات المعرفية الخاصة بالفرد كالأفكار والتوقعات والاعتقادات في تكوين هذه الارتباطات.

2. 3. 2. 1. المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه النظرية:

استحدثت نظريه باندوره للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة عددا من المفاهيم والمصطلحات هي: (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 364. 366).

التعلم الاجتماعي:

يقصد بالتعلم الاجتماعي عند بندورا اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكيه جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي.

التعلم بالملاحظة أو النمذجة:

هو تعلم الاستجابات أو الأنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظه سلوك الآخر ينأو من خلال ملاحظه النماذج ويسمى في هذه الحالة تعلم القائم على الاقتداء بالنموذج.

التنظيم أو الضبط الذاتي:

هي قدره الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المستدخلة في الموقف وبمعنى أخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعمليته المعرفية والمتغيرات البيئية بصوره متبادلة ومتفاعلة.

ويرى بندورا أن هناك ثلاثة مكونات تمثل عمليات التنظيم الذاتي للسلوك على علاقة السلوك بنتائجه وهذه العمليات هي:

- الملاحظة الذاتية.
- التفكير الحكمي.
- الاستجابة الذاتية. (فتحي مصطفى الزيات، 2004: 380).

فمن خلال مكون عمليه الملاحظة الذاتية يتباين السلوك الإنساني من حيث نمطه أو نوعه أو معدل الاستجابات وتعتمد الدلالة الوظيفية لهذه العملية على نوع النشاط الذي يحظى بالاهتمام والملاحظة، حيث تختلف الإحكام التي تصدر عن الأفراد باختلاف أنساقهم القيمية و وبيئتهم المعرفية، فالقضاة والاجتماعيون ورجال الدين تكون أحكامهم متعلقة بمدى قرب أو بعد سلوكيات الأفراد عن الحدود القانونية أو

الشرعية أو العرف الاجتماعي السائد في المجتمع، بينما تكون أحكام الرسامين والفنانين عموما على جوده العمل وأصالته وبعده عن المألوف أي القيمة الجمالية له بغض النظر عن مسايرتها لتقاليد المجتمع أو ثقافته أو أعرافه.

والمكون الثاني المستخدم في التنظيم الذاتي للسلوك في عمليه التحكم على السلوك أو العمل وهل هو مرض بحيث يستحق التقدير أو مثير لسخط الآخرين ومن ثم يستحق العقاب حيث يصدر الأحكام على ضوء المعايير التي يحملها الفرد والتي اكتسبها من الإطار الثقافي الذي يعيش فيه.

أما المكون الثالث في عمليه التنظيم الذاتي للسلوك يتعلق بعمليات الاستجابة الذاتية بصفه عامه والتقويم الذاتي لردود الأفعال بصفه خاصة، حيث تنطوي هذه العملية على أثاره العديد من التساؤلات المستمرة حول ردود الأفعال التي تستثير الاستجابة وردود الأفعال التي تستثير العقاب، ومن ثم يمكن اختيار أنماط الاستجابات الإثابة وتجنب أنماط الاستجابات التي يترتب عليها العقاب.

العمليات المعرفية:

تأخذ العمليات المعرفية عند باندوره شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية والعملية الانتباه القصدي والاحتفاظ التي تتحكم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما أيضا.

الحتمية التبادلية:

يقصد بالحتمية تبادليه عند بندورا التفاعل الحتمي المتبادل ذو الاتجاهين بين الفرد والبيئة كسببين معتمدين على بعضهما البعض ومتفاعلين ومنتجين للسلوك.

عمليات التعلم القائمة على الملاحظة:

تتمثل هذه العمليات في أربعة من المكونات المترابطة والتي بينها علاقات بينيه وهذه العمليات التحكم والتعلم بالملاحظة وتتميز فيه: الانتباه القصبي الاحتفاظ أعاده الإنتاج الحركي والدافعية.

عمليه الانتباه القصدي:

هي نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظة إدراكية تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوكيات الأساسية التي تمكن المتعلم من الاقتداء بالنموذج أو محاكاته.

عمليات الاحتفاظ:

في عمليه الاحتفاظ الطويلة المدى أو الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى بالأنماط السلوكية لنموذج الذي جرى ملاحظته أو موضوع الملاحظة.

عمليات إعادة الإنتاج الحركي:

هي ترجمه الفرض للرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابية أو سلوكيه جديدة.

عمليات الدافعية:

تمثل عمليات الدافعية كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية والقوه التي تقف خلف الفرد والمواعدة للاقتداء بالنموذج ومحاكاته.

2. 3. 2. 2. مراحل التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج:

بين أربعة مراحل للتعلم بالملاحظة والتي نلخصها في ما يلي:

مرحله الانتباه:

حيث يمثل الانتباه الشرط أساسي لحدوث التعلم ، والذي يتأثر بخصائص النموذج ومستوى النمو الدافعية والحوافز والحاجات. (علي، تعوينات، 2009: 28).

مرحله الاحتفاظ:

وهنا يؤكد بندورا على ضرورة التواصل مع النموذج وتمثيل الأداء في الذاكرة بواسطة التدريب والتكرار النموذج لإجراء المطابقة بين سلوك المتعلم وسلوك النموذج.

مرحلة إعادة الإنتاج:

وتتضح في أهمية التغذية الراجعة تصحيحية في تشكيل السلوك المرغوب فيه حيث تحتاج إلى مراقبه دقيقه من قبل المعلم أو النموذج.

مرحله الدافعية:

ويؤكد بندورا على أهمية التعزيز والعقاب وتأثيرهما على الدافعية في أداء السلوك حيث يميل المتعلم إلى تكرار السلوك المعزز وتجنب السلوك المعاقب عليه.

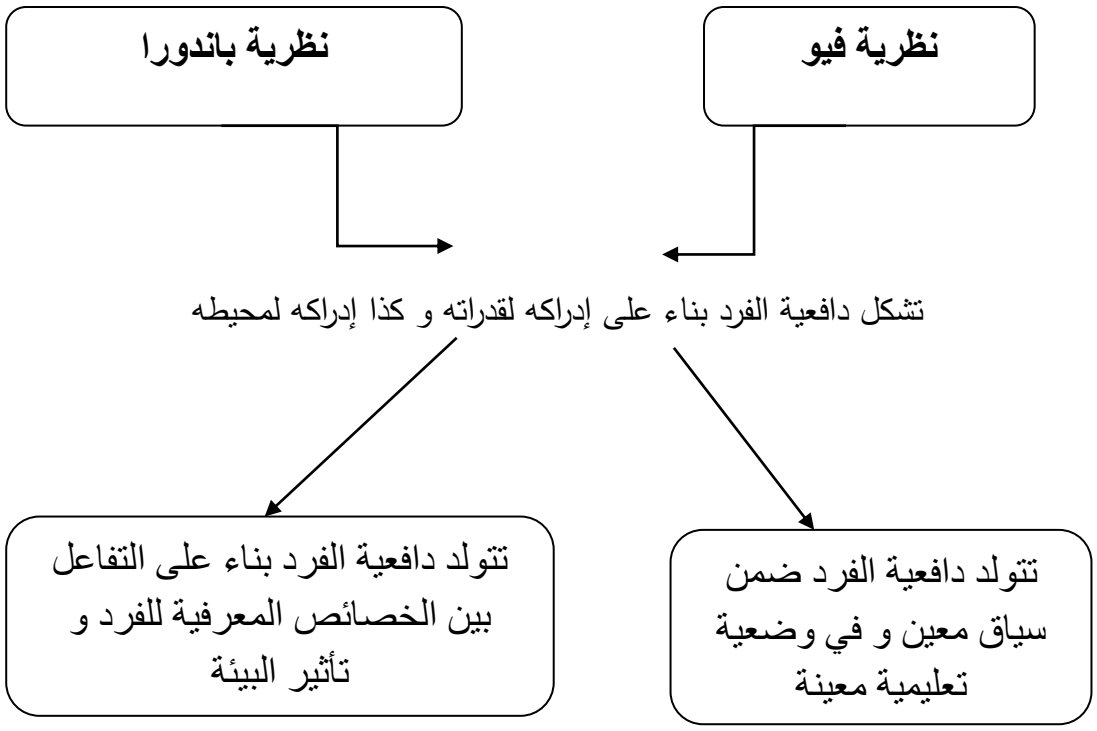
انطلاقا مما سبق يتضح أن نظريه التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لبندورا قدمت تأكيدات هامه على عدد من القضايا الهامة التي يمكن في ضوئها اشتقاق العديد من التطبيقات التربوية والتي تتمثل في:

- محددات اكتساب أو تعلم استجابات جديدة.

- العمليات التي تحدث بين الملاحظة والاحتفاظ بين الاحتفاظ والاستجابات أو الأداء.
- العوامل التي تقف خلف الخاصية الانتقائية للتعلم بالملاحظة.
- المحددات الدافعية والانفعالية للاقتداء أو النمذجة القائم على محاكاة النماذج.

يتضح مما سبق أن نموذج الفرض بقدراته وكذا إدراكه لمحيطه ومن ثم يختار وضعية تعليمية معينه ضمن سياق معين، ويتفق معه بندورا في أن دافعيه الفرد تتشكل بناء على إدراكه لقدراته وكذا إدراكه لبيئته.

والشكل التالي وضح ذلك:



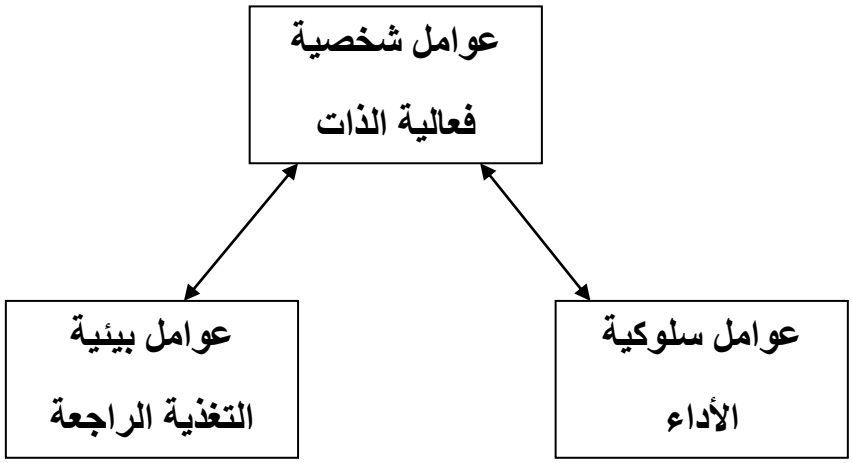
الشكل رقم (06) تشكل دافعية الفرد بناء على إدراكه لقدراته وإدراكه لمحيطه

انطلاقا لما سبق يتضح أن كل نظريه من النظرية السالفة الذكر قدمت جانبا مهما في بلوره مفهوم الفعالية الذاتية في تفسير الدافعية، ليتوجها ألبرت بندورا في الأخير بما الورق المفهوم في شكله النهائي محددا مصادره أبعاده وكيفية تأثيره في السلوك، حيث تم بندورا عام 1988 بدراسة الفاعلية الذاتية وتفسيرها، حيث قامت

نظريتـه علـى مبـدأ أساسـي يعنـي بالعلاقـة التفاعليـة أو الحتميـة المتبادلـة بـين كـل مـن المتغيـرات البيئيـة و الشخصـية و السـلوكية، حيـث أكـد بنـدورا بـأن الأداء الإنسـاني يمكـن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية.

وهـذا التفاعـل الحاصـل لا يعنـي إن لهـا قـوه متسـاوية كمـا أنهـا تـرتبط يبعضـها البعض بواسطة متغيرات موسيقيه. (ليلى المزروع، 2007: 71).

ويمكن إيضاح هذه العلاقة بالشكل التالي :



الشكل رقم (06)

يوضح نموذج الحتمية التبادلية

يتبـين مـن الشـكل السـابق أن نظريـه الفاعليـة ذاتيـه تهـتم بـدور العوامـل المعرفيـة والذاتيـة فـي نمـوذج الحتميـة المتبادلـة التـابع للنظريـة المعرفيـة الاجتماعيـة، وذلـك فـي مـا يتعلـق بتـأثير المعرفـة علـى الانفعـال والسـلوك وتـأثير كـل مـن السـلوك والانفعـال والأحـداث البيئية على المعرفة. (Bandura Albert, 1986: p24)

كمـا أشـار بنـدورا إلـى عـدم وجـود أفضـلية لأي مـن العوامـل الثلاثـة المكونـة لنمـوذج الحتميـة تبادليـة فـي إعطـاء النـاتج النهـائي للسـلوك، أي أن بنـدورا يـرى أن دافعيـه الأفـراد تتحـدث بتـوقعين لهمـا ارتبـاط وثيـق لبعضـهم الـبعض، أحـدهما هـو توقـع الفعاليـة والآخـر توقـع النتيجـة. تتوقـع النتيجـة عبـارة عـن تقيـيم يقـوم بـه الفـرد لسـلوك معـين بإمكانـه أن يـؤدي إلـى النتيجـة المطلوبـة، وعبـارة عـن اعتقـاد الفـرد بأنـه يملـك القـدرة علـى تنفيـذ السلوك الذي يؤدي إلى تلك النتيجة. (فريدة قادري، 2006: 76).

وفقا لهذه النظرية فان الأفراد يمتلكون اعتقادات تمكنهم من أن يمارسه ذاتيا وفقا لجهدهم أو نشاطهم الذاتي وأفكارهم وأفعالهم، الأفراد يسعون إلى تجنب المواقف والأنشطة التي يتصورون أنها تشكل تهديدا لهم لكنهم يتعهدون بتنفيذ الأنشطة التي يرون أنهم قادرون على القيام بها.

ومن هنا يمكن القول أن نظرية الفعالية الذاتية تقوم على الحكام التي يصدرها الفرد على مدى قدرته على تحقيق النشاطات و العمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف.

3. الاختلافات بين الفعالية الذاتية و بعض المفاهيم الأخرى:

توجد العديد من المفاهيم التي يمكن للبعض أن يخلط بينها وبين مفهوم الفعالية الذاتية حيث أنها تبدو متشابهه رغم اختلافها مثل: اتجاه ضبط مفهوم الذات ومفهوم التوقع.

3. 1. الاختلافات بين الفاعلية الذاتية واتجاه الضبط:

يشير مفهوم اتجاه الضبط إلى معتقدات الفرد عن مدى إمكانيات تحكمه الذاتي في أداء عمل معين وكذلك التحكم في أسباب النجاح أو الفشل في هذا العمل بينما تتعلق الفعالية الذاتية بمعتقدات الفرد عن إمكانية قيامه بهذا العمل أم لا (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 65).

وتشير عائشة البلوشي إلى أن اتجاه ضبط يتعلق بشكل أساسي بالاعتقاد بوجود علاقة بسببيه بين السلوك والنتيجة في حين ترى أن الفاعلية الذاتية ترتبط بقناعه الفرض بامتلاكه للقدرة على تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج التي يطمح لها. (حنان الحربي، 2006: 17).

كما يشير بندورا إلى اختلاف اتجاه الضبط عن الفاعلية الذاتية فالأشخاص الذين يعتقدون أنهم يستطيعون ضبط ما يتعلمون ويقومون به يكونون قادرين في الأدب بالنشاط والمحافظة على استمراريته، من المعقول التحدث عن اتجاه الربط في التعلم والانجاز والنتائج (حنان الحربي، 2016: 17).

3. 2. الاختلافات بين الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات:

يرى Lewin إن مفهوم الذات يعد بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية اتجاه النفس، إذ يشمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضائيه الفرد من

اجل تقييم الأمور والإدراكات والأشياء الهامة وكذلك خطه المستقبل والأحداث (زبيدة ام زيان، 2007: 23).

كما يشير بندورا إلى أن مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي أن نخطط بينهما أو نستخدم احدهما مكان الأخر، في الفعالية الذاتية عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محدده والحكم على مقدره الفرد على أداء سلوكيات محدده في مواقف معينه، أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد.

كما يشير Pajares, F إلى أن هناك اختلافا بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية، فمفهوم الذات يتضمن أحكاما عن قيمه الذات وقدم باجارس أنماطا من الأسئلة في مفهوم الذات والفاعلية الذاتية ليدلل عن رأيه، أسئلة اختبارات مفهوم الذات يمكن أن تكون مثل " الكتابة تجعلني اشعر باني غير كفء"، في حين أن أسئلة الفاعلية الذاتية تتضمن أسئلة مثل: " ما مدى ثقتك في تهجي كلمات في صفحه واحدة؟ " وأكثر من ذلك فانه ليس هناك حاجه لان ترتبط الفاعلية الذاتية بمفهوم الذات فقد يشعر المتعلم بثقته في قدراته على الكتابة ولكنه لا يشعر بالتقييم ايجابي وذلك بسبب عدم حصوله على جوائزه واعتراف بقدراته في الكتابة (حنان الحربي ، 2006: 15. 16).

كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية بينما الفاعلية الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافيه (سامح حسونة، 2009: 127).

وعليه يعتبر الاختلاف بين الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات اختلاف الجوهري رغم التشابه الذي يبدو ظاهرا بينهما، مفهوم الذات عبارة عن وصف للذات أما الفعالية ذاتيه فهي حكم عن قدره الفرد في انجاز مهمة ما.

3. 3. الاختلافات بين الفاعلية ذاتيه ومفهوم التوقع:

رغم التشابه بين مفهوم الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع لكن مفهوم الفعالية الذاتية لا يمثل مفهوم التوقع حيث يشير مفهوم التوقع أو توقع الأداء الناتج عن الجهد إلى أن المستوى الأداء في مهمة ما من المحتملة أن يعطي نتائج معينه، بينما يشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى توقع النجاح في مهمة وهذا التوقع يكون ناتج عن اعتقاد الفرد بمهاراته في الأداء (ربيع عبده احمد رشوان، 2006: 65).

وتشير عائشة البلوشي إلى أن بندورا قد ميز في نظريته بين الفاعلية ذاتيه ومفهوم التوقع من خلاله أن الفاعلية ذاتيه تسبق مفهوم التوقع، إذ يتحدث مفهوم

التوقع أو توقعات النتائج في ضوء نتائج السلوك بينما الفاعلية ذاتيه تتحدث في ضوء المبادأة والمثابرة على انجاز السلوك (حنان الحربي، 2006: 15).

4. مصادر الفعالية الذاتية:

حدد بندورا أربعة مصادر للفعالية الذاتية وهي الانجازات الأدائية الخبرات البديلة الإقناع اللفظي والحالة النفسية والفيزيولوجية.

4. 1 الانجازات الأدائية:

يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد في النجاح عاده يرفع توقعات الفعالية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة (كمال الشناوي، 2006: 474).

وتشكل خبرات الفرد الناجحة عاملا قويا له تأثير ايجابي في رفع مستوى فاعليه الذات لدى الفرد ومع تكرار النجاح تزداد فعاليه الذات في حين أن الفشل تنخفض معه فعاليه الذات.

ويرى بندورا أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض في فعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصيه ويمتلكون مقدره ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعليه الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات يقتربون من المهام الصعبة كالتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات تعاقب الإخفاق ويؤكد ذلك على وجود علاقة سببيه بين الثقة بفاعلية الذات والانجازات الأدائية في المستويات المرتفعة من فعاليه الذات ولازم المستويات المرتفع من الانجازات الأدائية (السيد محمد أبو هاشم، ب ت. 94).

4. 2. الخبرات البديلة:

وهي الخبرات غير المباشرة ويحصل عليها الفرد كما يرى بندورا بالتعلم عن طريق النمذجة أي التعلم بالنموذج وملاحظه آخرين، فحين يرى الفرد نماذج ناجحة تمثله في القدرات فانه يستخدم هذه الملاحظات في تقديري فعالياته (ليلى المزروع، 2007: 72).

مـراد بنـدورا (1982) خلنـا التقـدير فعاليـة الـذات يتـأثر بـالخبرات البديلـة والتـي يقصـد بهـا اكتسـاب الخبـرة مـن رؤيـة الآخـرين المتشـابهين وهـم يـؤدون الأنشـطة بنجـاح (النمـاذج الاجتماعيـة) حيـث تزيـد رؤيـة الفـرد للمتشـابهين هـم يـؤدون الأنشـطة بنجـاح مـن الجهـد المتواصـل وترفـع معتقداتـه لأنـه يمتلـك نفـس الإمكانـات اللازمـة للنجـاح ويسـتطيع أن يولـد توقعـات مـن المشـاهدة التـي تحسـن أداءه بـالتعلم مـن المشـاهدة للنمـاذج، ولـنفس السـبب رؤيـة آخـرين يفشـلون فـي أدائهـم علـى الـرغم مـن الجهـد المرتفـع تـنخفض معتقـدات المشـاهدين عـن فعاليـاتهم ويـوقظ جهـودهم، كمـا تحـدث تجـارب الـتعلم البـديل بمشـاهده نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات (كمال الشناوي، 2006: 474).

ويؤكـد بنـدورا علـى أن تـأثير الخبـرات البديلـة علـى فعاليـه الـذات لا يتضـمن فقـط تعـريض الأفـراد للنمـاذج، النمـاذج تعمـل مـن خـلال شـبكه معقـده مـن العمليـات المعرفيـة، والنظريـة المعرفيـة الاجتماعيـة تـوفر إطـارا تصـورا كيفيـة اسـتخدام كـل عمليـات الانتبـاه والـذاكرة والإنتـاج السـلوك الدافعيـة لتعزيـز الفعاليـة الذاتيـة، عـن طريـق الخبـرات البديلـة (فؤاد النفعي، 2008: 42).

4. 3. الإقناع اللفظي:

ويـرى بنـدورا أن الإقنـاع اللفظـي يعنـي الحـديث الـذي يتعلـق بخبـرات معينـة بـالآخرين والاقتنـاع بهـا مـن قبـل الفـرد، أو معلومـات تـأتي إلـى الفـرد لفظيـا عـن طريـق الآخـرين مـن التقـرب مـن الأداء أو الفعـل، ويـؤثر علـى سـلوك الشـخص إثنـاء محاولاتـه لأداء مهمة، وان الإقناع الاجتماعي (بندر العتيبي، 2007: 32).

ويضـيف بانـدورا (1982) أن الإقنـاع اللفظـي يسـتخدمه الأشـخاص علـى نحـو واسـع جـدا مـع الثقـة فيمـا يملكونـه مـن قـدرات ومـا يسـتطيعون انجـازهم وانـه توجـد علاقـة تبادليـه بـين الإقنـاع اللفظـي والأداء النـاجح فـي رفـع مسـتوى الفعاليـة الشخصـية والمهـارات التـي يمتلكهـا الفـرد. (فـؤاد النفعـي، 2008: 44)، كمـا أشـارت دراسـة بنـدورا إلـى أهميـة الإقنـاع اللفظـي كاسـتخدام المحادثـة والتعـاون للوصـول إلـى مسـتوى فعاليـة ذاتيـه (كمـال الشناوي، 2006: 475).

يمثـل هـذا المصـدر أيضـا التشـجيع والتـدعيم الـذي يلقـاه الفـرد مـن الآخـرين ومـن ذاتـه فحـين يجـد التشـجيع والتـدعيم مـن الوالـدين والمعلمـين فـان هـذا يعـد بمثابـة التغذيـة الراجعـة التـي تقـوم بـدور ايجـابي فـي تنميـه معتقـدات فعاليـه الـذات (ليلـى المـزروع، 2007: 72).

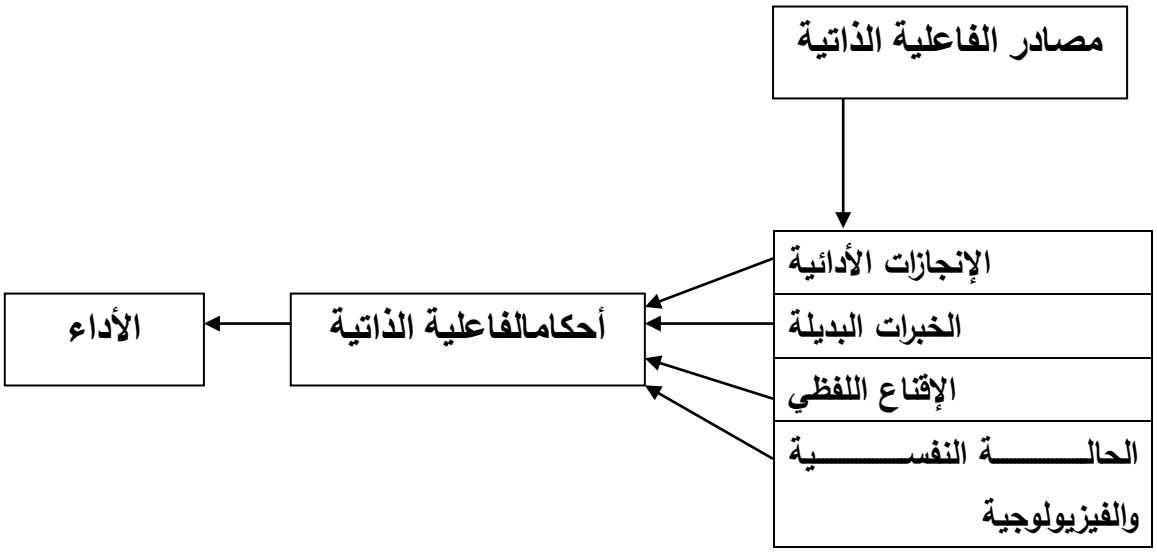
والإقناع اللفظي الاجتماعي يملك حدود معينه لخلق حس ثابت بفعالية الذات لكنه يمكن إن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي الأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة، ويستطيعون أن يبدو الوجدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط وبالتالي وجود الإقناع اللفظ إلى جانب العوامل الأخرى يعمل على تهيئه الظروف الملائمة للأداء الفعال. (فؤاد النفعي، 2008: 44).

4. 4. الحالة النفسية والفيزيولوجية:

ويمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم حيث يكون تقييم الفرد ايجابيا إذا كان في حاله انفعاليه أو مزاجيه جيده، بينما يكون تقييمه وسلبيا إذا كان في حاله مزاجيه الانفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الايجابية تعزز الفاعلية المدركة في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها، ويرى كل من Wright&Michel أن للحالة الانفعالية تأثير في درجه فعاليه الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة كما أن قوه الانفعال غالبا ما تخفض درجه الفاعلية فضلا عن ذلك فان الضغوط والتعب تؤثر على فعاليه الذات لدى الفرد، حيث تنخفض فعاليه الأفراد الذين يعانون من التعب الجسم الدائم وعلى العكس من ذلك فان شعور الفرض بالراحة والاستقرار فيزيولوجي يعزز فعالية الذات ويرجع ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب (ليلى المزروع، 2007: 72).

وأشار بندورا إلى إن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيرا كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وبالتالي تعتبر مصدرا أساسيا للمعلومات فعاليه الذات حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على فعاليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فعالية الذات والانفعالية في المرتفعة عاده ما تضعف الأداء وهذا يرفع لظروف الموقف نفسه (فؤاد النفعي، 2008: 45).

والشكل التالي يوضح مصادر الفعالية الذاتية وعلاقتها بأحكام الفاعلية والسلوك النهائي للأداء:



الشكل رقم (09)

يوضح مصادر الفاعلية الذاتية عند باندورا Bandura(السيد أبو هشام، ب ت 93)

5. أبعاد الفاعلية الذاتية:

يحدد بندورا ثلاثة أبعاد للفعالية الذاتية وهي قدر الفاعلية العمومية القوه أو الشدة.

5. 1. قدر الفاعلية:

ويقصد به مستوى قوه دوافع الفرد في المجالات والمواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصوره أوضح عندما تكون مرتبه وفقا من صعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطه الصعوبة لكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فاعليه الذات لدى بعض الأفراد فانه لا يقبلون على مواقف التحدي فقد يرجع السبب في ذلك مستوى الخبرة والمعلومات السابقة. (فؤاد النفعي، 2008: 38).

ويؤكد بندورا على أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعليه الذات الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل مثلا: مستوى الإتقان وبذل الجهد ومستوى الدقة ومستوى الإنتاجية والتنظيم الذاتي المطلوب، الذاتي فان القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معين عن طريق الصدفة ولكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية

منظمه من خلال مواجهه مختلف في حالات العدول عن الأداء (بندر العتيبي، 2007: 28).

5. 2. العمومية:

ويعني بالعمومية قدرة الفرد على أن يعمم ما قدراته في المواقف المتشابهة، أيه انتقال فعالية الذات من موقف لأخر مشابة، إلا أن درجه العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى أخر ويشير (1999) Schwarez الى ذلك بقوله: " إن الفرد قد تكون ذاته فاعله في مجال ما وقد لا تكون في مجال أخر وبمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه إلا أنها تركت الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في أخر. (ليلى المزروع، 2007: 72).

ويبين بندورا أن العمومية تتحدث من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في المقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد أهمها: درجه التشابه الأنشطة والطرق التي يعبر بها عن الإمكانات أو القدرات ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخاصة الشخصية المتعلقة بالسلوك (فؤاد النفعي،2008: 39).

5. 3. القوة أو الشدة:

و تتحدث في ضوء خبره الفرد وملائمتها للمواقف فالأفراد الذين يمتلكون فاعليه ذاتيه مرتفعه يمكنهم المثابرة في العمل وبدل جهد اكبر (نصر محمد العلي، محمود عبد الله سحلول، 2006: 96).

ويعني بندورا بالقوة أو شده الفرق الفردية بين الأفراد في مواجهه المواقف الفاشلة وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط ويعزى ذلك إلىأن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فعاليه الذات فمنهم من تكون فعاليه الذات لديه مرتفعة في مواجهة الأداء الضعيف في حين يعجز الآخر (ليلى المزروع، 2007: 72). ويشير بندورا في هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القيم ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا ضعيف جدا.

ويشير أيضا إلى أن القوه تتحدث في ضوء خبره الفرد ومدى ملائمتها للموقف وان الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعه يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهه الخبرات الشاقة على أن قوه توقعات تتحدد ضوء في ضوء خبره الفرد ونظم لامتها للموقف (فؤاد، 2008: 39).

6. الفعالية الذاتية وضبط السلوك:

لقد أشار بندورا (1993) إلى أن الفاعلية الذاتية يظهر تأثيرها جليا من خلال 4 جوانب أساسية و هي: العملية المعرفية ، الدافعية، العوامل الانفعالية و عملية اختيار السلوك.

6. 1. العملية المعرفية:

ذكر بندورا بأن اثأر فعالية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تؤثر على الأهداف وكذلك في العمليات التوقعية، الأفراد يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفض الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف بان معتقدات فاعليه الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فعاليه الذات في التأثير على كيفيه تأويلا لأفراد لقدراتهم فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبه يمكن العمل على تطويرها والاستفادة من أداء المهام الصعبة بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.

ويرى Madduxأن معتقدات فعالية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

– الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم الذين يمتلكون فاعليه ذاتيه مرتفعه يضعون أهداف طموحه، ويهدفون بتحقيق العديد من الانجازات بعكس المدينة لديه ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

– الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من اجل تحقيق الأهداف.

– التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.

– القدرة على حل المشكلات الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرار (فؤاد النفعي، 2008: 48).

6. 2. العملية الدافعية:

يؤكد بندورا أن الفاعلية الذاتية تلعب دورا هاما في التنظيم الذاتي للدافعية حيث حدد الفاعلية ذاتيه كم ومعدل الجهد الذي يبدله الفرد ومدى حرصهم على مواصلة أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف التقدير المسبق المرتفع للفاعلية الذاتية يعطي الفرض الثقة بان مساعي سوف تقود إلى النجاح بغض النظر عن صعوباته، في

حين أن التقدير المنخفض للفاعل الذاتية سيدفع للفرد إلى بذل القليل من الجهد والمثابرة.

وبذلك تكتسب الفاعلية ذاتيه وظيفة التنبؤية بمستوى الأداء اللاحق حيث أنها ترتبط بارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية هذا من جهة الثانية يؤدي هذا إلى ارتفاع مستوى الأداء ثم يعود مره أخرى يؤثر على مستوى الفاعلية الذاتية (مشري سلاف، 2009، 08).

6. 3. العوامل الانفعالية:

أن اعتقادات فاعليه الذات تؤثر في الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو انجاز المهام حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعليه الذات أكثر عرضه من القلق، حيث يعتقدون أن المهام فوق قدراتهم وبالتالي يؤدي ذلك بدورهم بأنه ليس لديه من القدرة على انجاز تلك المهمة وبالتالي فان تصرفاتهم اتجاهها تكون غير سليمة. (نواري عوشاش، 2010: 21).

6. 4. اختيار السلوك:

تؤثر الادراكات المتعلقة بالفاعلية ذاتيه للمتعلم على اختياره لسلوكه ويؤثر ذلك من خلال أن المتعلمين يميلون إلى الاشتغال بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عال من إمكانية المنافسة والثقة والانجاز ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي يشعرون فيها بذلك. (فتحي مصطفى الزيات، 2001: 504).

ويشير سامر جميل رضوان إلى أن المواقف التي يمر بها الفرد يمكن أنتكون مواقف اختياريه أو لا تكون كذلك، فتلميذ الصف الأول الثانوي عليه أن يختار الالتحاق بالقسم العلمي أو الأدبي اعتمادا على اعتقاده بقدرته في تحقيق النجاح في القسم الذي سيوجه إليه، بعد أن يكون قد شرب مواد القسمين في السنوات السابقة من دراسته وتعرف على قدراته في المواد العلمية أو الأدبية وعلى نقاط ضعفه وقوته وهذا ما يسميه شوارزر بالدافعية التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينه وتشكل فيه السلوك واختيار أسلوب السلوك (سامر جميل رضوان، ب ت : 01).

7. سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية:

لقد توصل باندورا إلى الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية يعزز الانجاز الإنساني كما يعزز التوافق الشخصي بطرق عديدة (حنان الحربي، 2006: 26).

وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة باجارس من أن قدرات ومهارات الأفراد بكفاءة ذواتهم مرتفعة، مما يساعد على الانجاز ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي والتغذية الراجعة فيؤدي ذلك بدوره إلى المزيد من الثقة بالنفس ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين.

ويشير حسيب بان ذوي المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية يتصفون بثقة بالنفس والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من صعوبات وعقبات وطبقا برؤية باندورا فإن الفاعلية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى الدافع لتحقيق أفضلأداء ممكن للوصول إلى حلول فعالة وجيدة (حنان الحربي، 2006، 26).

ونجد بالمقابل باندورا يرى أن الأفراد الذين يتصرفون بطرق شاذة ضعيفا في الفاعلية الذاتية، فهم لا يؤمنون بأنهم يستطيعون بنجاح أداء السلوكات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية، فتوقعاتهم المتدنية تقودهم إلى تجنب تلك المواقف التي تسبب تهديدا لهم وتشعرهم بعدم قدرتهم على القيام بأداء ادوار جيده لذلك نراهم ونتيجة لما سبق ينخرطون في نشاطات يمكن أن تظهر قدراتهم وتعمل على تغيير حدسهم أو شعورهم بالفاعلية الذاتية.

أما الغول في يشير إلى إن الإحساس المنخفض بالفاعلية ذاتيه يؤدي إلى جهود واكتساب مدعم بدرجه اقل للمهارات قدره الفرد على الانتباه. حنان الحربي، 2006: 27).

وبناء على ما تقدم يتضح انه كل ما كانت فاعليه المتعلم الذاتية عاليه زادت معه قدرته على النجاح وكل ما كانت فاعليه متدنية قلت معه قدرته على الأداء والانجاز.

ويمكن توضيح هذه السمات في النقاط التالية:

- **الأشخاص ذوو فاعلية ذات المنخفضة:**
  - يلقون بعيدا بالمهام الصعبة.
  - يتخلون عن الأشياء بسرعة.
  - لديهم آمال منخفضة.
  - ينحصرون في الصعوبات.
  - يركزون على النتائج العكسية للفشل.
  - وبالتالي فهم يقضون على مجهود لأنهم:

- يغيرون مسار اتجاهاتهم على التفكير الفعال.
- لا يستدركون تأخرهم.
- يتعرضون سريعا للقلق والاكتئاب (أشرف كير سليمة، 2004: 60).

- **الأشخاص ذوو فاعلية ذات المرتفعة:**

- يأخذون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها وليس تهديدات يجب تجنبها.
- يستثيرون اهتماماتهم.
- يضبطون أهدافهم ويعملون على تحقيقها.
- يمتلكون مستوى عالي من المجهودان.
- وبالتالي فهم:
- يفكرون بطريقه استراتيجيه.
- يستدركون سريعا فشلهم.
- يعملون على التخفيف من الضغط (شعبان بلقاسمي، 2011: 44. 45).

الفصل الرابع

التوافق الدراسي

التوافق الدراسي

تمهيد:

أولا: التوافق النفسي

1-نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق

2-تعاريف التوافق

3-أهمية التوافق

4-مؤشرات التوافق

5-مظاهر التوافق

6-أبعاد التوافق

7-اتجاهات التوافق

8-النظريات المفسرة للتوافق

ثانيا: التوافق الدراسي

2-العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي

3-أبعاد التوافق الدراسي

4-أساليب التوافق

5-دور الإرشاد النفسي المدرسي في تحقيق التوافق لدى التلاميذ

6-السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا

7-عوامل عدم التوافق الدراسي

8-علاج عدم التوافق الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتعرض الفرد وهو في علاقته المستمرة مع البيئة إلى العديد من المواقف التي تشكل عوائق غير متوقعة تكيفه هو انسجامه مع المحيط الذي يعيش فيه، الاضطرابات ويساعد البحث عن وسيلة تساعد على الوقوف أمام هذه الحواجز من اجل إشباع حاجته، ويقضي وقتا طويلا من نشاطه خلال اليوم لإشباعها لإعادة التوازن إلى الوضع الطبيعي للفرد، هذه الحركة المستمرة طيلة حياه الفرد تضطره إلى مواجهه عده مواقف وظروف قد تكون داخليه ذاتيه من داخل شخصيه الفرد وقد تكون خارجية بيئية محيطة به تلزمه البحث عن وسيلة يسير عليها لتسهيل عملية إشباع حاجته وإرضاء دوافعه وتخفيفه التوتر من أجل تحقيق التوافق الذي عن طريقة الاستماع الذي يعيش فيه.

وعدم انسجامه يؤدي إلى حالات من عدم التوازن والتوتر والصراع النفسي فيعيد الكرة من جديد للبحث من اجل استعادة التوازن وتحقيق التوافق، وهذه الحلقة الدائرة يسعى الفرد إلى تحقيقها لتفادي تعرضه للصراعات النفسية التي تحول سلوكه إلى سلوك المضطرب غير متوازن.

لقد احتل موضوع التوافق حيزا كبيرا من الدراسات والتربوية لأهميته في حياه الفرد سواء كان على المستوى الشخصي أو اجتماعي فمن هو الأهمية لكي يحقق الشخص توازنه، تحقيقه يبدأ بوجود رغبة أو حاجة معينة يسعى الفرد لإشباعها كذلك فإن ظاهرة عدم السواء في معظمها ليس إلا تعبيرا عن سوء التوافق والفشل في تحقيقه.

وسوف نتعرض خلال هذا الفصل إلى مفهوم التوافق واتجاهاته وأبعاده وعوائقه وعواملـه، ثم نتطرق إلى التوافق الدراسي وأهم العوامل المساعدة على تحقيقه، والصعوبات التي تقف عائقا لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من المحيط العام الذي يعيش فيه الفرد، والتوافق المدرسي داخل الإطار الدراسي يعتبر الهدف الأسمى والمنشود لتحقيق التحصيل المرغوب الوصول إليها والنجاح وتكوين المواطن الصالح الذي يخدم المجتمع.

أولا: التوافق:

- **الفرق بين التوافق والتكيف:**

الأجدر بنا هنا قبل أن نتعرف إلى عناصر لها علاقة بالموضوع التوافق أن نفرق بين مفهوم التوافق Adjustement والتكيف Adaptation، من هذه الأهمية

الكبيرة للتوافق ويرجع ذلك إلى اختلاف الباحثين في الرؤى والاتجاهات فهل هو التكيف أم توافق.

حيث يعتبر كل من التوافق والتكيف مفهوم متلازمان في علم النفس بصفه عامه وفي مجال الصحة النفسية بصفه خاصة وقد طبيعة الموضوع مراد دراستهم حيث يقوم الفرد بسلوك بمحاوله تحقيق التوافق والإنسان من الناحية النفسية والاجتماعية والبيولوجية.

تشير كتابات علم النفس على أن مفهوم التكيف استوحي عن العلم البيولوجيا وإعادة تسميته بالتوافق ويشير حلمي المليجي أن استخدام لفظ التكيف يدل على التكيف البيولوجي أو الفيزيولوجي للكائن الحي، أي التكيف لبيئته بينما يقتصر لفظ التوافق للدلالة على التكيف الاجتماعي بوجه عام. (حلمي المليجي، 1971، 16). ويمثل التوافق والتكيف معا منظورا وظيفيا لملاحظه وفهم السلوك البشري والحيوان ويجب أن يفهم باعتباره محاوله للتكيف للأنواع المختلفة من الحاجات الجسمية أو التوافق للمتطلبات السيكولوجية. (عبد الحليم محمود السيد وآخرون، 1993: 15).

حسب ما جاء في المختصرة في علم النفس والطب العقلي لعبد الحميد أحمد الشاذلي (2001) فإن فكرة التوافق في الأصل ترجع إلى علماء البيولوجيا الذين يستعملون لفظ " التكيف" Adaptation واستخدمها علماء النفس الاجتماعي تحت لفظ مصطلح التوافق Adjustement جذوره من نظرية التطور لداروين Darwin(1859).

ينصب اهتمام العلماء بالبقاء السيكولوجي والاجتماعي للفرد أكثر من البقاء الطبيعي وكما هو الحال في عمليه التأقلم الحيوي للظروف البيئية والطبيعية من حيث التواصل هذه العملية واستمرارها يكون أيضا توافق النفس مع مطالب البيئة الاجتماعية.

التوافق أكثر ملائمة للاستخدام مع الحالة النفسية الاجتماعية بما تشمله من دوافع مكتسبة وتفاعل مع الآخرين (عبد الحميد محمود السيد وآخرون، 1993: 676). فهل يعتبر التوافق نتيجة لابد من الوصول إليها لتحقيق التوازن؟ أم وسيله تهدف إلى بلوغ هدف منشود؟ يشير عبد الكريم قريشي أن التوافق هو عمليه تؤدي إلى الإحساس بأي دافع للقيام بهذه السلوكات أفضل إشباع والقضاء على التوتر الذي حدث نطلق عليه العملية، أما النتيجة فهي محصلة لتلك السلوكات إذا كانت حسنة ينتج عنها ارتياح واطمئنان وان كانت سيئة تؤدي إلى الاضطراب ويحدث سوء التوافق

هذا نتيجة لإحباط الدوافع وعدم قدرة الفرد عن إشباع حاجاته (عبد الحليم محمود السيد وآخرون، 1993: 676).

ما يلاحظ أن هناك خلط بين المفهومين إلى حد المطابقة لكن لو دققنا لو وجدنا أن التكيف يستخدم بمعنى طبيعي أو بيولوجي، وهو مصطلح من علم البيولوجيا والذي يشير إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والعالم الخارجي الذي يعيش فيه محاولا منه الاستمرارية والبقاء، غير أن مفهوم التكيف اتسع استخدامه استعارة علماء النفس هذا المفهوم وإعادة تسميته بالتوافق.

أخيرا يمكن القول بناء على ما كتبه أحمد محمد الخالق (1993) أن التكيف هو تغيير في بناء أو وظيفة الكائن الحي تجعله قادرا على البقاء واستمرار نوعه، عندما ينجح في تكيفه يمكننا القول بأنه متوافق بينما التوافق وقدرة الفرد على إشباع حاجاته ومقابلة معظم متطلباتهم النفسية والاجتماعية من خلال علاقات منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها (أحمد محمد الخالق، 2001: 17).

- **المصطلحات المرتبطة بالتوافق:**

-التكيف:

استخدم الكثير من الباحثون في علم النفس كلمة تكيف مرادف لكلمة توافق، وكانوا في كل مرة يقصدون به نفس الشيء مع أن الفرق واضح بينهما والاستخدام ما زال إلى يومنا.

التكيف كما هو معروف في علم البيولوجيا وعلم الحياة هو " تغيير في الكائن الحي سواء في الشكل أو الوظيفة مما يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته والمحافظة على جنسه". (عبد الرحمن العيسوي، 2009: 19).

بينما التوافق كما وردت التعريف حوله فهو: " تكيف الشخص مع بيئته الاجتماعية فيما يخص مشكلات حياته مع نفسه ومع الآخرين أفراد أسرته والمجتمع الذي يحيط به والمعايير البيئية والثقافية والسياسية والاقتصادية والإيديولوجية وغيرها". (رياش سعيد، 2009: 99).

بهذا المعنى يندرج كل تعريف للتوافق على كلمة تكيف التي تشمل السلوك الحسي والحركي ويقصد به النواحي العضوية للكائن البشري والذي يخص كذلك الحيوانات، يجعله يحافظ على بقائه، غير أن التوافق يتميز به الإنسان وبالتالي هو ليس مجرد تكيف نفسه مع المتغيرات البيئية أنما يعمل كذلك على تغيير البيئة لتلاءم توافقه.

- **الصحة النفسية:**

هناك ارتباط كبير قد يصل إلى حد التردد بين مصطلح التوافق والصحة النفسية ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الشخص الذي يتوافق يتوافقا جيدا لمواقف بيئية والعلاقات الشخصية يعد دليلا لتمتعه بصحة نفسية جيده، وأن القدرة على التشكيل والتعديل من قبل الفرد للمواجهة المتطلبات وإشباع الحاجات الصحية لقياس التوافق وأحيانا مقاييس التوافق بقيام الصحة النفسية (عبد الحميد رحمه، 1990: 83).

مما سبق نستنتج أن الصحة النفسية أهمية كبيره للفرد والمجتمع ويمكن اعتبارها الحالة التي يكون فيها الفرد متوافقا مع نفسه ومع محيطه.

1-نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق:

التوافق مصطلح يعني التالف والتقارب فهو نقيض التخالف والتنافر ومفهوم التوافق مستمد من مصطلح التكيف الذي استخدم في علم الأحياء والذي زادت أهميته بعد ظهور نظرية داروين للتطور سنه 1859، ويشير مصطلح التكيف في علم الأحياء إلى البناء البيولوجي والعمليات التي تساهم في بقاء الأجناس البيولوجية التي تتوافر في الكائن الحي لا يمكن أن تساعد الكائن على البقاء في الاستمرار إلاإذا توفر ما يساعد على بقائها واستمرارها. (مايسة احمد النيال، 2002: 138).

يتضح مما سبق أن التكيف من وجهة نظر علم الأحياء يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية وهذا يتطلب منه مواجهه أي تغيير في البيئة بتغييرات ذاتية وأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي والنفسي للفرد.

إذ يفسر السلوك الإنساني واصفهم توافقات مع مطالب الحياة وضغوطها وهذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها يتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين وتقصر بدورها في التكوين السيكولوجيات للفرد (صبرة محمد علي، 2003: 132).

قد اهتم الباحثون بهذا الموضوع والتمييز بين مصطلحين التكيف والتوافق وأشار إلى أن التكيف يعني السلوك الذي يجعل الكائن الحي في نشاط لممارسته في محيطه الاجتماعي بينما يشير مصطلح التوافق إلى الجانب النفسي من نشاط الإنسان وسعيه للتعامل المرضي مع مطالب الحياة.

من هنا فالتوافق مفهوم الإنسان يبحث أما مفهوم التكيف فيشمل تكيف الكائن الحي سواء كان الإنسان أو الحيوان أو النبات البيئة التي يعيش فيها ولا بد للكائن الحي أن يتكيف مع البيئة لكي يتمكن من العيش فيها. أديب الخالدي، 2002: 92).

يتبين مما سبق أن السلوك الذي يبديه الفرد يفهم على أنه التكيف مع الجوانب المختلفة من متطلبات الحياة البيئية وانه توافق للمتطلبات السيكولوجية وكلاهما يؤديان وظيفة متشابهة تهدف إلى دراسة وفهم السلوك الإنساني.

كما نستنتج أن موضوع التوافق تناولته علوم الأحياء والنفس والاجتماع بحيث يقع وسط كل هذه العلوم بالرغم من اختلاف أوجه النظر في تعريف التوافق، التوافق فمن وجهة نظر علم النفس تتمثل في تكوين علاقة بين الحاجات الذاتية ومتطلبات البيئة الاجتماعية وهو القدرة على التعديل والتغيير، ومن وجهة نظر علم الأحياء تتمثل في العلاقات ومطالب المجتمع، ومن وجهة نظر علم الاجتماع في التوافق يتمثل في تلك العلاقة المنسجمة بين اتفاق الفرد وشروط التنظيم الاجتماعي وتقاليد المجتمع كما اهتم الكثير من المختطفين بدراسة سيكولوجية الشخصية بإعطاء التوافق أهمية كبيرة في دراستهم العلمية بحيث اعتبار التوافق والشخصية موضوعين متلائمين من الصعب التفريق بينهما.

2-تعاريف التوافق:

- **التوافق لغة:**

توافق توافقا (وفق) القوم في الأمر: ضد تخالفوا تقاربوا، تساعدوا. (المنجد الأبجدي 1967: 297).

- **التوافق اصطلاحا:**

اتفق كثير من الباحثين على أن التوافق هو: " قدرة الفرد على تحمل موجات متكررة من العنف مع زيادة مستوى القلق والصراع الداخلي لديه ومحاولته إشباع حاجته النفسية والجسمية وانسجامه مع مجتمعه، فهو عمليه مركبه من عنصرين أساسيين أحدهما الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته وثانيهما البيئة المحيطة بهذا الفرض وأن تكون العلاقة بين هذين العنصرين علاقة منسجمة دينامية ومستمرة" (عبد الله محمد عبد الرحمن، 2000: 69).

يرى عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي أن التوافق والأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كثافة في علاقته مع بيئته (المليجي حلمي، 2006: 385).

التوافق الدراسي كما عرفه عباس محمود عوض هو حالة من التلاؤم والانسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته، ويبدو ذلك في قدرته على أغلب حاجاته وسلوكه مرضيا إزاء مطالب الاجتماعية، ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير وتعديل سلوكاته عند مواجهة مشاكل أو مواقف جديدة سواء كانت مادية أو اجتماعية كثيرة أو قليلة. (عباس محمود عوض، 1990: 83).

التوافق بهذا الاعتبار عبارة عن علبة ديناميكية مستمرة يهدف بها الشخص إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة وثيقة بينه وبين البيئة والمحيطين به (أحمد محمود عبد الخالق، 1995: 17).

حسب نعيم الرافعي للتوافق المدرسي أهداف تربوية سلوكية الغاية منها وضع الفرض في حيوية من أجل الاندماج مع ظروف الواقع المدرسي والذي يعتمد على النمو حتى يتمكن الطفل من التجارب مع المقتضيات الجديدة، فالتوافق هو توازن بين التمثيل والملائمة للمحيط (نعيم الرفاعي، 1961: 135).

عموما نفهم من هذين التعريفين أن التوافق المدرسي معناه التعايش مع البيئة المدرسية، على الاعتماد على نفسه وقدراته وخبراته مما يساعده على توجيه سلوك، والشعور بالحرية والقيمة وتقدير الذات المرتفع والتفاعل بإيجابية مع البيئة المدرسية، بحيث يؤثر فيها ويتأثر بها وهكذا يشعر بالانتماء إلى جماعه الرفاق ويتفاعل مع العاملين في المؤسسة ويستفيد من نشاطاتها فيحقق توافق المدرسي ملائما ويكون ذلك أساس النجاح التربوي.

أما الخالدي فيقول بأن التوافق هو مجموعة من العمليات النفسية المتنوعة التي يعدل فيها الفرد سلوكه ويتضح من خلال إجاباته المتصلة بالموقف في سبيل الإشباع حاجاته، الأنماط التوافقية الناجحة يكونون أكثر مرونة في الاندماج الداخلي والخارجي وأكثر إدراكا للمهارة والكفاءة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية ويقيمون الاجتماعية فعالة، على العكس من ذوي الأنماط التوافقية الفاشلة (الخالدي والعلمي، 2009: 99).

•حيث يشير هذا التعريف إلى أساليب التوافق الايجابي بوجه خاص التي تؤدي إلى استقرار العلاقة بين الفرد وبيئته.

فيعرف لازاروس فيعرف التوافق: "مجموعة العمليات النفسية التي تساعد الفرد على التغلب على المتطلبات والضغوط المتعددة".

• من خلال هذا التعريف نلتمس أن التوافق عبارة عن عمليات نفسية يمكن أن يستعين بها الفرد من أجل مواجهة مختلف المواقف التي يمكن أن يتعرض لها، ومختلف الضغوطات التي تمارس عليه نفسية أو فردية أو خارجية كمتطلبات المجتمع والتي يمكن أن تكون بينه وبين استمرار علاقته مع البيئة الاجتماعية.

يعرف كارل روجرز التوافق على أنه " قدره الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما فيها ذاته ثم العمل من ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته" (رمضان محمد القذافي: 110).

• يعني ذلك أن التوافق يعتمد أساسا على كيفية إدراك الفرد لذاته وكذا تقبل كل الحقائق والمواقف التي يتعرض لها ولم تكن تعجبه والقدرة على تقبل عمله وممارسته ثم أخذها بعين الاعتبار (تقدير لذاته وعمله) لبناء شخصيته.

أما مصطفى فهمي فيعرف التوافق على انه عمليه دينامية مستمرة التي يهدف فيها الشخص إلى تغيير سلوكه لإحداث علاقة أكثر تلاؤما بينه وبين بيئته في القدرة على بناء علاقات مرضية بين المرء وبين بيئته (مصطفى فهمي، 1979: 23).

حيث يشير هذا التعريف إلى أن التوافق عمليه مستمرة وفعالة يسعى من خلالها الفرد إلى إقامة علاقة جيدة والتأقلم بينه وبين البيئة المحيطة به وذلك من خلال تغيير سلوكه تغييرا يناسب المواقف الجديدة.

يعرفه الباحث أحمد عزت راجح فيقول بأن" التوافق بمعناه العام هو قدرة الفرد على التأخير سلوكه وعادته واتجاهاته عندما يواجه مشكله مادية اجتماعية الخلقية أو صراعا نفسيا حتى يقيم بينه وبين بيئته علاقة أصلح وأنسب (عزت راجح أحمد: 343).

أما كمال الدسوقي فيعرفه على أنه إشباع حاجات الحرب التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر عند الشعور بالحاجة (كمال الدسوقي، 1974: 357).

يرى المرواني أن مفهوم التوافق يتجلى من المنظور الإسلامي على أنه انسجام بين رغبات وسلوك الفرد المسلمين من جهة وبين ما يدعو إليه الإسلام من واجبات وإحكام تنظم علاقات الفرد المسلم لنفسه وعلاقته بمجتمعه من جهة أخرى، لما فرضه الله عليه فرض المؤمن من الله يتمثل في التزام الفرد عند تحقيق رغباته أي انسجام الباطن الداخلي للفرد مع مظهره وسلوكه الخارجي (المرواني نايف محمد عايد، 2009، 89).

علـى ذلـك فـي التوافـق وجـود علاقـة مستسـلمة مـع البيئـة تتضـمن قـدره الفـرد فـي تغيير سلوكه للإشباع معظم حاجته وتلبية مطالبه البيولوجية والاجتماعية.

هنـاك ارتبـاط وثيـق بـين الصـحة النفسـية وحالـه التوافـق وهـم يسـيران فـي خطـين متـوازيين فنقـول إن الشـخص الـذي يحقـق حاجاتـه أنـه متوافـق مـع نفسـه ومـع بيئتـه أي أنـه يتمتع بصحة نفسية حسنة (الخالدي والعلمي، 2009: 13).

التوافـق إذن عمليـة مسـتمرة مـدى الحيـاة بمعنـى أنهـا لا تـتم لمـرة واحـدة بصـفة نهائيـة بـل هـي مسـتمرة مـا اسـتمرت الحيـاة متحركـة ومتغيـرة ومتطـورة (زهـران حامـد عبـد السلام، 1995: 29).

والصـحة النفسـية حالـة دائمـة نسـبيا يكـون فيهـا الفـرد متوافقـا نفسـيا مـع نفسـه ومـع الآخـرين ويكـون قـادرا علـى تحقيـق ذاتـه واسـتغلال قدراتـه وإمكاناتـه إلـى أقصـى حـد ممكـن ويكـون قـادرا علـى مواجهـه مطالـب الحيـاة وتكـون شخصـيته متكاملـة سـوية وسـلوكه عاديـا ويعيش في سلام ووئام.

بنـاء علـى هـذا تـم الوصـول إلـى أن التوافـق وحالـة مـن التـوازن والاسـتقرار النفسـي والاجتمـاعي يظهـر مـن خـلال سـلوكيات الفـرد وتصـرفاته التـي تبـدو فـي شخصـيتك وفـي قدراته على مواجهة الصعوبات.

3-أهمية التوافق:

يـؤدي التوافـق النفسـي دورا أساسـيا فـي حيـاة الأفـراد والجماعـات، فهـو يحقـق شـعورا بالرضـا والارتيـاح والأمـن وعـدم الخـوف فـي كـل مـا يمارسـه الفـرد مـن أنشـطة فـي ميـادين الحياة.

أمـا عـن ميـدان الدراسـة فيمثـل التوافـق الجيـد مؤشـرا إيجابيـا أو دافعـا قويـا يـدفع التلاميـذ إلـى التحصـيل مـن ناحيـة ويـرغبهم فـي الدراسـة ويسـاعدهم علـى إقامـة علاقـات متناغمـة مـع زملائهـم ومعلمـيهم مـن ناحيـة أخـرى، بـل يجعـل العمليـة التعليميـة خبـرة ممتعـة وجذابـة والعكـس صـحيح، فالتلميـذ الـذي يعـاني مـن سـوء التوافـق مـن التـوتر النفسـي ويعبـر عـن تـوتره النفسـي بطـرق متعـددة كاسـتجابة التـردد والقلـق، أو بمسـالك العنـف فـي اللعـب والأنانيـة والتمركـز حـول الـذات وفقـدان الثقـة بـالنفس واسـتخدام الألفـاظ النابيـة فـي التعامـل مـع الآخـرين وكراهيـة المدرسـة والهـروب منهـا، واضـطرابات سـلوكية مثـل اللجاجـة التلعـثم وقضـم الأظـافر والميـول الانسـحابية والسـرحان، وتشـتت الانتبـاه والخجـل والشـعور بـالنقص وتـنعكس كـل تلـك المشـكلات بـالطبع فـي انخفـاض التحصـيل الدراسي الذي هو جوهر عملية التعليم.

4-مؤشرات التوافق:

يمكن حصر مؤشرات التوافق فيما يلي:

- **النظرة الواقعية للحياة:**

يتميز بين أشخاص يقبلون على الحياة متفائلين، ويشير هذا إلى توافق هؤلاء الأشخاص في المجال الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

- **مستوى طموح الفرد:**

لكل فرد طموح والشخص المتوافق تكون طموحاته عادة في مستوى إمكاناته الحقيقية ويسعى إلى تحقيقها من خلال دافع الإنجاز.

- **الإحساس بإشباع حاجاته النفسية:**

كي يتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين فإن أحد مؤشرات ذلك أن يحس بأن جميع حاجاته النفسية والبيولوجية والفيزيولوجية مشبعة من طعام وجنس وأمن، وإحساسه بأنه محبوب من طرف الآخرين.

- **توافر مجموعة من سمات الشخصية:**

من أهم السمات التي تشير إلى التوافق هي:

- **الثبوت الانفعالي:**

أهم السمات التي تميز الشخص المتوافق تتمثل في قدرته على تناول الأمور بالصبر والتحكم في انفعالاته المختلفة، وهي سمة مكتسبة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

- **اتساع الأفق:**

يتصف الفرد بقدرته على تحليل الأمور وفرز الإيجابيات من السلبيات والقدرة على تفسير الظواهر وفهم أسبابها.

- **مفهوم الذات:**

يشير إلى توافق الفرد مع واقعه، وجميع الأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم، وفي ضوء العلاقة مع الآخرين.

- **المسؤولية الاجتماعية:**

المقصود بهذه السمة أن يحس الفرد بمسؤوليته إزاء الآخرين، وإزاء المجتمع بقيمه وعاداته ومفاهيمه.

- **المرونة:**

أن يكون الشخص متوازنا في تصرفاته أي بعيدا عن التطرف في اتخاذ قراراته وفي الحكم على الأمور حيث يساير ويغاير الآخرين مع الابتعاد عن الاعتمادية والاستقلالية.

- **الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية:**

يملك الشخص مجموعة من الاتجاهات التي تسير حياته، فالتوافق مع الاتجاهات التي تبني المجتمع مثل احترام العمل، تقدير المسؤولية أداء الواجب الولاء للقيم لسائدة في المجتمع، كل هذه الاتجاهات تشير إلى الشخص المتوافق.

- **مجموعة القيم:**

يتمثل في امتلاك لشخص المتوافق للقيم الإنسانية خاصة حب الناس والعطف والرحمة والشجاعة (صالح حسين الداهري، 2005: 56).

من خلال ما سبق نستنتج أن تمتع الفرد بهذه السمات يدل على توافقه الإيجابي سواء مع ذاته عن طريق الإحساس بالمسؤولية، وقدرته على مواجهة مختلف المواقف أو مع المجتمع الذي يعيش فيه عن طريق احترامه للعادات والتقاليد والعرف والقوانين السائدة فيه.

5-مظاهر التوافق:

إن الفرد بطبعه يسعى دوما لتحقيق التوافق في جميع جوانب حياته لكن في هذه الدراسة نخض بالذكر ما يلي:

5-1 التوافق الشخصي:

حيث يتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولوية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية والمكتسبة يعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع داخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب المتابعة) الكندري أحمد مبارك، 1992: 71).

يشير التوافق الشخصي إلى التوازن بين الوظائف المختلفة مما يترتب عليه أن تقوم الأجهزة النفسية بوظائفها دون صراعات قوية.

5-2 التوافق الاجتماعي:

يتضمن التوافق السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية الامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي

السليم والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية (زهران عبد السلام زهران، 1984: 29).

يتضمن كذلك إقامة الفرد علاقة منسجمة مع البيئة المحيطة به ويتأثر التوافق الاجتماعي بمدى الانسجام الداخلي في الشخصية (كفافي، 1987: 37).

6-أبعاد التوافق:

تتعدد مجالات الحياة ففيها مواقف تثير السلوك والتي تبرز على مستويات مختلفة حيث نجد منها المستوى البيولوجي الاجتماعي والسيكولوجي.

- البعد البيولوجي:

يشترك الباحث لورانس مع الباحث شين في القول أن كل الكائنات الحية تميل إلى أن تغير من أوجه نشاطاتها في استجابتها للظروف المتغيرة في بيئتها أي تغيير ظروف ينبغي انه يقابله تغيير وتعبير وتحسين في السلوك أنه ينبغي على الكائن الحي أن يجد طرق جديدة لإشباع رغباته فالتوافق هو: " عمليه تتسم بالمرونة مع الظروف المتغيرة لأنه هناك إدراك لطبيعة العلاقات الدينامية المستمرة بين الفرد وبيئته" (سهير كامل احمد، 1999: ص.ص.32 -33).

كما يتضمن التوافق البيولوجي استجابة الفرد الفيزيولوجية للمؤثرات الخارجية والتي تستدعي بدورها أعضاء الحس أو المستقبلات المتصلة بالعقل وهي أعضاء الجسم الإنسان تخصصت في الإحساس بالموجات الضوئية والأذن المجهزة من أجل التقاط الأصوات إذا جانب الأنف للشمع واللسان للذوق... الخ (كمال دسوقي، 1974: 106).

نستنتج أن المستوى البيولوجي يرى انه على الكائن الحي التغير والتعديل وتحسين سلوكه بما يتناسب مع الظروف المحيطة به كما أن الفرد مجهز بأعضاء مختلفة متخصصة في الاستجابة والإحساس بأنواع معينه من التغيرات التي تطرأ.

- البعد السيكولوجي:

يقصد به قدره الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة والتحكم فيها بصوره مرضيه والقدرة على حل المشاكل في إطار الاعتماد على النفس وقدرته على توجيه وتحمل المسؤولية وقدرته على مواجهه ومجابهه العراقيين والصعوبات بعد الإحسان بقيمته الذاتية شعوره بتقدير الآخرين له، تشجيعهم وإشعاره بأنه قادرا على تحقيق النجاح مع الشعور بالحرية الذاتية في وضع خطط مستقبليه والشعور بالانتماء والحي

وقبوله من طرف الآخرين، فيتمتع بحب أسرته ويشعر بأنه مرغوب ويعيش في محيط يسوده الأمن والطمأنينة والاستقرار النفسي، وبالتالي خلود شخصية هذا الفرد من الأمراض والأعراض النفسية كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف المستمر والبكاء، فالمستوى السيكولوجي ينظر إلى التوافق على انه قدره الفرد على تحمل من مسؤولية وتوجيه سلوكه بعد الإحساس بقيمته الذاتية ومكانته في المجتمع وقدرته على التوفيق بين دوافعه ورغباته وأهدافه وطموحاته مع قدرته على إيجاد حلول للمشاكل التي يتعرض لها بالاعتماد على نفسه.

- **البعد الاجتماعي:**

يرى روش أن التوافق على المستوى الاجتماعي وأسلوب الفرد المرن في مقابلاته لظروف الحياة وحل مشاكله أيأن التوافق عمليه يشترك في تكوينها كل من عناصر البيئة والتنشئة الاجتماعية، وهناك فروق في سرعه التوافق بين القطرات إلى الفروق الفردية والثقافية (عباس محمود عوض، 1999: 21 -22).

يأتي هذا التوافق كنتيجة للتوافق البيولوجي والنفسي ويظهر من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد أو الجماعة، ذلك أن كل سلوك يصدر عنه ما هو إلا نوع من التكيف فالفرد يولد مزودا بأنواع مختلفة من الاستعدادات الجسمية والنفسية والعصبية التي تحتاج إلى التهذيب الذي يقدمه المجتمع والأسرة، إذ أن هذه الأخيرة تقوم بعمليه التطبيع الاجتماعي وبفضل هذا التفاعل تتعدل سلوكات الفرد ويكتسب خبرات ومعلومات ومهارات واهتمامات... إلخ (سهير كامل احمد: 1999: 37 -38).

نستخلص أن المستوى الاجتماعي يركز على العلاقات بين الذات والمجتمع وذلك بتقبل الآخرين ومختلف التقاليد والعادات مما يساعد الفرد على عقد علاقات الاجتماعية مرضيه خاصة من أجل التعامل مع الآخرين في حل مشاكله.

نستخلص مما سبق كله أن كله مستوى له أهمية لتحقيق التوافق الايجابي والكامل وأن كل مستوى يكمل الأخر والاجتماعية وما عليه إلا الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية طبعا بعد قيام الأسرة والمجتمع بدورهما في التربية وعملية التنشئة الاجتماعية السليمة والمرضية.

7-اتجاهات التوافق:

حسب عبد الحميد عبد الله اللطيف (1995) هناك ثلاثة اتجاهات للتوافق هي:

- الاتجاه الفردي أو الشخصي.
- الاتجاه الجمعي أو الاجتماعي.
- الاتجاه التكاملي العام يشمل الشخصي والاجتماعي.

الاتجاه الشخصي:

يسعى أصحاب هذا الاتجاه إلى تجريد الفرد من إنسانيته الاجتماعية التي تبين دوره وفعاليته داخل المجتمع الذي يعيش فيه، من خلال مساهمته في الأدوار الاجتماعية ليحدث نوع من الاتزان بينه وبين المحيط به.

حيث يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى الدور الذي يلعبه الفرد في تحقيق وإشباع حاجته متجاهلين المجتمع الذي ساعده على تحقيق التوازن وإشباع حاجته. ويتحقق التوافق النفسي ويعيش الفرد في اطمئنان وهذا ما يشير إليه كل من شيفر وشوبن Shoben&Scafferأن الكائن الحي يحاول في البداية إشباع الدوافع بأيسر الطرق فإذا لم يتيسر له ذلك فإنه يبحث عن إشكال جديدة للاستجابة أما بإحداث التعديل في البيئة أو تعديل دوافعه نفسها، وبهذا تكون الحاجة عبارة عن عملية توافق مستمرة بالنسبة للكائن الحي وبضرورة فيما يتعلق بعمليه البناء الحيوي (Scaffer L &F Shoben 1996: 118)

كما يشير عبد العزيز القوصي أن التوافق النفسي معناه سلوك الشخص في تعامله مع بيئته المادية والاجتماعية والتكيف المناسب يدل على الصحة النفسية، أما حاله التكيف غير المناسب فتفصح في العادة عن انحراف صغير أو كبير في الصحة النفسية التوافق بين الوظائف النفسية المختلفة وخلو الفرد من النزاع الداخلي (عبد العزيز القوصي، 1984: 101).

يتبين من خلال هذا أن التكيف والوصول إلى إشباع الحاجات النفسية والبيولوجية من اجل أن يؤمن الفرد وجوده ويبتعد عن حالات التوتر، فالتحقيق التكيف يتطلب أن تساعد البيئة المادية في إشباع حاجات الفرد إذا لم يتمكن هذا الأخير من إشباع تلك الحاجات يتعرض لكثير من عوامل الإعاقة والتوتر وانتهاك القوى والإحباط التي تؤدي به إلى نوع من الاختلال في التوازن النفسي والفيزيولوجي. وعليه فإشباع

الحاجات لدى الفرد شرط أساسي من شروط أحداث التكيف الذي يحقق في النهاية الاستقرار النفسي للرد.

ويذهب كل من (شافر لورانس وسعد جلال، 1986: 487) الاتجاه يؤكدان أن تحقيق التكيف مرهون بإشباع الحاجات الفيزيولوجية والاجتماعية وعدم الإشباع ينتج عنه سوء التوافق.

ونلاحظ من خلال هذا العرض أن تحقيق الفرد لتوازنه ومحور هذا الاتجاه الذي يرى أن الفرد المنظم هو الذي ينظم سلوكه حتى رغباته وتوجيهها لإشباع حاجاته دون اعتبار الاجتماعية التي تعتبر سند القوي التي بواسطتها يحقق كل حاجاته وفقا معايير المجتمع وأنه وجودة مردوده بوجود المجتمع.

- الاتجاه الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن للفرد حاجات وبيئة مطالب وفي ضوء احترام معايير المجتمع تتحقق الحاجات المطلقة لها وتؤجل مخالفه لها، وفي هذا يبين حسن منسي أن " توافق الفرد مع بيئته الداخلية والخارجية يكون بطريقه فعاله ومناسبة بحيث تتضمن تلاؤم الفرد مع الظروف المحيطة به أو تغييرها لتناسب البنى العقلية لديه بحيث يعيش فيها بسلام وتوافق النفسي" (حسين منسي 2001: 28).

كما يرى عبد الحليم محمود السيد أن التوافق هو حاله من العلاقة المتجانسة مع البيئة التي يستطيع فيها الفرد الحصول على الإشباع لمعظم حاجاته وان يحقق المتطلبات الجسمية والاجتماعية (عبد الحليم محمود السيد وآخرون، 1988: 78).

حيث نرى من خلال هذا أن التوافق عمليه مستمرة مع الوسط الذي يعيش فيه الفرد بحيث يكون قادر على إقامة العلاقات الطيبة مع عناصر البيئة باستمرار حتى تكون قدرته على التوافق أكثر.

والوفاء هذا أحمد عزت راجح الذي يرى أن التوافق يتضمن حالنا من الانسجام والتناغم بين الفرد وبيئته حيث تبدو في قدرته على أربع أغلب الحاجات، مع التصرف بشكل مرضي إزاء المطالب المادية والاجتماعية للبيئة، ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته موقفا جديدا أو مشكلة مائية أو اجتماعية أو صراع عن نفسيا بحيث يكون هذا التغيير مقبولا مسيرا من الظروف المستجدة (أحمد عزت راجح، 1980: 538).

نشير في النهاية أن التوافق لدى أصحاب هذا الاتجاه يتمثل في مسيرته الفرد لإشباع حاجته المختلفة إلى مطالب المجتمع المادية والاجتماعية والثقافية استجابة

يجب على الفرد القيام بأي سلوك يهدف منه تغيير معايير المجتمع والتأثير فيها، وإنما الامتثال والخضوع إلى المجتمع لإشباع حاجته وبذلك يكون سلوك الفرد السلبي اتجاه المؤثرات الخارجية حتى وأنت عارضت مع رغباته التي ينشدها، فيكون التوافق إلا من خلال مسايرة معايير المجتمع وهذا الاتجاه أعطى الأولوية للمجتمع وقلل من شخصية الفرد في إحداث التغيرات، مع أن المصلحين والسياسيين عبر مراحل التاريخ المختلفة كان لهم الأطوار في تغيير بعض الأطر والمعايير التي طوروها حسب معتقداتهم الجديدة، وأحدثوا تغييرا حققوا من ورائه نوعا من التوافق ونشير إلى أن المجتمع لا يمكن أن يكون دائما مسرحا لتحقيق توافق الأشخاص لكن حتى الأشخاص ذووا المواهب والقدرات أقدر على تحقيق التغيير وإشباع الحاجات التي تخدم المجتمع وتعود للصالح العام بالنجاح.

- الاتجاه التكاملي:

أن النظرة الضيقة التي اتصف بها الاتجاه النفسي أو الشخصي في إعطاء الأهمية للفرد في إشباع رغباته وتحقيق حاجته دون اعتبار للبيئة الاجتماعية، ورأينا كيف أن أصحاب المذهب الثاني بالغ في إعطاء وتجسيم البيانات الاجتماعية وقدره الفرد الضعيفة التي لم تصبو لأي تغيير وبالتالي تتحكم في قيم المجتمع وفي السلوك الذي يقوله لتحقيق الحاجات وإيجاد التوافق.

انطلاقا من هذا يبين هذا الاتجاه الذي لا يصغر من قيمه الفرد باعتباره أحد أعضاء المجتمع ونواياه كما لا يجسم المجتمع بكل مقوماته وعاداته وتقاليده ونظرها للتوافق على أنه عملية مناسبة تشمل الفرد وراء إشباع الدوافع النفسية من جهة والالتزام بطريقة ملائمة لمعايير المجتمع وهذا أكبر هدف يحققه كل من الفرد والبيئة الاجتماعية لتحقيق التوافق والانسجام.

وفي هذا الصدى يشير إيسينكEysenk إلى أن التوافق وحالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية متطلباتهم البيئية من ناحية أخرى، هي عملية تناول بين الفرد والهدف أو البيئة الاجتماعية ويضيف أيضا وإشباع الفرد لحاجاته بغير اضطراب في العلاقة مع البيئة الاجتماعية فهو يتخذ صورة التغير في البيئة والتغير في الفرد. (صلاح مخيمر، 1978: 15).

ويتفق معه في الرأي إجلال محمد يسري الذي بين أن التوافق النفسي وعمليه دينامية مسخره يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه وفي بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتقبل ما لا يمكن تعديله فيه ما حتى تحدث حالة من التوازن والتوافق

بينه وبين البيئة تضمن إشباع معظم حاجاته الداخلية ومقابلة أغلب متطلبات البيئة الخارجية (إجلال محمد يسرس، 1990: 29).

ذلك أن هذه العملية فهي تظهر في النهاية محصلة لتفاعل الفرد ولبيئته الاجتماعية وهي مستمرة لا تتم مرة واحدة وبصفة نهائية وإنما تتضمن سلسلة من الحلقات في تعليل السلوك لمواجهه المواقف الجديدة والاستجابة المتنوعة باستمرار التي لا تلاؤم المواقف.

أشارت حنان عبد الحميد العناني إلى أن التوافق عملية ديناميكية يتفاعل الفرد مع محيطه لإقرار التوازن بينه وبين المحيط من جهة أخرى ويتضمن هذا التفاعلين عنصرين: (حنان عبد الحميد العناني، 2000: 25)

الأول: يتعلق بالمحيط النفسي للفرد من دوافع وخبرات وقيم وقدرات.

الثاني: يتعلق بالمحيط الاجتماعي ويتضمن كل ما يحيط بالفرد من بيئة طبيعية كالماء والهواء وبيئة اجتماعية كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق والنادي...

هكذا نلاحظ أن هذا الاتجاه الذي وفق بين اتجاه النفسي والاتجاه الاجتماعي الذي مركزه على جانب واحد فقط دون الأخر، الفرض الذي يسعى إلى أشباح لا يمكن تحقيقها وإحداث التوازن في سلوكه ليعيش في راحة داخل المجتمع، كما أن هذا الأخير الذي يمثل النصف الثاني من العملية التوافقية وقلل من قيمة الفرد حسب الاتجاه الاجتماعي، لتحقيق الوئام، كما أعطى للمجتمع الذي يعتبر الوعي الذي تتفاعل داخله قوى الأفراد المشكلة له بكل ما تحمله من بيئة طبيعية وثقافيه.

هذه النظرة التكاملية التي ننشدها لتحقيق الوئام بين الفرد والمجتمع باعتبار التوافق عمليه ديناميكية تفاعليه بين الاثنين لأحداث التوازن بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

8-النظريات المفسرة للتوافق:

أن اختلاف العلماء والباحثون حول مفهوم التوافق ناتج عنه اختلاف في التفسير لعمليه التوافق والذي هو عمليه مستمرة بين الفرد والبيئة لإحداث ما يسمى بالتوازن حتى يعيش الفرد في وئام مع نفسه ومع محيطه الاجتماع الذي يعيش فيه ومع البيئة الطبيعية التي تؤثر بشكل أو بآخر على هذه العملية، انطلاقا من الآراء العديدة حول المفهوم ناتج عنه نظريات مختلفة لتفسير التوافق لدى الأفراد وسنحاول استعراض الآراء المختلفة من أهم النظريات التي فسرت التوافق نجد:

8. 1 النظرية البيولوجية:

من مؤسسها الباحثين: داروين، ماندل، كالمان وجلتون ترتكز هذه النظرية على النواحي البيولوجية للتوافق حيث ترى أن كل أشكال سوء التوافق تعود إلى أمراض تصيب أنسجة الجسم والمخ، وتحدث هذه الأمراض في أشكال منها الموروثة ومنها المكتسبة خلال مراحل حياه الفرد وتعود أيضا إلى اضطرابات النفسية التي تؤثر على التوازن الهرموني للفرد نتيجة تعرضه للضغوطات.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن عملية التوافق تعتمد على الصحة النفسية والجسمية أي سلامة وظائف الجسم المختلفة، ويقصد بالتوافق في ظل هذه النظرية انسجام نشاط وظائف الجسم فيما بينها أما سوء التوافق فهو اختلاف التوازن الهرموني النشاط الوظيفة من وظائف الجسم (رياش سعيد، 2009: 111).

8. 2. النظرية النفسية:

يقسم أصحاب النظرية النفسية إلى أربعة فئات ينطلق كل فئة من منظورها الخاص الذي تبنى عليه رأيها ومنها:

أ. نظريه التحليل النفسي Psycho- analysistheory:

يرى أصحاب هذه النظرية أن عملية التوافق الشخصي كثيرا ما تتبع اللاشعوري وعدم معرفة الشخص لأسباب الدافعة لسلوكياتهم، ذلك أن الشخص المتوافق هو الذي يستطيع إشباع الحاجات الضرورية عن طريق وسائل مقبولة من المجتمع. ويرى فرويد أن وظيفة الآن تكمن في عملية التوجيه والتنظيم توافق الشخص مع البيئة الخارجية وتوجيه الدوافع التي تحفز الشخصية إلى العمل من أجل الوصول بها إلى الأهداف المرسومة، إلا أن عمليه الضغط والصراع الذي يكون عليه الأنا من خلال رغبات الهو المحظورة وأوامر الأنا الأعلى وتوجيهاته يؤدي إلى عجزه الأنا عن التوفيق بينما يتطلب الهو وما يتطلبه الأنا الأعلى، يقع الفرد فريسة للاضطرابات النفسية كالقلق والعصاب والذهان... إلخ، وهي شكل من أشكال سوء التوافق (حلمي المليجي، 2000: 82).

- **المنظور الفرويدي:**

من أبرز روادها نجد الباحث فرويد Freud الذي يرى أن عمليه التوافق لدى الفرد غالبا ما تكون لا شعورية بحكم أن الأفراد لا يدركون الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكاتهم فالشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية لوسائل مقبولة اجتماعيا (عبد الحميد محمد الشاذلي، 2002: 70).

يعني التوافق عند فرويد الأنا القادر على خلق حالة الاتزان بين الأنا الأعلى والانا السفلي على الرغم من أنه يرى بأن بعض الحيل الدفاعية تؤدي إلى حدوث نوع من التوافق مثل الكبت (حلمي المليجي، 2000: 82) الذي يعد حيلة هروبية تلجا إليها الآن لطرد الدوافع والذكريات والأفكار الشعورية المؤلمة أو المحزنة وإكراهها على التراجع إلى اللاشعور، و النكوص هو عبارة عن تراجع عن الفرد إلى أساليب طفلية أو بدائية في التفكير أو السلوك حيث يعجز على التغلب بطريقة بناء على ما يعانيه من كبد أو إحباط أو صراحة غير أن الأفراد في استخدام تلك الآليات يولد صورة شاذة عن التوافق المطلوب.

أما الباحث يونجYoung في دراسته فقد اعتمد أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة وأن الصحة النفسية والتوافق يتطلبان الموازنة بين ميولاتنا الانطوائية والانبساطية (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 2002: 87).

حيث اهتم بنمو الشخصية وضرورة الموازنة بين الميولات الانطوائية والانبساطية لتحقيق التوافق والتمتع بالصحة النفسية.

أما الباحثة أريكسون Erikson فالشخص المتوافق لا بد أن يتسم بالثقة بالإحساس الواضح بالهوية والقرة على الألفة والحب والشعور بالاستقلالية التوجه نحو الهدف والتنافس الإيجابي والقدرة على ملائمة الظروف المتغيرة دليل على النضج وسهولة التوافق.

ب-النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون على رأسهم بافلوفPavlov بأن التوافق هو بمثابة كفاية وسيطرةعلى الذات أي قمع التصرفات التي لا تقود إلى معززات ايجابية وتعلم التصرفات الفاعلة في بلوغ الأهداف. ويتحقق هذا المستوى من التوافق من خلال اكتشاف الفرد للشروط والقوانين الكامنة في الطبيعة وفي المجتمع الذي يستطيع بموجبها سد احتياجاتهم وتجنب المخاطر والسلوك توافقي يشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة التي تقابل بالتعزيز أو بالتدعيم، حيث يكتسب الفرد العادات المناسبة والفعالة التي سبق أن تعلمها وأدت إلى خفضت توفره أو أشبعت دوافعه وحاجات هو أصبحت فيما بعد نتيجة للتدعيم سلوكا توافقيا يستدعيه كلما واجه نفس الموقف.

كما يرى العالم السلوكي واطسونWatson وأتباعه أن عملية التوافق النفسي تتشكل بطريقة إليه عن طريق تعزيزات البيئة الخارجية ولا تظهر من خلال الجهد

الشعوري، بالمحيط الاجتماعي يجب أن تدعم لتستمر العلاقة ويكون هناك نوعا من التوافق السلوكي ويجد عكس العملية في حالة عدم الإصابة والتعزيز الذي يدعو إلى النفور والابتعاد يدعو إلى سوء التوافق (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 80).

يتمثل التوافق لدى السلوكيون في استجابات مكتسبة من خلال الخبرة التي يتعرض لها الفرد والتي تؤهله على توقعات المنطقية. أما السلوكيون أمثال الباحث بندورا والباحث مايكل ماهونيMahoney استبعد وتفسير توافق الفرد أنه يحدث بطريقة آلية تبعد عن الطريقة البشرية واعتبروا أن كثير من الوظائف البشرية تتم والفرد على درجة عالية من الوعي والإدراك (مايسة أحمد النيال، 2002: 142).

لقي هذا المنظور انتقادات كثيرة، حيث يرى علماء كثيرون أن السلوك لا يمكن تفسيره اعتمادا على مكافآت وعقوبات خارجية، ويرون أنه يجب أخذ الأحداث الداخلية مثل التفكير والعواطف بعين الاعتبار.

ج-النظرية المعرفية:

يرى المعرفيون أن التوافق النفسية تأثر إلى حد بعيد بالطريقة التي يفسر بها الأفراد الحوادث في البيئة، وان الشخص المتوافق هو الذي يستخدم استراتيجيات معرفيه مناسبة في مواجهة الضغط النفسي في حل المشكلات، ويؤدي ذلك إلى حالة من التوازن تسمى بـ " التوازن المعرفي" متمثلة في تجمع مجموعة من الخبرات والمعارف لدى الفرد تساعده على حل المشكلات التي يوجهها (جبريل وآخرون، 2008: 39).

كما يرى أصحاب هذه المدرسة أن التوافق يأتي عبر معرفة الإنسان بذاته وقدراته والتوافق معها، حسب الإمكانات المتاحة وان كل فرد يمتلك القدرة على التوافق الذاتي (سمارة عزيز، 1991: 91).

كما يرى أصحاب المدرسة المعرفية أن للإنسان الحرية في اختيار أفعاله التي يتوافق بها مع نفسه وهو لا يتوافق توافقا سيئا إلا إذا تعرض للضغوط البيئية والشعور بالتهديد وعدم التقبل، ومن هنا يمكن أن نقول أن قدرة الفرد الذاتية والمعرفية لها أهمية في إكساب التوافق، فكلما كان الفرد متعلما ومكتسبا الأفكار التي تتناسب مع الواقع المحيط كلما كان قادرا على التوافق السليم (المرسي سرحان، 1978: 91).

د. نظرية علم النفس الإنساني:

يتمثل مدخل علم النفس الإنساني في مساعدة الأفراد على التوافق وذلك عن طريق تقبل الآخرين لهم وشعورهم بأنهم أفراد لهم قيمتهم.

ويشير كل من Bhargava&Protapأن أصحاب هذا الاتجاه وعلى رأسهم روجرز أن الذي يعاني من سوء التوافق وعبر عن قلقه إزاء بعض السلوكات التي لا تتطابق مع مفهوم الذات لديهم، ويمكن أن يستمر هذا الاختلال في التوازن النفسي إذا احتفظ بالخبرات الانفعالية السابقة بعيدا عن المجال الإدراكي، مما نتج عنه نوع من التفكر في كيان الداخلي وعدم تنظيم تلك الخبرات في ذمته فيختلف توازن النفسي لدى الفرد ويعيش الفرد نوعا من التوتر والأسس وسوء التوافق، ويضيف روجرز أن الفرد يمثل ثلاث مقومات يشعر بالتوافق منها: إحساسه بالحرية والانفتاح على الخبرة والثقة بالمشاعر الداخلية.

وفي هذا الصدد يشير كارل روجرز 1951 Carl Rogers بأن سوء التوافق "تلك الحالة التي يحاول الفرد فيها الاحتفاظ ببعض الخبرات بعيدا عن الإدراك والوعي وفي الواقع أن عدم قبول الفرد لذاته دليل على سوء توافقه وهذا ما يولد فيه التوتر (مايسة أحمد النيال، 2002: 142).

إذا حسب الباحث روجرز التوافق عبارة عن مجموعه من المعايير تكمن في قدره الفرد على الثقة بمشاعره الإحساس بالحرية والانفتاح على الخبرة.

أما الباحث ماسلوMaslow قام بوضع معايير للتوافق تتمثل فيما يلي: الإدراك الفعال للواقع والتمركز الصحيح حول الذات.

كما يؤكد أنصار الاتجاه الإنساني على أن الإنسان يجاهد لكي يحقق ذاته كانسان، ويعرف ذلك بالميل إلى تحقيق الذات (المليجي، 2002: 1964)، من خلال تحقيق الاتساق بين الخبرات والقيم وسورة الذات حيث يسمح الفرد للمواقف التي تتفق مع مفهوم الذات لديه بالدخول في الوعي ومن ثم يدركها بدقة.

فهذا الاتجاه (النفسي –الإنساني) يؤكد في تفسير عملية التوافق على أهمية دراسة الذات وأهمية القيم التي تعتبر حدود ضابطة لسلوك الفرد.

وفي الأخير نستنتج من خلال هذه النظريات التي طرحها علم النفس أن كل اتجاه يفسر ويحدد التوافق في ضوء منحنى معين، التحليل النفسي يرى بأن التوافق إتباع الحاجات الضرورية، أما السلوكيون يشيرون إلى أن التوافق وبمثابة كفاءة وسيطرة على الذات، أما النظرية الإنسانية ترى عملية التوافق خاصة بالتجارب وخبرات الفرد، والنظرة الصحيحة تتطلب التكامل ما بين هذه النظريات ذلك بأخذها كلها بعين الاعتبار لتفسير التوافق أو سوء التوافق.

8 -3 النظرية الاجتماعية:

ينطلق أصحاب هذه النظرية من منطلق اجتماعي يشير إلى تأثير الجوانب الثقافية الاجتماعية السائدة في المجتمع على أنماط التوافق باعتبار هذا الأخير هو محصله للرصيد الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه، وان الاختلاف بين الأفراد في الاستجابة للتأثيرات تتبع من الثقافة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد.

كما تشير الدراسة التي قام بها كريستال Cristalلدراسة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وسوء التوافق النفسي على عينات مختلفة تشمل اليابانيين والصينيين والأمريكيين (رفعت قيحان، 2000: 45).

يشغل موضوع التوافق حيزا كبيرا في الدراسات والبحوث بأهميته في حياة الإنسان بصفة عامة وحياة المتعلم بصفة خاصة باعتباره العنصر الأساسي، وهدفه الكثير من الدراسات إلى فهم سلوكات المتعلم ضمن نطاق المدرسة وذلك بدراسة شخصيته من كل الجوانب بما فيها الصحة النفسية وأهم أبعادها، ألا وهو التوافق الذي يتمثل في محاوله الفرد والسعي إلى التكيف مع متطلبات المجتمع.

ونظرا لكون التوافق دليل على تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة فهو يتصل بمجالات وأبعاد عديدة متمثلة للسلوك البشري ومنها الجانب النفسي الذي يتضمن الشعور بالحرية والانتماء للمجتمع وتقدير الذات الذي يقابله الجانب الاجتماعي والذي يتمثل في التحرر من الميول المضادة للمجتمع والتمتع بالعلاقات الايجابية داخل الأسرة وفي البيئة المدرسية بالإضافة إلى امتلاك مهارات اجتماعية مختلفة.

مهما كان الإنسان طفلا مراهقا راشدا شيخا يسعى دائما إلى القدرة على تحقيق ذاته ومكانته في المجتمع، ولكن تبقى مرحلة المراهقة الفترة الحساسة التي يسعى فيها إلى تحقيق أكبر مستوى من التوافق مع المتغيرات الجسمية والعقلية والذهنية والنفسية.

بما أن التوافق الدراسي على صلة بما تم التطرق إليه وباعتباره محور هذه الدراسة سوف يحظى بنوع من التفصيل.

ثانيا: التوافق الدراسي

أن جوهر الصحة النفسية للتلميذ هو التوافق والانسجام مع الآخرين داخل المحيط المدرسي ذلك انه يقتضي اغلب وقته في المدرسة التي تعتبر المؤسسة الاجتماعية الثانية المهمة بعد الأسرة من حيث تأثيرها على الطفل، وهي المؤسسة التي تقوم بعمليه التربية وتغرس في نصوص التلاميذ هذا التراث الثقافي والتمسك والاعتزاز

بـه، لكـن يبقـى المجتمـع متماسـكا ومتميـزا بشخصـيته عـن بقيـة المجتمعـات وهـي التـي تعـد الأفـراد لأن يكونـوا صـالحين فـي مجـتمعهم عـن طريـق تطبـيعهم بالطـابع الاجتمـاعي للأمـة (تركي رابح، 1994: 13).

نـرى انتقـال تربيـة الطفـل مـن مرحلـة إلـى أخـرى مـن مرحلـة إلـى أخـرى تختلـف عنهـا فـي الطـابع إلا أن مضـمونها يصـب فـي قالـب واحـد وهـو مـواطن الصـالح الـذي يخـدم المجتمـع، فيـتخلص دور الأسـرة ليفـتح المجـال إلـى المؤسسـات الأخـرى المتتاليـة التـي تشـكل مراحـل ومحطـات يتـزوج منهـا الطفـل وتضـفي بصـمات علـى شخصـيته التـي هـي فـي طـور التكـوين والتشـكيل فتـؤثر عليـه بشـكل أو بـأخر، علـى توافقـه وانسـجامه مـع أي وسـط جديـد ينتقـل إليـه حسـب طبيعـة نمـو المسـتمرة مـن الأسـرة التـي تعتبـر النـواة الأولـى والأساسـية الصـالحة لتنشـئه التلميـذ والتـي بواسـطتها يحـافظ طبيعـة نمـوه المسـتمرة مـن الأسـرة ، التـي تعتبـر النـواة الأولـى والأساسـية الصـالحة لتنشـئه التلميـذ والتـي بواسـطتها يحـافظ علـى التـراث وينقلـه إلـى جيـل الغـد، كمـا أنهـا مصـدر العطـف والحنـان والـدفع وان الجـو الـديمقراطي السـائد داخـل الأسـرة مـن أهـم المؤشـرات التـي تـؤثر علـى الطفـل وتجعلـه أكثر قدره على مواجهه مشكلات التكيف وان يكون أكثر تمتعا بالصحة النفسية.

ومـن بـين العناصـر التـي تحقـق التوافـق النفسـي والأسـري داخـل الأسـرة هـي: (حنان العناني، 1986: 397).

-وجود مشاعر الحب والاحترام بين أفراد الأسرة.

- سيادة العلاقات الديمقراطية والاتفاق على بناء الدور داخل الأسرة.

- التوافـق الـزواج فـي العلاقـات الخارجيـة مـع الأهـل والأصـدقاء وقضـاء وقـت الفراغ.

- التضحية من اجل الأسرة وقت الشدة.

- الرضا عن الأسرة.

- وجود أهداف مشترك والعمل على تحقيقها بأسلوب جمعي.

- عدم وجود مشكلات لا أخلاقية في الأسرة.

تختلـف أهميـة الـدور الـذي يقـوم بـه المـدرس فـي نفـوس تلاميـذه وفقـا لشخصـيته مـن ناحيـة ولاخـتلاف والتلاميـذ وطبـائعهم والوسـائط الاجتماعيـة التـي ينتمـون إليهـا مـن ناحيـة أخـرى، فالمـدرس الـذي يعتمـد علـى القـوة وحـدها فهـو مـدرس غيـر نـاجح، أمـا الـذي يسـتخدمه فهـو كفنـان فـي العلاقـات البشـرية وكخبيـر فـي تنظـيم المنـاهج وتوظيـف الطـرق المناسبة لإيصال المعلومات وتحقيق النجاح.

ويعتبر التوافق الدراسي أحد المهام المنوطة بالمدرسة ما دامت تهدف إلى تحقيق الرسالة التربوية المتمثلة في إعداد الجيل وتكوين الشخصية السوية ليكونوا مواطنين صالحين لتحقيق النمو النفسي والانفعالي والاجتماعي السوي، ولقد اختلف الكثير من الباحثين في تحديد مفهوم التوافق الدراسي والذي يمثل أحد أنواع التوافق الاجتماعي كل حسب رأيه انطلاقا من طريقة تناوله.

يرى أركوفArzkofأن مجال التوافق يتمثل داخل حجرة الدراسة وتكون العلاقات الطيبة مع مدرسي وزملائه فقط، إضافة إلى تحقيق المطالب والحاجات الضرورية للتلميذ بتهيئة البيئة المدرسية وفق حاجات التلاميذ، حيث يرى " أن التوافق الدراسي هو قدره التلميذ على تكوين علاقات طيبة مع مدرسين ومع رفاقه في الصف، كما انه يمكن أن يحدث إن أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب" (مجله علم النفس، 1988: 62).

أما روبرت بيسواس و أقروالAgrwal&Biswas طيران أن عملية التوافق الدراسي هي تكيف التلميذ مع البيئة المدرسية وإشباع حاجاته (عبد الحميد محمد الشاذلي، 1999: 55)، الشمل من الأول حيث يهدف إلى إقامة علاقات مع الأصدقاء والزملاء على السواء داخل المحيط المدرسي برمته وليس لزملاء الفوج فقط.

هذا ما يشير إليه عباس محمد عوض في أنه: " عمليه ديناميكية مستمرة يقوم بها التلميذ لاستعاد المواد الدراسية المقررة في المدرسة والتمكن من التحصيل الجيد وتحقيق النجاح وإقامة التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية المتضمنة المعلمين والزملاء ومواد الدراسة وطريقه تقديم الدروس" (محمود محمد غندور، 1992: 200).

وهي نظرة شامله لكل أنواع النشاط القائم في المؤسسة المدرسية وهم القائمين به من معلمين وإدارة تربوية والمقررات الدراسية المبرمجة حسب متطلبات نمو التلاميذ والهياكل المدرسية اللازمة التي تبعث عن الارتياح وتلعب الدور في إقامة النشاطات الاجتماعية المختلفة التي يجد فيها التلميذ فضاء لتفريغ الطاقة الزائدة لإعادة التوازن الانفعالي حتى يتمكن من مسايره الدراسة بروح وعزيمة قوية معتمدا على قدرته العقلية وبمساعدة القائمين على العملية التعليمية لتحقيق النجاح وبالتالي التوافق الدراسي.

يشير مصطفى الصفطي إلى أن التوافق هو: " سلوك السوية للتلميذ في مواجهه المشكلات الناتجة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيقها من خلال

إقامة علاقات اجتماعية بناء مع زملائه ومدرسية ومساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي الاجتماعي الثقافي والرياضي" (محمود محمد غندور، 1992: 201).

بناء عليه نشير إلى أن التوافق وذلك السلوك السوي الذي يقوم به التلميذ ويتعلمه داخل المحيط المدرسي بما يوفر له الحماية ويؤهله للوقوف في وجه الصعاب التي تعترضه ومواجهة المشكلات لتجنب الصراع الذي قد يعيق على مزاوله الدراسة وربما الانحراف والتسرب، وإذا كان التعليم الذي تستهدفه المدرسة يرتكز حول تنمية العقل وتحصيل المعارف وإقامة العلاقات الطيبة والحسنة مع المحيط المدرسي الذي هو امتداد للجو الأسري لتحقيق هدف مشترك وهو إنتاج المواطن الصالح والسوي المتمتع بالصحة النفسية.

كما يعرف شريت وعلي التوافق الدراسي على أنه: " حاله تبدو في العملية الدينامية المستمر التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية" (شريت وعلي صبرة محمد، 2004: 131).

يعرفه محمد قاسم عبد الله بأنه نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوية معرفيا واجتماعيا وكذلك التحصيل المناسب وحل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل الدراسي (عبد الله محمد قاسم، 2008: 40).

كما يعرفه على أنه المحصلة النهائية للعلاقة الدينامية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدمه وانتمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها والقيام بما هو مطلوب منه على نحو المنظم ومنسق (الشربيني زكريا، 1998: 07).

هذا التوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين هما البعد العقلي والبعد الاجتماعي ويتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية. أما المكونات الأساسية للبيئة الدراسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة وطريقه الدراسة وطريقه الاستذكار والوقت (وقت الدراسة وقت الفراغ وقت المذاكرة).

نستخلص أن جميع هذه التعريفات تتفق على أن التوافق الدراسي وعملية حيوية متجددة ومستمرة بين التلميذ وما يحيط به من بيئته المدرسية.

نقيض مفهوم التوافق هو إلا توافق أو عدم التوافق الدراسي الذي ينشا من عده أسباب التلميذ مع البيئة المدرسية (الإدارة المعلمين والزملاء)، هو دراسة مواد غير محببة لنفسه أو إجباره على شعبة لا يرغب في دراستها. وتحتل مسالة عدم التوافق الدراسي مكانا بارزا في تفكير المشتغلين بالتربية والتعليم وعلماء النفس وتحرز كل الدول أن تجد حلولا لتلك المشكلة ليتسنى لها الاستفادة من جميع إمكانياتها البشرية والمادية إلى أقصى حد ممكن.

يعتبر الفشل في التوافق الدراسي مصدرا للقلق لدى المعلمين والأخصائيين نفسانيين والتربويين في المدارس، ويشكل هاجسا لدى أولياء الأمور الذين يحتارون في البحث عن الحلول إزاء هذا المشكل الذي يهدد مستقبل أبنائهم.

يقر المعلمون بوجود هذه المشكلة في كل فصل تقريبا، حيث يوجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل استيعاب المنهج المقرر، وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة إلى مصدر إزعاج وقلق الأسرة والمدرسة معا، مما ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه بعض التلاميذ من مشاعر النقص وعدم الكفاية والإحساس بالعجز عن مسايرة الزملاء فيحاولون جاهدين التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني والانطواء أو الهروب من المدرسة أو إزعاج المعلمين، وبهذه الوسائل فهم يحققون من خلالها حاجاتهم التي عجزوا عن تحقيقها في مجال المدرسة مثل الحاجة إلى تأكيد الذات والتقدير و غيرها...

من خلال الملاحظة المستمرة لسلوك غير المتوافقين دراسيا في البيت والمدرسة ندرك العديد من الأسباب التي جعلتهم لا يرضون عن الحياة الدراسية والاجتماعية، بل وينتقدون معظم القائمين على تربيتهم ورعايتهم (محمد بن إسماعيل، 2007: 20).

2-العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي:

إن وجود التلميذ في المؤسسة التعليمية يرتكز حول تنمية قدراته العقلية وتحقيق القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي والعناية بالتحصيل الدراسي، على حل المشكلات التي تعترضهم من أجل إحراز النجاح في النهاية وتكوين اتجاهات مرغوبا فيها نحو الدراسة ونحو المحيطين به، ولتحقيق التوافق الدراسي يشير كمال دسوقي إلى جمله من العوامل المساعدة على ذلك والمتمثلة في: (صلاح الدين محمود علام،2000، 145).

1. تهيئة الفرص اللازمة للاستفادة من التعليم وهذا عن طريق إعطاء فرص متساوية لكل التلاميذ دون تميز ولا حسب انتماءاتهم العرقية الجغرافية والعقلية، ذلك أن إتاحة فرصة التعليم من الجميع يظهرون من التميز بين الأفراد تتجلى فيها الفوارق بينهم لتحقيق مقدار التحصيل الذي أحرزه كل فرد وما حققه من النجاح بعد تقييم شامل لفترات معينة ومقررة حسب النظام المعمول به لتحديد الناجح والراسب.

2. قيام المدرسة بإجراء اختبارات للكشف عن القدرات التي يمتلكها التلميذ والمتمثلة في الاستعدادات والذكاء والميول من اجل التنبؤ بمدى تقدمه وتحصيله حتى تتمكن من التوجيه السليم كاختبارات الذكاء في المدارس. أما اختبارات الاستعداد فبعضها يستخدم كأدوات وصفية وبعضها يستخدم كأدوات تنبؤية فاستخدامها في الإرشاد بهدف وصف القدرات الخاصة بالفرد في تحديد جوانب القوة والضعف لاتخاذ قرار يتعلق بمستقبله الدراسي والمهني، أما استخدامها في التنبؤ فتهدف إلى التقديم الخدمات تفيد المسئولين عن انتقاء وفرد سواء للدراسة من الكليات والمدارس أو الأعمال المهنية المختلفة الأخرى.

3. إثارة الدافع للتعلم والتحصيل، وقد ذكر بيرد Bird أن كلمة الدوافع " مصطلح عام للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن وبيئته، ولا بد من التسليم بوجودها لأن الأفراد لا يستجيبون للموفق بطريقة واحدة (كمال الدسوقي، 1976: 333).

ذلك أنه يوج سبب أو دافع وراء كل سلوك يقوم به الكائن الحي وأن الفرد سيستجيب للمواقف المتشابهة استجابات مختلفة، لأن سلوك الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة معقدة، ومن الصعب فهمه وتحليله وقد أشارت مدارس علم النفس التي اهتمت بدراسة عملية التعلم إلى أهمية الدوافع في التعليم.

حيث تزداد قيمة الدافع كعامل مساعد على بعث النشاط المحقق للهدف وهو قوة هائلة في تحريك التلاميذ للتعلم وضمان الاستمرار فيه والوصول إلى الهدف المنشود وهو التحصيل الجيد وتحقيق النجاح وبلوغ مستوى تعليمي مرموق يترك الشعور بالرضا عن النفس وتحقيق الاتزان النفسي والتوافق الدراسي.

النظام المطبق في المؤسسة التعليمية أمر حتمي يسعى التلاميذ إلى الالتزام به من خلال الحياة الدراسية سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها، كما أن الوسائل الإيجابية المطبقة لتشجيع المتفوقين والمجتهدين في الدراسة ويعمل بشكل عكسي للعقاب كجزء يتلقاه التلميذ الذي يحيد عن الخط المرسوم والمسموح به للمناورة في

العمل والعلاقات الاجتماعية السادة في المدرسة. ذلك لأن المكافأة وشهادات التفوق تشجع على العمل الدؤوب لبلوغ النجاح وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي الدراسي.

إن تحقيق المؤسسة التعليمية لهدفها الأسمى وهو خلق شخصيات متوافقة عليها مراعاة استعداد التلاميذ والمقررات الرسمية كواجبات يسعى التلاميذ إلى تحصيلها لبلوغ النجاح حيث أن الموازنة بين المقررات الدراسية حسب مطالب النمو لكل مرحلة من مراحل النمو المختلفة أمر مهم وأساسي وحتى نتماشى مع قدرات كل تلميذ في كل مرحلة لأن عدم التوازن بين الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه تعجز التلاميذ وتحد من العزيمة وتدفعه إلى التوتر وعدم الحصول على النتائج المرغوب فيها سلبا على توافقه الدراسي.

إثارة التنافس والتسابق المعرفي بين الدارسين بما يثير الهمة في النفوس ويدفع نحو تحقيق نتائج إيجابية تتماشى والأهداف المرجوة لا أن تؤدي الإثارة إلى نوع من الحقد وإثارة الفتن وأضرار التنافس كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على المستوى المطلوب.

تعمل المؤسسة التعليمية على تشجيع التعاون والعمل الجماعي في المشاريع الدراسية التي لها هدف مشترك بين التلاميذ، وهي الوصول إلى مستوى من التحصيل يسمح بالنجاح والانتقال إلى مركبه أعلى من خلال العمل المشترك وتحمل المسؤولية في تحقيق النجاح بتعليم التلاميذ التضحية والآثار على التنافس في سبيل الهدف المشترك، هذه العملية هي تدريب ومراس لتهيئتهم إلى حياه أكبر وأكثر تعقيدا. المدرسة هي المجال الذي يطبع الناشئين على تحمل المسؤولية وإدراك مواقف الحياة ومجالا للتوافق وإنها نموذج مصغرا لما يحدث على الساحة الاجتماعية الكبيرة التي تعتبر المدرسة جزء منها لإعداد جيل الموافق.

أن هذه العناصر المساهمة في إحداث التوافق الدراسي والتي تتجلى داخل الوسط التعليمي تتأثر بعده جوانب، المحيط الاجتماعي للمدرسة، الطاقم التربوي، المنهاج ثم التلاميذ وزملائه الذين تنصب عنهم العملية التعليمية، هذه العناصر المتألقة هي التي تخلق الجو لإنتاج عضو صالح في المجتمع متوافق نفسيا واجتماعيا ودراسيا.

3-أبعاد التوافق الدراسي:

1. الجهد والاجتهاد:

يعتبر التوافق الدراسي جملة من التوافق علاقات التلميذ بمحيطه الدراسي، وتتضح بارزة من خلال تفاعله مع هذا المحيط تتخذ من الجد والاجتهاد سورة واضحة لها تكون بقدر دافع التلميذ واهتمامه ولا تقتصر على حياته الدراسية فحسب بل تتعدى ذلك إلى حياته العامة.

لذا فان جد التلميذ والاجتهاد يعبر عن رغبته في النجاح والطموح إلى المستقبل وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية في أهدافه وغاياته من تكوين الفرد (المواطن والإنسان الصالح) المزود بالمعارف والخبرات والمهارات التي يستغلها في حل مشكلاته الخاصة والعامة بل وحتى مشكلات غيره (عبد الله لبوز، 2002: 95).

2. الإذعان:

أن المدرسة بأساليبها التربوية لا تختلف كثيرا عن أساليب التربية في البيت إذ أن المدرس يتخذ صورة الأب بالنسبة للتلميذ هذا من جهة، والتلميذ يأتي من البيت مزودا بالخبرات التي تلقاها من والديه وكل منهما أي المعلم والتلميذ يسقط لا شعوريا خلفياته المنزلية ومشكلاته الأسرية، ومن هنا تتخذ عملية السيطرة والإذعان أشكالا تختلف كثيرا عما عليه خارج القسم.

3. العلاقة بالمدرس:

أن التصورات والمدركات عند التلميذ والتي تنمو عن طبيعة العلاقات الموجودة بين التلاميذ والمدرسين هي من أهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي، ذلك أن التواصل بين الطرفين يحدث بفعل هذه التصورات إذ أن من أهم المكاسب للمدرسين في القسم الدراسي أن تكون علاقاته جيده مع تلاميذهم وان يتميز بصفات تؤهله لإقامة تفاعل مؤثر في حياه التلميذ الوجدانية.

فقد خلص سيموندر إلى أن المعلم الرفيع هو من يستطيع الحب الأطفال، وتختلف نسبة التشهد بين المعلمين ونجاحهم في العلاقات الاجتماعية الحسنة، وأكد دود ج (1943) في دراسة مفصلة أن المعلم الناجح أبدى في استبيان الشخصية ارتياحا في العلاقات الاجتماعية وأكثر من استجابة لأراء الآخرين من واقطعها في اتخاذ القرارات من المعلم الأقل نجاحا منه (عبد الله، 2002: 100).

4-أساليب التوافق:

إن الفرد وهو في احتكاكه المستمر مع البيئة من أجل إحداث توازن سوي يجنب شخصيته التوتر والصراع فيعيش في وئام وسلام، سواء في الجانب النفسي بتحقيق وإشباع الحاجات الضرورية الفيزيولوجية منها والنفسية أو من الجانب الاجتماعي في تكوين علاقة الطيبة وعلى وسط الاجتماعي الذي يتواجد فيه، في عمليه التنشئة الاجتماعية هي التي تشكل المعالم الأساسية للشخصية منذ مراحل الأولى من حياه الفرد داخل محيطه الضيق، إلا أن مواقف الخارجية ومطالبها لها الأمر في توجيه السلوك وتعديله لإحداث التوازن من جديد، والوقوف أمام المواقف الجديدة ومواجهتها بشكل يسمح له بتحقيق التوازن.

تختلف الاجتهادات الأفراد حسب التنشئة الاجتماعية من موقف لأخر فمنهم من يصارع من اجل التغلب على العقبات بأسلوب مباشر للتخلص من المواجهة الواقعية نوعا من التوازن في التخفيف من حده التوتر بشكل نسبي (محمد يوسف احمد راشد، 1999: 147).

من خلال هذا نحاول أن نبين أساليب التوافق المباشر والغير مباشر فيما يلي:

4-1الأسلوب المباشر:

أن تكوين شخصية الفرد على أسس سليمة تمكنه من النمو بشكل طبيعي والتعلم على القيام بالنشاطات المقصودة والهادفة لمواجهة مواقف الحياة الصعبة لحل المشكلات التي تعترضه، من اجل الوصول إلى الهدف المرغوب فيه وهو إشباع الحاجات وتحقيق توازن والعيش في وئام بينه وبين البيئة الاجتماعية، ويتضمن التوافق السليم والناجح التعود على الوقوف في مواجهه الواقعة بدءا من الأسرة التي تعد الجيل إلى تحمل أعباء المشقة في المستقبل، ثم المدرسة التي يتعلم فيها الأساليب المختلفة والمهارات اللازمة وتنمية القدرة وتوظيف الحل المناسب في المواقف المختلفة.

هناك عده خطوات تمكننا من تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات بطرق مباشرة للتأقلم مع المواقف وتحقيق التوافق ومنها:

- تعليم التلميذ المهارة لتمكينه من اكتشاف قدراته وتنميتها دون الاعتماد على الغير في حل المشكلات.

- توفير جو ملائم لتبادل الاحترام بين الأفراد والشعور بالأمن وتكوين العلاقات الحسنة داخل الإطار المدرسي الذي ينمي القدرة على حل المشكلات وتحمل المسؤولية في اتخاذ القرار.

– تشجيعهم على استخدام مختلف الطرق لمواجهة المشكلات وحلها دون الهروب منها.

– تنويرهم لان المشكلات تصنع الإنسان وتجعله أكبر قوة ونجاحا ونضجا.

من هذا نستطيع القول إن النجاح في حل المشكلات بطريقة مباشرة يشعر الفرد بالثقة والرضا ويجعله أكثر توازنا وهذا دليل التوافق النفسي.

4 –2 الأساليب غير المباشرة:

إن التوافق بأسلوب المواجهة المباشر هو الأسلوب الأمثل الذي يجعل الفرد في توافق النفسية في حالة نشاط دائما مستمر لمواجهة المواقف للتأقلم معها، وهو سلوك مقبول في البيئة الاجتماعية إلا أن هناك بعض السلوكات التي يقوم بها الفرد من أجل إحداث نوع من التوازن ولو بشكل مؤقت هدفه الشعور بالرضا والاطمئنان، وهناك بعض الأساليب التي يقوم بها لغرض التوافق وهي تعرف نظرية التحليل النفسي بميكانيزمات الدفاع أو الحيل الدفاعية للتوافق، يقوم بها الفرد حين يفشل الأنا في التوافق بين القوى المتسارعة بين مطالب الهو ورغباته وبين أوامر الأنا الأعلى، حينها يلجأ باستخدام هذه الحيل للقيام بحيل الجزئية غير واقعية للصراع النفسي الذي يعانيه.

وتنقسم هذه الميكانيزمات إلى ثلاثة أنواع:

4 –2 –1 الحيل الدفاعية الانسحابية:

•الانسحاب:

هو ابتعاد الفرد عن العوائق التي تعترضه ولم يستطيع التصدر لها لتحقيق نوع من التوافق وذلك بالهروب وتجنب المواقف التي تسبب الفشل والإحباط، بحيث لا تتطلب هذه الوسيلة جهدا كبيرا عن طريقها يستطيع تحقيق نوع من التوافق الجزئي، التلميذ الذي يجد عناء في المذاكرة ومراجعة دروسه بانتظام يشعر بالنعاس والهروب من هذه المشقة.

فالانسحاب لا يحل المشكل ولكنه يبقى قائما دون إيجاد حل له بل يزيد صعوبة وتعقيدا، ويجد الفرد الذي يستعمل هذا النوع صعوبة في مواجهه مشكلات أخرى قد تكون أسهل أو اعقد من الموقف الذي فيه، حيث ترجع أسبابها إلى أساليب التربية التي تلقاها الفرد وعليه يجب مساعدته في الخروج من هذا الموقف عن طريق غرس الروح المعنوية لديها وتنميه ثقته بنفسه لمواجهة صعوبات الحياة (نجيد اسكندر، 1974: 350).

•النكوص Régression:

حيث يصعب تكيف الفرد نتيجة الصراعات النفسية والتوتر المستمر يلجا إلى هذا الأسلوب في التعامل مع الحاضر بسلوكات تعبر عن مستوى سابق من النمو، وبالرغم من مساعدته في التخفيف من حده القلق والإحباطات التي يتعرض لها ليعيد لنفسه التوازن والتكيف إلا أنه يعبر عن سلوك لا يقبله المجتمع كالكبار الذين تشغل كأهلهم أعباء الحياة ومسؤوليتها، يعجزون عن القيام بالأعمال التي كانوا يتقنونها في السابق ويتركون المشاركة في العالم الخارجي المليء بالمشاكل والتنافس ليثقلوا كاهل الأسرة بمشاكلهم منتظرون حلولا لها، وهم بذلك يسلكون السلوكات يعودون بها إلى المراحل تقوم بالحلول لكل المشكلات التي تعترض طريقهم.

وترى مدرسه التحليل النفسي أن النكوص هو عودة الطاقة الجنسية (الليبيدو) إلى التعبير بوسائل تميز مراحل نمو مبكرة، أو عودة الفرد إلى اهتمامات أنماط السلوك الأولى. (حليمي المليجي، 2001: 67).

وكمثال على ذلك كان يتبول الطفل على فراشه بعد أن يتجنب مشاعر الحرمان الناتجة عن انشغال والديه عنه بالطفل الجديد.

•التبرير Rationalisation:

تعتبر هذه الوسيلة من الحيل الدفاعية اللاشعورية التي يقوم بها الفرد لإثبات أن سلوكه معقولا، حيث يقصد به تفسير الفرد لسلوكه بأسباب المنطقية بهدف إظهار سلوكه في صورة مقبولة (حنان عبد الحليم العناني، 2000: 140).

ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الأكثر استخداما في الحياة اليومية ويلجأ إليه الأشخاص على اختلاف في أعمارهم فالطفل الذي يأتي إلى المدرسة كل صباح متأخرا لا يستطيع إخبار المعلم بكراهية المدرسة، فهذا الاعتذار يعرضه للعقوبة ولكي يتجنب ذلك يوظف مشكلة النقل و يعزو تأخيره إلى تأخر الحافلة مثلا فهذا التبرير ليس كاذبا، لان هذا الأخير هو عملية شعورية وإنما هو تشويه للحقيقة وعادة ما يكون التبرير للدوافع الحقيقية وراء السلوك الحقيقي، إذ يعتبر وسيلة يتجنب بواسطتها ما ينشئ في نفسه من صراع بين مستوى طموحه أي ما ينبغي تحقيقه وبين ما يمكن أن يحققه فعلا.

4 -2 -2 الحيل الدفاعية العدوانية:

- **العدوان Agression:**

يستعمل الفرد السلوك العدواني في بعض المواقف الحياتية المستمرة من اجل دفع الأذى عنه، أو استعماله كسلوك لتأكيد الذات واستعماله في المواقف التي تتطلب ذلك يكون من الأمور الطبيعية، في حين يعتبر استعماله بدون مبرر في صيغة مستمرة ينبئ بوجود اضطراب سلوكي يدعو للدراسة. العدوان سلوك نشط فعال يهدف الفرد من ورائه إلى سد حاجياته الإنسانية وغرائزه، وبهذا المعنى يبين كل السلوكات تهدف إلى سد الحاجات وإشباع الرغبات وتأكيد الذات وهو سلوك موجه النحو الخارج.

السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسيا أو يمكن فهمه جسميا كما يمكن أن يهدده من الخطر، ولا يمكن القول بأنه أسلوب حسن نقوم به في معاملاتنا ولكنه وسلوك اضطراري ويلجا إليه للمحافظة على وجود الشخص، وبالتالي يصبح استعماله أمرا ضروريا في بعض المواقف لتخفيف التوتر والتوافق مع الموقف الجديد.

أنواع السلوك العدواني:

السلوك العدواني الجسدي ويشمل استعمال اليد في الرد على الخطر.

السلوك العدواني الرمزي، وهو سلوك يقوم به الفرد يهدف إلى احتقار الأخر أو إهانته بسلوك رمزي غير مباشر.

السلوك العدواني اللفظي وهو سلوك لفظي يتضمن القذف والشتائم والتهديد بالسلوك وهناك أسباب مرتبطة بهذه الوسيلة منها:

-الإحباط الذي يعد الركيزة الأساسية بذلك أن الإحباطات المتكررة تؤدي إلى زيادة قوه الدافع في إزالة التوتر وإشباع الحاجة.

- معاملة الوالدين حيث يلاحظ أن افتقار الأسرة إلى رب البيت ولمده طويلة تساعد على ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال الذين يعتبرونه سلوكا حميدا يدل على الشجاعة والرجولة.

- الشعور بالنقص فالفرد الذي يشعر بالحرمان يستعمل هذا السلوك للتعويض به وتحقيق مطالبه وإشباع رغباته (الحربي سعد، 2000: 101).

مجمل القول نرى بأن السلوك العدواني الذي يستعمله الشخص باستمرار ينبئ بوجود اضطراب نفسي ولا يستطيع تحقيق وإشباع حاجاته بطرق عادية وسليمة لذا

يلجأ إلى هذا السلوك للتعبير عن عدم قدرته على التوافق وإشباع الحاجات في ضوء متطلبات البيئة الاجتماعية.

•الإسقاطProjection:

يعتبر وسيلة من الوسائل التي يلجا إليها الفرد لإحداث نوع من التوازن بين الفرد والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، الإسقاط يتضمن تشويها للواقع بطريقه لا شعورية قصد حماية الفرد من التوتر والقلق والتأنيب الذي تشعر به الذات، كما يبين " حامد عبد السلام زهران" هو أن ينسب الفرد بما في نفسه من عيوب وصفات غير مرغوب فيها إلى غيره من الناس ويلصقها بهم وبصورة مكبرة (حامد عبد السلام زهران، 2003: 43).

ويؤدي هذا الإسقاط للتصرفات والسلوكات غير المقبولة بالآخرين إلى التخلص من خفض التوتر كالشخص المنافق مثلا الذي يتهم الآخرين بالنفاق والتلميذ الذي رسب في الامتحان يرجع سبب فشله إلى عدم كفاءة المعلم والأستاذ، ويميزMerol بين نوعين من الإسقاط:

- الإسقاط الاستيعابي:

الذي يمثل التعلم اللاشعوري الذي تتركه الأسرة أو الجماعة التي ينتمي إليها الشخص على جماعات أخرى مثل الأب الذي يرغب أن يكون طيارا أو طبيبا ولم يحقق مطامحه لظروف حياتية فلا يملك إلا أن يسقط هذه الرغبات على ابنه ويدفعه إلى وجهته التي لم تتحقق، قد يعيش الابن في صراع بين رغبات أبيه وتحقيق مطامحه.

- الإسقاط التخلصي:

والذي يمثل إلصاق اتجاهات النفسية بالآخرين وهي في الأساس صادرة من قلق الفرد ويلجا الفرد إلى هذا النوع إذا لم يستطيع تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته وعدم القدرة على التوازن وتحقيق رغباته وإشباعها وفق معايير المجتمع(جابر عبد الحميد جابر، 1978: 379).

4-2-3 الحيل الدفاعية الإبدالية:

- الكبتRefoulement:

يعتبر مصطلح الكبت من المصطلحات التي تأخذ حيزا واسعا لدى مدرسة التحليل النفسي وهو بالمعنى الحرفي عملية يرمي الشخص من خلالها إلى أن يدفع

عنه التصورات من الأفكار أو صور أو ذكريات المرتبطة بالتوجه إلى اللاوعي أو أن يبقيها فيه (ترجمه مصطفى حيازي، 1985: 416).

هو نسيان نشاط نستبعد به الأشياء بطريقة عادية لنقلل أو نخفض القلق (عبد الحليم محمود السيد وآخرون، 1988، 624). ومعنى هذا أنه محاوله للتكيف يقوم به الفرد لإبعاد الرغبات التي لا تتماشى وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه محاولا نسيانها، فإذا تتكر لها ونسيها الفرد خرجت من المجال الشعوري ودخلت اللاشعوري إلا أنها تظل تقاوم في الظهور بشتى الطرق، وقد ينجح حينا عندما يغفل الرقيب فتظهر في صوره متنكرة ملتوية، وقد يحاول الفرد لا شعوريا أن يخفي العيوب الحقيقة لديه وإخفاءها عن نفسه للتخلص من الذنب وإلام النفس والندم إلا أنها تبقى قوية التأثير في السلوك وتحاول الظهور.

يختلف الكبت عن القمع في أن الثاني يتضمن إقصاء إرادي لبعض الدوافع للزهور في الشعور خشيه الخزي والعارض بينما الكبت سلوك شاذ يشعر به الفرد والشعور المصاحب له هو الذنب.

ومن هنا يمكن القول إن الكبت لا يحل المشكلة بشكل نهائي وإنما يسعى إلى حصرها في إطار معين ويفشل في كثير من الأحيان في خفض التوتر.

- التقمص Identification:

باعتباره عملية دفاعية إلى خط التوتر عن طريق التحلي ببعض الخصائص والصفات التي يتحلى بها بعض الأشخاص الآخرين وتقمصها في سلوكه، وهو بذلك يمتص الفرد بعض الصفات الحسنة والمحببة إلى النفس، والتي يتمنى أن تكمل صفاته كشخصية التي يحبها ويحاول أن يقتدي بها ويتم هذا كله بطريقه لا شعورية. (سعد جلال، 1986: 103)، كالطفل الذي يتقمص سلوكه والده ويحاول لا شعوريا أن يكون صوره أبيه أو يتمثل كأنه طالب ينتمي إلى جامعه ما، أو ابن أحد المعروفين المرموقين من أصحاب الآثار الاجتماعية الأعلى مقاما في الجانب الاقتصادي أو الفكري، وهو بهذا السلوك يحاول إبراز أهم الصفات دون أن يتحدث عنها ما دامت صفات الفئة المعروفة فيتقمصها (تعميم الرفاعي، 1961: 216)، ويؤدي التقمص وظيفة مهمة للفرد تؤدي به إلى إشباع حاجته وتساعده على التكيف النفسي والاجتماعي.

- الإحلال Displacement:

هي من الحيل الدفاعية التي يسعى الفرد إلى تحويل الانفعالات من المعنى الأصلي غير المقبول الذي يتعلق به من معاني أخرى تكون بديل واقل إثارة للقلق ومقبولة من طرف الفرد حيث يكون البديل مشابها إلى مستوى الدافع الحقيقي غير المتبع، حيث يرى فرويد Freud أن الإحلال عمليه التوافقية لأنها تسمح لنا بان نستبدل الأهداف التي لا نستطيع الحصول عليها بالأهداف الممكن تحقيقها (عبد الحليم محمود السيد، 1986: 965). مثال ذلك الأب الذي يصب غضبه على أحد أولاده بينما تكون الأم هي السبب الرئيسي والمباشر للغضب وتوفير هذه الوسيلة اللاشعورية فرصة ساخنة لتفريغ التوتر من دون أن نوقع الأذى في الأشخاص الذين نحبهم وبالتالي فهو يقي الفرد من الوقوع في الصراع ويجنبه التوتر ويشعر بالارتياح والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة.

- الإعلاء Sublimation:

يعتبر هذا النوع من الآليات عمليه لا شعورية يقوم بها الفرد بإشباع رغباته التي ينتقدها المجتمع بالسلوك المرغوب فيه يحترم المجتمع ويقدره، وهو بذلك اتبع الدافع وزال التوتر الذي كان يسبب له المتاعب ونال الاحترام والتقدير وأصبح يشعر بثقة والرضا وهي مشاعر دلالة على التكيف النفسي والصحة النفسية السليمة.

ويشير كل من جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ أن أفضل حالات الإعلاء هي التي يستخدم فيها الفرد النشاط الجديد من نفس المهارات التي أحبطت ومنعت (جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري، 1978: 366)، مثل الفتاه التي لم تستطع الزواج فتلتحق بعمل تقوم فيه برعاية الأطفال داخل الروضة أو داخل دار الحضانة، وهي بذلك تنمي عمل مقبولا من الناحية الاجتماعية التي لم تستطع أو لم تسمح لها الفرصة بمعايشة تربية أولادها داخل الأسرة الحقيقية.

-التعويض Compensation:

يحدث هذا النوع من الأساليب عندما يقوم الشخص بتغيير أسلوب التعبير عن أحد الدوافع بأسلوب أخر غير مباشر، بمعنى انه محاوله يقوم بها الشخص للنجاح في مجال لتعويض عجزه الحقيقي في ميدان آخر مما يشعره بالنقص.

وتجدر الإشارة أن الأمثلة على التعويض كثيرة في الحياة الواقعية مثل الأبوين اللذين لم يصيبا حظا من التعليم قد يضحيان كثيرا لكي يحقق أولادهما النجاح ومنه نرى بأن هذه الوسيلة ما هي إلا حيلة دفاعية يشجع فيها الشخص ليزيل التوتر ويعيش

في وئام وسلام مع نفسه والمجال البيئي والاجتماعي الذي يعيش فيه، وبذلك يحقق نوع من التوافق الذي يعتبر نسبيا باعتبار هذه الوسائل هي وسائل دفاعيه تؤجل إشباع الدافع ولا تزيله، وكل ما استعمل الشخص هذه الوسائل بشكل مستمر كبعده عن واقعه الحقيقي وتعرضه إلى التأنيب والتوتر وسوء التوافق، إضافة إلى هذه الوسائل هناك وسائل أخرى يلجا إليها الأشخاص للغوص في عالم الخيال ويبتعد عن مجاله المعرفي.

ومن هذه الوسائل:

- **تعاطي المخدرات:**

تعتبر هذه الوسيلة من الوسائل الغريبة التي يقدم الشخص عليها اعتقادا منه أنها تقضي على الصراع وتحقق الإشباع وتزيل التوتر وتحل المشاكل التي يعانيها، إلا انه بعد انتهاء تأثير العقاقير يكتشف الحقيقة بعد حلول مشكلته فيعيى الكره من جديد هربا من المشكل الذي يحتاج إلى رعاية، ويصبح حل هذا المشكل بفهم مشكله الفرد وتحسين مواقفه إزاء العالم الخارجي وتعويده على تعلم المهارات والتغلب على مشكلاته.

من خلال العرض السابق لميكانيزمات الدفاع والتي هي لا شعورية في معظم الأحيان يستعملها الفرد لحماية نفسه من الإحباط والقلق، وهي شديدة الارتباط بالسلوك اليومي الذي يقوم به الشخص من أجل إشباع الحاجات وتحقيق التوافق، إلا أن الإسراف في استعمالها بكثرة يعد مظهرا من مظاهر السلوك المرضي وكثيرا من المختصين ينظرون إلى هذه الوسائل المستعملة في عمليه التكيف نظرة سلبية تؤدي وظيفة صمام الأمان أثناء القيام بها لإيجاد حل للمشكلة وإعادة التوازن للفرد أثناء مواجهته للبيئة الاجتماعية لإشباع رغباته وإزالة التوتر وتحقيق ما يصبو إليه ألا وهو التكيف والتعايش بسلام مع الوسط المحيط به.

يشير سعد جلال أن هذه العمليات فوائد متعددة نبينها كالآتي:

- تسمح هذه الأساليب للفرد من التكيف مؤقتا.
- تمكنه من القيام بالتجارب على المواقف الجديدة وتعلم وسائل حديثه للتكيف.
- أثناء قيام الإنسان بتبرير مواقفه فانه يحاول إيجاد أسبابا منطقية ومقبولة دعته للقيام بهذا السلوك، وقد يساعده هذا في إدراك العلاقات الحقيقية بين الأسباب

لإيجاد حل سليم ودائم يشعر من خلاله بتحقيق التوازن والتوافق (سعد جلال، 1986: 102).

قد يحقق سلوك معين يقوم به الشخص نتائج ايجابية رغم أنه كان لا شعوريا نابعا من منطقة اللاوعي لتحقيق النجاح والتفوق في مجال معين، كالشخص الذي يتخذ من الرسم منفذ له للخروج من دائرة التوتر الذي ينتبه كوسيلة لإعلاء الدافع الجنسي فيكتشف أن قدرته ومهارته تمكن من النبوغ في هذا الميدان وتحقيق التفوق واستحسان المجتمع له، إلا أنه على الرغم من الفوائد التي تحققها هذه العمليات التي تم ذكر بعضها إلا أن الاعتماد عليها بكثرة وباستمرار يبعد الشخص عن الواقع والبيئة الاجتماعية ينتهي الأمر إلى الانهيار والانطواء.

5-دور الإرشاد النفسي المدرسي في تحقيق التوافق لدى التلاميذ:

لا شك أن بعض الطلبة يواجهون في حياتهم مشكلات خاصة تحد من إقبالهم على الدراسة، وبالتالي تعمل على تدني مستوى تحصيلهم المدرسي ولابد من التعرف على هذه المشكلات والعمل على حلها حتى توفر للطالب كل دواعي الأمن والاستقرار النفسي الذي يحمله للاستمتاع بالمدرسة ويدفعه للإقبال عليها.

هنا يبرز دور الإرشاد النفسي المدرسي في تحقيق توافق التلاميذ في الدراسة، في جميع جوانب شخصيتهم من خلال جملة من المهام في حيث يعمل على مساعدة الطلاب في كشف إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم، كذلك مساعدتهم على النمو إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق استخدام تلك الإمكانات والقدرات سليما. ومساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتكيف والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم المدرسية بوجه عام، تحمل مسؤولية توجيه وإرشاد الطلبة والإسلام في حل مشاكلهم وإحالتهم لذوي الاختصاص.

6-السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا:

أوضحت الدراسات والبحوث النفسية أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا تظهر عليهم بعض من هذه الخصائص والسمات:

6 -1 السمات والخصائص العقلية:

- مستوى إدراك عقلي دون المعدل وضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء.
- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكر الأشياء.

- عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز.
- قلة الحصيلة اللغوية.

6-2 السمات والخصائص الجسمية:

- ضعف البنية الجسمية والمرض نتيجة سوء التغذية.
- مشكلات سمعية وبصرية أو عيوب أو عاهات أو تشوهات.

6 -3 السمات والخصائص الانفعالية:

- فقدان أو ضعف الثقة بالنفس.
- شرود الذهن أثناء الدرس.
- عدم الاستقرار وعدم القدرة على التحمل.
- الشعور بالدونية أو الشعور بالعداء.
- النزعة للكسل والتهاون.

6 -4 السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية:

- قدره محدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.
- الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

6 -5 العادات والاتجاهات الدراسية:

- التأجيل أو الإهمال في إنجاز الأعمال والواجبات.
- ضعف التقبل للمواقف التربوية والأعمال المدرسية.
- كره الطالب للمدرسة والتعليم وعدم الرغبة في الذهاب إليها والاجتماع مع الآخرين بسبب علاقته السلبية مع زملائه وعدم مراعاة المعلمين لقدراته الخاصة وميوله الشخصية والفروق الفردية بصورة عامة (نصر الله، 2010: 155).

7-عوامل عدم التوافق الدراسي:

معرفة العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي من المطالب الهامة نظرا لأن التلاميذ ذوي المشكلات في التوافق يزداد لديهم خطرا انخفاض التوافق الاجتماعي والاضطرابات النفسية وأخطر ما في الأمر مشكلة التسرب من التعليم التي قد تصاحب سوء التوافق الدراسي.

تحقيق التوافق الدراسي لا يتطلب فقط الإيفاء بالمطالب الأكاديمية ولكن علاوة على ذلك يتطلب الاندماج الفعال مع الأقران وتأكيد الروتين اليومي

للفصول والمدرسة، وهو ما يرتبط ضمنيا بالعديد من الكفاءات الاجتماعية والانفعالية للطفل.

يذكر **نهاري** (2010) مجموعة من الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى عدم التوافق الدراسي:

7 -1 عوامل بيئية:

- **عوامل منزلية متعلقة بالمستوى الاقتصادي للأسرة:**

أن للمستوى الاقتصادي لأسرة التلميذ أثر مهم في التوافق الدراسي للتلميذ، فإذا كانت ميسورة الحال وتوفر له كل ما يحتاج من الغذاء ولباس وعلاج وأدوات مدرسية فإنه غالبا لا يجد صعوبة في تحقيق التوافق الدراسي لأنه لا يفكر إلا في الدراسة والتحصيل.

كما أن رفاهية العيش في غياب الوعي والتوجيه قد تكون سببا في عدم التوافق الدراسي لدى بعض التلاميذ، وكذلك تدني المستوى الاقتصادي لبعض الأسر قد يشكل عائقا كبيرا للتلاميذ الذين ينتمون إليها فنجدهم يعانون من مشاكل تعوق مسارهم الدراسي لأنهم يفتقدون لما وفرته الأسر الميسورة لأبنائها، فيشعر المشون بالقصور إزاء أقرانهم وقد يلجئون إلى العمل في سبيل مساعده أسرهم ماديا ولو كان ذلك على حساب الدراسة.

- **عوامل متعلقة بالمستوى الثقافي للأسرة:**

يجب على الوالدين متابعه التلميذ ومراقبته وخاصة في المراحل العمرية الحساسة كالطفولة والمراهقة المبكرة لأن الإهمال في هذا الجانب قد يؤثر سلبا على توافقه النفس والاجتماعي والدراسي والمتابعة تكون في البيت بالتأكد من انجاز التلميذ لواجبات المنزلية ومساعدته في ذلك، مع أصدقائه وأساتذته وذلك بالتنسيق والتعاون مع إدارة المدرسة وطاقمها التربوي.

- **عوامل متعلقة بالجو الأسري:**

أن الأجواء الأسرية المشحونة بالنزاع والصراع قد تكون سببا في عدم التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، لدى يجب أن يحرص الأبوان على أن يعطوا صورة حسنة على علاقتهما ببعضهما وكذلك علاقتهما بأبنائهما، لكي تنعكس هذه العلاقة إيجابيا وتظهر بين الإخوة فتتسع وتنتقل إلى العلاقات بين التلاميذ في المدارس.

- **عوامل مدرسية:**

– سوء التوجيه الدراسي للتلميذ عندما ينتقل إلى الثانوية، «الموجه للدراسة في شعبة غير ملائمة لميوله وقدراته وملامحه لا يكون الحماس الكافي لمواصلة الدراسة، وسيصاب بالملل والسام وتكون نتائج عمله الدراسية بالتالي غير مرضي، مما يجعله في عداد التلاميذ المتخلفين دراسيا" (بن حمودة محمد، 2008: 65).

– سوء توزيع التلاميذ على الفصول بحيث يجب أن يكون هذا التوزيع عادلا من حيث العدد الجنس السن التكرار ومستوى التحصيل والانتماء الاجتماعي.

– عدم الانتظام في الدراسة وعدم الاستمرارية بوتيرة عادية حيث يتخلل السنة الدراسية عدة توقفات تؤثر سلبا على الاستيعاب ومردود المدرسة.

– تغيير المدرسين وعدم استقرارهم بالفصول المسندة إليهم.

– تغيب المدرين وعدم تعويضهم يخل بسير الدروس.

– نقص كفاءة بعض المدرسين الناتج عن عدم تحيين معلوماتهم والرسكلة أو عن عدم استفادتهم من دورات تكوينية.

– ضعف الإدارة المدرسية وعدم مراعاتها إشباع ميول التلاميذ.

– كثرة المواد والاعتماد على الحفظ.

– بعد المدرسة وقطع التلاميذ مسافات طويلة.

– عدم فهم واستيعاب الدروس.

– غياب الأنشطة الموازية والتظاهرات الرياضية والثقافية.

– عدم القيام بأنشطة التثبت والأشغال التطبيقية الميدانية لدعم الدروس النظرية.

– بعد البرامج والمقررات عن الواقع المعيشة للتلاميذ من حيث الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية... وعدم إشباعها لفضولهم العلمي.

7 –2 عوامل النفسية والشخصية:

– تعرض المراهق بخبرات متكررة من التسلط والحرمان والفشل في إشباع حاجاته المتجددة مما يؤدي به إلى العودة إلى شعوريا إلى مرحلة سابقة من النمو، " كأن تهتم الأسرة بغيره من الأبناء وتهمل شأنه، أو يتعرض للفشل الدراسي أو لا يستطيع أن يجد أو يحقق ذاته من خلال الأنشطة المدرسية المتوفرة أو يفشل في قبول جماعة الأنداد له عضوا فيها، مثل هذه التجارب تؤدي إلى النكوص، فنمو لا يسير دائما في طريق مستقيم إلى الأمام" (العيساوي عبد الرحمن، 2009: 335).

– وجود كف فكري ناتج عن صراعات نفسية لا شعورية، " فإذا لم يتمكن التلميذ من مواجهة الصراعات النفسية قد يلجأ لا شعوريا إلى عرقلة النشاط المدرسي ويتراجع عن الاكتساب المدرسية باختياره الكف الفكري سيضع بذلك حدا للاستثمارات المدرسية، وقد يرجع ذلك إلى عدم تأهله نفسيا للخروج من عالم الطفولة والدخول إلى عالم الكبار والراشدين فيبقى طفلا في مستوى دراسي أدنى من ذلك الذي يتطلبه عمره الزمني" (شرادي ناديه، 2006: 287).

– عدم قدره التلميذ على الفهم أو ضعف قدراته واستعداداته نتيجة قلة التمرن والعمل الدؤوب.

– نفور التلميذ من ماده دراسية أو أكثر نتيجة التصرفات المدرسين المكلفين بتدريس هذه المواد.

– نفور التلميذ من مدرس أو أكثر نتيجة تصرفاتهم وعدم تمكنهم من آليات وضوابط التربية السليمة.

7 –3 العوامل الجسمية والصحية:

- اضطراب النمو الجسمي نتيجة التغذية الغير متوازنة.
- ضعف الصحة العامة لعده أسباب.
- الأمراض. العابرة أو المزمنة.
- إعاقة جسمية مثل حالات اضطراب تصيب أجهزة الكلام.
- عوامل انفعالية مثل الخجل والانطواء والقلق.

" والواقع أن الإصابة بالعاهات والأمراض الجسمية وسوء التغذية والضعف العام في النمو الجسمي مثل نقص الوزن وغيره، يؤثر كل ذلك تأثير سلبيا على الصحة النفسية للتلاميذ المراهقين ويجعلهم يشعرون بالنقص ويعانون من حالات عدم التكيف المدرسي" (بن حمودة، 2008: 301).

إن كل هذه العوامل السابقة الذكر تؤدي بالتلاميذ بشكل مباشر إلى الرسوب والفشل وربما الانقطاع عن الدراسة ومغادرة الأسلاك الدراسية ليتضخم الهدر المدرسي وتهدر جميع الطاقات البشرية والمادية والاعتناء بأحوالهم النفسية والصحية والدراسية مهمة الآباء والمعلمين وكل من له صله بالتلميذ في المجال التربوي والتكويني.

8-علاج عدم التوافق الدراسي:

يختلف علاج عدم التوافق الدراسي باختلاف الأسباب فإذا كان السبب ضعف حيوية التلميذ وجب عرضه على الأطباء وكذلك الحال بالنسبة لضعفاء البصر فيكون العلاج بالجلوس في أماكن مناسبة في القسم مع التأكد من إن الضوء كاف ويمكنهم رؤية السبورة.

قد يكون عدم التوافق الدراسي نتيجة عوامل نفسيه معقده ناتجة عن فقدان أحد الأبوين أو كلاهما عن انفصال الأبوين، أو عوامل أخرى استطاع المدرسون أو الإداريون اكتشافها فيجب اللجوء إلى العيادة النفسية وبخاصة في حاله اضطرابات اللغة والكلام ومشكلات السلوك.

قد يكون السبب هو طريقه التدريس وتعامل المدرس مع التلاميذ فحينئذ وجب على المعلم تعديل طرق التدريس لتناسب مدارك التلاميذ واهتماماتهم وألا يقسو عليهم ويعاملهم معاملة تساعدهم على تفهم مشكلاتهم ونفسيتهم.

هذه بعض الإجراءات الوقائية لتفادي مشكلة عدم التوافق الدراسي:

- اهتمام المدرس بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث العمر الذكاء والقدرة.
- تطوير المقررات الدراسية " كما أن المناهج يجب أن تكون ملبية الاحتياجات التلاميذ الجسدية والعقلية والنفسية والعاطفية ومناسبة لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم" (الفاخر سالم عبد الله، 2005: 109).
- ألا يكون عدد التلاميذ مرتفعا في الفصول الضعيفة نظرا لحاجه هؤلاء التلاميذ إلى رعاية خاصة كما يجب اختيار أفضل المعلمين.
- الاهتمام بالتوجيه التربوي أي مساعدة التلميذ لكي يصل إلى أقصى نمو له في مجال الدراسة.
- الاهتمام بالنواحي الصحية وفحص التلميذ فحصا شاملا بشكل مستمر والاهتمام بالنواحي الاجتماعية وذلك بالتعاون البيت مع المدرسة والتأكد من خلو حياته الأسرية من أي متاعب أو مؤثرات، وتعملوا المدرسة من جانبها على تهيئه الجو المدرسي الذي يشجع رغباته وميوله ويحبب إليه المدرسة.
- الاهتمام بإعادة النظر الدورية في المناهج وطرق التدريس وبرامج إعداد المعلمين.

• تنفيذ بعض البرامج الخاصة مثل الدروس الإضافية والتشجيع التعاون والعمل الجماعي في مذاكرة أو مشروع أو عمل مشترك. (كمال دسوقي، 1974: 336).

• قيام المستشار في التوجيه التربوي بدور ايجابي بمساعدة الإدارة التربوية وجمعيه أولياء التلاميذ في رعاية هذه الفئة رعاية خاصة وفق خطه علميه مدروسة ومستمرة وذلك بالتنسيق مع أولياء أمر هؤلاء التلاميذ والأخصائيين والاجتماعيين وهيئات المجتمع المدني.

كما ينبغي التأكيد على المدرس بمراعاة ما يلي عند التعامل مع التلاميذ:

- إثارة دوافع التعلم لدى التلاميذ وعدم إجهادهم بالأعمال المدرسية الكثيرة.
- عدم إثارة المنافسة غير الشريفة أو المقارنة بين التلاميذ بشكل مستفز.
- عدم توجيه اللوم بشكل مستمر عندما يفشل التلميذ في تحقيق أمر ما.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع التوافق الدراسي بصفة عامة حيث تم البدء بتقديم مجموعة متعددة من المفاهيم التي أجمعت بان التوافق هو حالة من العلاقة المتآلفة مع البيئة، يتضمن القدرة على إشباع أكبر قدر ممكن من حاجاته ويواجه كافة المتطلبات الجسمية والاجتماعية.

كما ركزنا على التفريق بين التوافق والتكيف الذي يفسر كعملية لإشباع الحاجات الفيزيولوجية بينما التوافق مرتبط بالبقاء السيكولوجي لنخلص إلى أنهما مترادفين مكملين يؤديان نفس الوظيفة.

كما تعرضنا أيضا إلى أهمية التوافق وأهم مظاهره والاتجاهات المختلفة المفسرة لعملية التوافق منها الاتجاه الشخصي والاجتماعي والتكاملي الذي وفق بين الاتجاهين السابقين، إضافة إلى هذا تطرقنا إلى النظريات المفسرة لعمليه التوافق والمتباينة في وجهها وتفسيرها للعملية.

إلى التوافق الدراسي الذي يعتبر جزء من التوافق النفسي والاجتماعي باعتباره هو قدره التلميذ على تحقيق التلاؤم والانسجام مع زملائه وأساتذته ومع المواد الدراسية، ويظهر ذلك في سلوك مع زملائه وأساتذته وكذلك باجتهاده ومواظبته في الدراسة، وبينا وجهات النظر العلماء والباحثين للمفهوم مرورا بأهم العوامل المساعدة على تحقيقه، الذي يتجلى داخل الوسط التعليمي، والذي يتأثر بعده جوانب منها الطاقة التربوي العلاقة مع المدرس والمحيطين به ...الخ.

كما تناولنا في هذا الفصل أبعاد التوافق الدراسي أساليبه منها المباشرة وغير المباشرة والمعروفة بحيل الدفاع النفسي وهي وسائل لا شعورية استعملها الفرد للهروب وتجنب المراهق الفشل والإحباط ودور الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق.

الأخير إلى السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا مع ذكر أهم عوامل ذلك وتحديد علاج عدم التوافق الدراسي.

الباب الثاني:

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2-منهج الدراسة

3-مجتمع عينة الدراسة الأساسية

4 – الحدود الزمانية والمكانية للدراسة

5- أدوات الدراسة

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تمهيد:

بعد عرض إشكالية الدراسة والإطار النظري للفصل التمهيد حاولت الباحثة في هذا الفصل اتباع الإجراءات المنهجية المطلوبة من أجل الوصول إلى نتائج ذات مصداقية والالتزام بها، وسيتم في هذا الفصل عرض الخطوات المنهجية التي تم اتباعها بدءا بالمنهج ووصف المجتمع وعينة البحث وخصائصه، وذلك بتحديد أدوات الدراسة وخصائصها السيكوميتيريةوالأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها، فبعد الحصول على الموافقة الرسمية الصادرة من مديرة التربية لولاية الجزائر الغرب على مستوى الجزائر العاصمة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1- 1-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث التقرب من الميدان في بحثه والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تساعد على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات.

تمت إجراءات التطبيق الأولى للدراسة في ثانوية زبيدة ولد قابلية بولاية الجزائر بلدية درارية وكذلك ثانوية آيت مسعودان وذلك في نفس المقر، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- الوقوف على الصعوبات الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- اختيار عينة التطبيق الأولى للمقياس كخطوة أولية قبل الدراسة الأساسية، حيث تم الاتصال بمدير ثانوية زبيدة ولد قابلية وثانوية آيت مسعودان للتنسيق خطوات العمل، حيث تم اللقاء وتوضيح مشكلة الدراسة وأهدافها من طرف الباحثة، وتم الحصول على الموافقة ومنح رخصة الدخول إلى الثانويتين بهدف تطبيق المقياس.

ثم تم اختيار عينة التطبيق الأولى وتمثلت في مقياسين من ثانوية زبيدة ولد قابلية، حيث أنها تمثل الصفات والخصائص العقلانية والمعرفية لمجتمع الدراسة.

1-2-عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

بغرض دراسة ثبات المقياس المعتمدة في دراستنا الحالية تم تطبيقها على عينة من تلاميذ بالطور الثانوي بثانوية زبيدة ولد قابلية وثانوية آيت مسعودان بدرارية الجزائر العاصمة وقد بلغ عددها (80) تلميذ وتلميذة، وعليه جاءت عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02): عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

الثانويات	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
زبيدة ولد قابلية	15	25	40	%40
آيت مسعودان	20	40	60	%60
المجموع	35	65	100	%100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة مشاركة ثانوية زبيدة ولد قابلية بلغت**40%** وهي نسبة قليلة مقارنة مع نسبة المشاركين من ثانوية آيت مسعودان والتي قدرت بي 60%.

توصلت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- ضبط المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية من خلال تحديد الثانويات التي يمكن تطبيق مقاييس الدراسة فيها.
- التأكد من وضوح صياغة بنود المقاييس المعتمدة وفقا المستوى تلاميذ الطور الثانوي.
- وضوح تعليمة المقياس
- الصدق الظاهري وثبات المقاييس المستعملة.

2- منهج الدراسة:

ان اختيار المنهج المتبع يخضع لطبيعة المشكلة كحل الدراسة، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى كشف عن واقع كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي وهذا كله في المؤسسات التعليمية (الثانوي) والعلاقة القائمة بينهما، وعن اختلاف تلك العلاقات باختلاف الجنس، ومن خلال اطلاعنا على مناهج البحث العلمي المعاملة في الدراسات والبحوث، تم اختيار المنتج الوصفي لملاءمته لخصائص بحثنا.

ويعد البحث الوصفي من البحوث الشائعة الاستخدام بين الباحثين، حيث يهدف إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها بمعنى أن يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصلها وصفت دقيقا وذلك يعرف المنهج الوصفي بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة او مشكلة محدد وتصويرها كميا عن طريق البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة ومشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها الدراسة الدقيقة (علي عمر عبد المؤمن ،2008).

فالبحوث الوصفية تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكونات الخاصة بها وأيضا بدراسة العلاقة التي نوجد بين هذه المكونات (Robert,1982).

ويعرفه "شحاتة سليمان" بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة، واعتماد على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج والتعميمات على الظاهرة (شحاتة سليمان،2005).

وأشار " جودت عزت عطوي على أنه: نوع من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية الراهنة، دراسة توضح خصائص الظاهرة ودراسة كمية توضح حجمها وتغيرها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (جودت عزت عطوي، 2007).

3-مجتمع عينة الدراسة الأساسية:

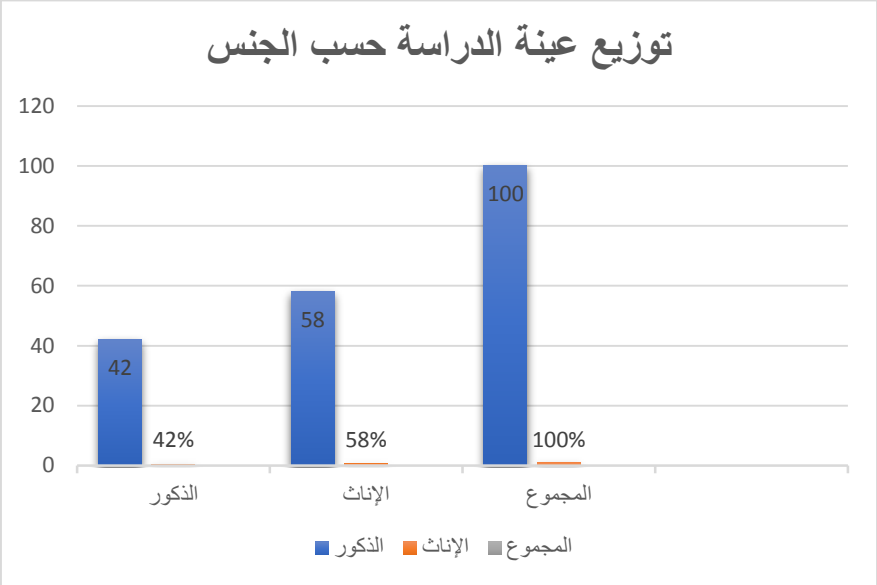
يقصد لمجتمع الدراسة جميع العناصر التي تشكل هذا المجتمع والتي يسعى الباحث بطبيعة الحال أن يعمم عليها نتائج الدراسة التي قام بها، وتحدد عناصر هذه الدراسة بمجموع التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في التعليم الثانوي في كلتا الثانويتين " زبيدة ولد قابلية وآيت مسعودان" وتضم العينة (100) تلميذ وتلميذة (56) إناثا، و (44) ذكور، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية إذ منحنا نفس الفرص لكل التلاميذ للإجابة بشكل جيد.

الجدول رقم(03): عدد الطلبة الممثلين لعينة الدراسة حسب الثانويتين

الرقم	الثانوية	القسم(01)	القسم(02)	العدد الاجمالي	النسبة
01	زبيدة ولد قابلية	23	22	45	%45
02	آيت مسعودان	33	22	55	%55
مجموع عينة الدراسة				100	%100

من خلال الجدول ملاحظة تجانس عدد التلاميذ من حيث معتدل الاختيار بين الثانويات، حيث يمثل في الجدول أفقيا القسم الأول والقسم الثاني أما العدد الاجمالي فيشير إلى مجموع عينة الدراسة وهو 100 تلميذ وتلميذة، كما نسجل في جهة أخرى المعدل القياسي بعدد التلاميذ في أقسام الطور الثانوي، حيث يوفر قسم يضم عددا قياسيا من الطلبة وفرصا متكافئة وعالمية للنجاح لكل الطلبة.

وفي الشكل التالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.



الشكل رقم (10): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

نلاحظ في الشكل رقم (01) أن النسبة المئوية لعينة الدراسة حسب متغير الجنس بلغت42% بالنسبة للذكور وعددهم 42و58% بالنسبة للإناث وعددهن 58 بنت، ويمكن أن نقول إن هناك تجانس من حيث متغير الجنس بحيث اختيرات قصديا حتى تكون متقاربة.

4 – الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

قمنا بإجراء الدراسة على عينة من التلاميذ في ثانويتي زبيدة ولد قابلية وآيت مسعودان بمقاطعة دراية الجزائر غرب، وقد توجهنا إلى هذه المنطقة نظرا للتسهيلات التي تلقيناها من طرف الأساتذة والإداريين والتلاميذ أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية.

أما الحدود الزمانية فكانت في الفصل الثاني من السنة الدراسية (2021/2020)

5– أدوات الدراسة:

من أجل ضبط وتحديد العلاقة القائمة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي قمنا بتطبيق ثلاثة مقاييس.

5-1. مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة:

اعتمدت الباحثة على مقياس استراتيجية ما وراء المعرفة في المؤسسات التعليمية على العديد من الأدوات في جميع البيانات لاختبار القروض والاجابة عن أسئلة الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

تم استخدام هذا المقياس في البحث الحالي لعدة أسباب منها أنه تم تصميمه طبقا للبيئة الجزائرية التي تراعي فيها خصوصية الأفراد المبحوثين فضلا عن تمتعه بصدق وثبات مقبولين مما يسمح باستخدامه في البحث الحالي. (خولة الأحمدي، 2012, 110-118)

قامت خولة الأحمدي سنة (2012) بتصميم مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة بالاعتماد على المقاييس التالية:

- مقياس استراتيجيات ما وراء المجموعة الباحثين: فريد بوقريس وحبيب تيلوين (2007) في بحثهم الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية
- مقياس مهارات ما وراء المعرفة للباحث بن سليمان الوطبان (2006) في بحثه:" مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفعالية الذاتية "
- مقياس العمليات الوعي بالعمليات المعرفية للباحث عبد الرحمان بن بريكة (2007) في أطروحة الدكتوراه بعنوان: " العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانسان الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر "
- مقياس مهارات ما وراء المعرفة للباحثة شيماء حمودة الحارون (2008) في بحثها المنشور تحت عنوان:" كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم " نموذج عملي التنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل).

ويتكون المقياس من 26 عبارة متنوعة على أبعاد (استراتيجيات التفكير بصوت عال، التساؤل الذاتي، استراتيجية K.W.LM كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (04): توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة على أبعاده الأساسية.

أبعاد المقياس	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
استراتيجية التفكير بصوت عال	3، 6، 8، 11، 15، 17، 20، 24، 26 ، 28	10
استراتيجية التساؤل الذاتي	4، 5، 7، 12، 14،16، 19، 21، 22، 23، 25، 27	12
استراتيجية K.W .L.H	1، 10 ،13، 18	04

يوضح الجدول رقم (03) أن بعد استراتيجية التفكير بصوت عال يشمل 10 عبارات، فيم يشمل بعد استراتيجية التساؤل الذاتي 12 عبارة، بينما يتكون بعد استراتيجية **K.W.L.H** من (04) عبارات، وكلها مصاغة بشكل إيجابي، وتكون الإجابة على عبارات " نادرا «، وأخيرا «أبدا"، ويكون التصحيح عبارات المقياس بناء على سلم يحتوي على (05) درجات –سلم ليكرت Likert–كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (05): القيم الكمية لبدائل المقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.86) وهو معانا قوي مما يدلعلى أن المقياس ثابت
- الثبات بطريقة التجزئة النصفية معامل الثبات (0.58) ومعامل الثبات المعدل (0.80) وهو معامل قوي.

5-2.مقياس الفاعلية الذاتية:

أعد هذا المقياس كيم وبارك (Park&Kim, 2000)لقياس فاعلية الذات العامة (GSE) General self efficacyفي ضوء نظرية باندورا لفاعلية الذات ويتكون المقياس في مجمله على (24) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (12) عبارة لقياس فاعلية تنظيم الذات و (07) عبارات لقياس الثقة بالذات و(05) عبارات لقياس تفضيل المهام الصعبة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (06) يبين توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية على أبعاده الأساسية (عن فتحي عبد الحمد، 2008، ص.ص.211-214).

الابعاد	العبارات
فاعلية تنظيم الذات	1 ،3، 5 ، 7 ،9 ، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23
الثقة بالذات	2، 4 ، 6، 8، 10، 12، 14
تفضيل المهام الصعبة	16، 18، 20 ، 22، 24

أما الإجابة على عبارات المقياس، فهي من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الإجابة في ضوء معيار سداسي يبدأ بالإجابة الأولى "موافق تماما" وينتهي بالإجابة السادسة "غير موافق تماما"، وقد قسمت من حيث صياغتها إلى قسمين عبارات موجبة وعبارات سالبة، وتصحح العبارات على النحو التالي:

القيم الكمية للعبارات المصاغة بشكل إيجابي على النحو التالي:

الجدول رقم (07): العبارات الكمية للعبارات الموجبة لمقياس الفاعلية الذاتية

موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
6	5	4	3	2	1

الجدول رقم (08): العبارات الكمية للعبارات السالبة لمقياس الفاعلية الذاتية

موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
1	2	3	4	5	6

كما يشير معد المقياس كيم وبارك Mik &Karp إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وقد قام الباحثان فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، بتعريب هذا المقياس ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تعديل صياغة بعض العبارات وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة العربية تم اتباع الخطوات الآتية:

حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفعالية الذاتية:

تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي، حيث تقوم هذه الطريقة عل قياس صدق كل عبارة على حدا، وهي تعتمد على معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي المنتمية إليه، بحيث تقبل العبارات في ضوء محك الدلالة، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية.

وتم التحقق من ذلك من خلال صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (09): معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
	01	0.38	الثقة بالذات	02	0.42
فعالية تنظيم الذات	03	0.40		04	0.55
	05	0.57		06	0.68
	07	0.56		08	0.59
	09	0.48		10	0.65
	11	0.64		12	0.57
	13	0.62		14	0.47
	15	0.58		16	0.35
	17	0.44	تفضيل المهام الصعبة	18	0.59
	19	0.40		20	0.36
	21	0.23		22	0.36
	23	049		24	0.38

يوضح الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ويؤكد هذا تمتع العبارات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الفاعلية الذاتية. ويتضح من خلال معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية، أين قدرت قيمة معاملات الارتباط بـ (0.59) لتنظيم الذات، (0.55) للثقة بالذات و(0.68) لتفضيل المهام الصعبة، فجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

أما بالنسبة للدراسة الحالية، فقد قمنا بحساب معامل ثبات المقياس على (100) تلميذ وذلك من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:

أين انحصرت فيه معاملات الثبات بين (0.66 – 0.74) وذلك لأبعاد المقياس، وبين (0.73 – 0.86) وذلك بالنسبة للمقياس ككل، مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات، ومنه فإن مقياس الفاعلية الذاتية ثابت ونستطيع إعادة تطبيقه والاعتماد عليه في دراستنا الحالية.

6-3.مقياس التوافق الدراسي:

وهو مقياس ألفهYoungman (1979)، والذي قام الدريني بتعريبه (2000)، حيث يتكون المقياس في مجمله من (34) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد منها: (12) عبارة لقياس الجد والاجتهاد و(15) عبارة لقياس الإذعان و(07) عبارات لقياس العلاقة بالمدرسة.

استخدم معد المقياس الصدق التكويني أو صدق المفهوم للحساب الصدق، نظرا لعدم وجود مقياس معد مسبقا لقياس التوافق الدراسي، إذ قام بحساب الصدق من خلال مقارنة درجات التلاميذ على مقاييس الأربعة الفرعية لهذا المقياس (الجد والاجتهاد والإذعان، العلاقة بالمدرس، الدرجة الكلية) بدرجاته على بعض المقاييس الأخرى المناسبة، منها مقياس إيزنك الشخصية. أين تم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس ايزنك وعلى المقاييس الفرعية الأربعة، أما عن ثبات المقياس فحسب معد المقياس ثبات كل مقياس على حدا، ويبين الجدول الموالي عدد وحدات التي تقيس كل عامل من العوامل، مع التأكد من ثبات المقاييس الفرعية عن طريق معامل ألفا كرونباخ.

الجدول (10): عدد وحدات كل مقياس فرعي ومعامل ثباته

المقاييس الفرعية	عدد الوحدات	معامل الثبات
الجد والاجتهاد	**12**	**0,77**
الإذعان	**15**	**0.77**
العلاقة بالمدرس	**07**	**0.60**
المقاييس ككل	**34**	**0.86**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة إلى حد ما وهذا ما يدل على درجة كافية من الثبات في المقياسين الأولين، وتعتبر معاملات مناسبة، أما انخفاض ثبات معتدل المقياس الأخير مقارنة بالمقياسين، فلعل قلة عدد وحدات مقياس العلاقة بالمدرس تفسر انخفاض ثباته، إلا أنه يسهم في التوافق الدراسي للتلميذ، مما يزيد من مستويات الثقة في النتائج المترتبة في هذا المقياس (الدريني، 2000، ص. ص. 4-6).

من ناحية الصدق في الدراسة الحالية، فقد أجريت مقارنة مع مقاييس أخرى هي: مقياس عادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام، فوجد أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، إذ كان بارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01) بين الدرجة الكلية التوافق والاتجاه العام الدراسي.

وعند مقارنة نتائج(ر) المحصورة بـ (ر) المجدولة التي كانت متساوية لـ (0.28) تم إيجاد أن كل بنود مقياس صادقة وبالتالي فإن هذه الأداة صادقة ومناسبة.

كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وبعد التعديل بمعادلة (سبيرمان –براون) أصبحت قيمة (0.68) وهي أكبر من قيمة (ر) المجدولة المقدرة بـ (0.37) وهذا ما يدل على أن المقياس ثابت.

أما بالنسبة لحساب الثبات في الدراسة الحالية قمنا باعتماد على عينة قوامها (100) تلميذ، أين تم حساب معامل ثبات المقياس اعتماداً على طريقة التجزئة النصفية على الدرجات القائمة، ثم تقسيم الدرجات إلى نصفين يتكون النصف الأول من البنود التي تحمل الأرقام الفردية، بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الزوجية، تمت حساب معامل الارتباط بيرسون الذي بلغ قيمة تقدر بـ (0.52)، وبعد تعديله بمعامل سبيرمان براون أصبحت قيمته تساوي (0.68) وهو معامل مرتفع إذ ما قورن بـ "ر" المجدولة المساوية لـ (0.37) عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية، ومنه فإن مقياس التوافق الدراسي ثابت ونستطيع إعادة تطبيقه والاعتماد عليه في دراستنا الحالية.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للحصول على نتائج المقياس بعد انتهاء الباحثة من التطبيق لأدوات البحث قامت بإدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيدا لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSSوتم استخدام مجموعة من القوانين:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- الفا كرونباخ.
- معامل الترابط بيرسون.
- معادلة سبيرمان براون.
- اختبار (ت) للفروق بين الجنسين.

الفصل السادس:

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

الفصل السادس:

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتفسير نتائج فرضيات البحث

1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5-عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

ثانيا: مناقشة نتائج البحث

1-علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي

2-علاقة الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي

3-الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي

4-الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجياتهم ما وراء المعرفية

5-الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية

الاستنتاج العام

أولا-عرض وتفسير نتائج فرضيات البحث:

بعد تطبيق المقاييس على عينة البحث قمنا بتفريغ البيانات وتنظيمها في جداول، ومن ثم الدراسة الإحصائية. وسوف نحاول عرض نتائج كل فرضيات البحث على حدى وتفسيرها على النحو الآتي:

1/ عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**توجد علاقة ما بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**".

وللتحقق من صدق هذه الفرضية، قمنا بمعالجتها إحصائيا بمعامل الارتباط لبيرسون، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (11) يوضح علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التوافق الدراسي		0.105	غير دال إحصائيا
استراتيجية التفكير بصوت عال	100		
استراتيجية التساؤل الذاتي		0.007	غير دال إحصائيا
استراتيجية K.W.L.H		0.170-	غير دال إحصائيا
استراتيجيات ما وراء المعرفة		0,003-	غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (10) أنالارتباط بين:

ـ **استراتيجية التفكير بصوت عال والتوافق الدراسي:** قدرت قيمة معامل ارتباط بيرسون ب 0,105 وهي غير دالة احصائيا.

ـــ **استراتيجية التساؤل الذاتي والتوافق الدراسي:** قدرت قيمة معامل ارتباط بيرسون ب 0,007 وهي غير دالة احصائيا، تكاد تكون منعدمة

ـــ **استراتيجية K.W.L.H والتوافق الدراسي:** قدرت قيمة معامل ارتباط بيرسون ب −0,170 وهي غير دالة احصائيا

ـــ **استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي:** قدرت قيمة معامل ارتباط بيرسون ب −0,003 وهي غير دالة احصائيا، تكاد تكون منعدمة

وبالتالي لم تحقق الفرضية الأولى التي نصت على أنه:" **توجد علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**".

2/ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه:"**توجد علاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**".

وللتحقق من صدق هذه الفرضية، قمنا بمعالجتها إحصائيا بمعامل الارتباط لبيرسون، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة بين الفعالية الذاتيةوالتوافق النفسي.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الفعالية الذاتية	100	0.244	دال إحصائيا عند α=0.01
التوافق الدراسي			

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط بين الفعالية الذاتية والتوافق النفسيبلغ (0.244)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(α=0.01)، مما تدل على وجود علاقة الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وبالتالي تحققت الفرضية الثانية التي نصت على أنه:" توجد علاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي".

3/ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**توجد فروق بين الجنسين (ذكور–اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي**"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا باختبارها إحصائيا ب"اختبار t" لدلالة الفروق بين متوسطين.

والجدول الموالي رقم (12) يوضح لنا دلالة الفروق في متوسط درجات التوافق الدراسي بدلالة الجنس.

جدول رقم (13): دلالة الفروق في متوسط درجات التوافق الدراسي بدلالة الجنس.

المؤشرات المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات	ذكور	40	22.40	2,351	1,207−	غير دال إحصائيا
	إناث	60	22.93	2,033		

يتضح لنا من الجدول رقم(**13**) أنّه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجة التوافق الدراسي للذكور حيث بلغ (22.401) ومتوسط درجة التوافق الدراسي للإناث بلغ(22.93)، إذ قدرت قيمة (t=−1,207) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

إذن الفرق غير دال إحصائيا. ومن ثم فإنه لا يوجد اختلاف في درجة التوافق الدراسي بدلالة الجنس لدى تلاميذ الطور الثانوي.

4/ عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجيات ما وراء المعرفة**"

والجدول الموالي رقم (14) يوضح لنا دلالة الفروق في متوسط درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلالة الجنس.

جدول رقم (14): دلالة الفروق في متوسط درجات أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلالة الجنس.

المؤشرات المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيـمة t	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التفكير بصوت عالي	ذكـور	40	38.2	2.58	-.645	غير دال إحصائيا
	إنـاث	60	38.5	2.76		
استراتيجيات التساؤل الذاتي	ذكـور	40	44.60	3.1444	-.028	غير دال إحصائيا
	إنـاث	60	44.61	2.7806		
استراتيجية K.W.L.H	ذكـور	40	14.90	1.6610	-1.241	غير دال إحصائيا
	إنـاث	60	15.350	1.9382		
استراتيجيات ما وراء المعرفة	ذكـور	40	97.7000	4.60880	-.825	غير دال إحصائيا
	إنـاث	60	98.5167	5.19286		

يتضح لنا من الجدول رقم(**14**) أنّه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة:

- الفرق بين متوسط درجات **استراتيجيات التفكير بصوت عالي** لدى الذكور (38.2) ومتوسط الدرجات لدى الاناث (38.5) غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 645.-. ومنه عامل الجنس لم يؤثر على استراتيجيات التفكير بصوت عالي.
- الفرق بين متوسط درجات **استراتيجيات التساؤل الذاتي** لدى الذكور(44.60) ومتوسط الدرجات لدى الاناث (44.61) غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 028.-. ومنه عامل الجنس لم يؤثر على استراتيجيات التساؤل الذاتي.

– الفرق بين **متوسط درجات استراتيجية K.W.L.H** لدى الذكور (14.90) ومتوسط الدرجات لدى الاناث (15.35) غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 1.241-. ومنه عامل الجنس لم يؤثر على درجات استراتيجية K.W.L.H.

– الفرق بين متوسط درجات **استراتيجيات ما وراء المعرفة** لدى الذكور (97.70) ومتوسط الدرجات لدى الاناث (98.51) غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار tب – 825.. ومنه عامل الجنس لم يؤثر على درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة.

إذن الفرق غير دال إحصائيا. ومن ثم فإنه لا يوجد اختلاف في ابعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلالة الجنس لدى تلاميذ الطور الثانوي.

5/ عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في الفعالية الذاتية** "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا باختبارها إحصائيا ب"اختبارt" لدلالة الفروق بين متوسطين.

والجدول الموالي رقم (15) يوضح لنا دلالة الفروق في متوسط درجات الفعالية الذاتية بدلالة الجنس.

جدول رقم (15): دلالة الفروق في متوسط درجات الفعالية الذاتيةبدلالة الجنس.

المؤشرات المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الفعالية الذاتية	ذكور	40	94.17	4.57	-.035	غير دال إحصائيا
	إناث	60	94.21	7.18		

يتضح لنا من الجدول رقم(**15**) أنّه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجة الفعالية الذاتية للذكور حيث بلغ (94.17) ومتوسط درجة الفعالية الذاتية للإناث بلغ(94.21)، إذ قدرت قيمة (t=-1,207) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

إذن الفرق غير دال إحصائيا. ومن ثم فإنه لا يوجد اختلاف في الفعالية الذاتية بدلالة الجنس لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ثانيا: مناقشة نتائج البحث

1-علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**توجد علاقة ما بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**". وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية أن الفرضية لم تتحقق. وبناء على النتائج المتوصل إليها يتضح أنه لا يوجد علاقة ما بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ونلاحظ من خلال ما توصلت نتائج هذه الدراسة عكس ما توصلت إليه دراسة (فارس علي، 2016) تحت عنوان: العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية. والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بحث تكونت عينة الدراسة من 264 تلميذ وتلميذة في بعض الثانويات التابعة لمدينة الجزائر وسط. بحيث اسفرت النتائج وجدود علاقة ما بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد أكدت كثير من الدراسات مثل دراسة برينس وستوفر (prins et al, 2006؛ Stuever, 2008؛ محفوظ, 2009)، أن التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد في زيادة التحصيل الدراسي وبقاء إثر التعلم لدى المتعلمين وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي وبقاء إثر التعلم لدى المتعلمين، كما انها تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين وتعتبر من أحد متطلبات التفكير الابتكاري (عن فارس علي، 2016).

وحسب (محفوظ،2009) نجد أن استراتيجيات ما وراء المعرفة قد تزيد من وعي المتعلم بعمليات التفكير التي يقوم بها اثناء التعلم وزيادة قدرته على التحكم فيها، فالتدريس بهذه الاستراتيجيات يجعل المتعلم لديه وعي بما لا يعرفه وما يجب أن يعرفه في أي موقف للتعلم، ويكون قادراً على توليد العديد من الأفكار المتجددة لحل مشكلة معينة ويتدرب على استنتاج المعنى الكامن وراء المفاهيم والمبادئ ويستخدم هذا

المعنى في ايجاد الحلول المناسبة، لما يواجه من مشكلات في حياته اليومية (عن هنادي بنت عبد الله سعود العيسى، 2014).

ونجد دراسة (حجام رانية وعلوش فايزة، 2016) تحت عنوان: علاقة مهارات ماوراء المعرفة بأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، التي هدفت إلى كشف عن مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بأنماط التعلم (فردي، تنافسي، تعاوني) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تكونت أدوات الدراسة من أداتين الأولى: مقياس مهارات ماوراء المعرفة (لمنى توكل السيد إبراهيم، 2012) بحيث بلغ عدد العينة 120 تلميذ. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة أنه لا توجد علاقة بين مهارات ما وراء معرفية والنمط التعاوني لدى التلاميذ.

وتبين كثير من الدراسات مدى تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم بعض المعارف على المعتقدات التي يحملها التلميذ حول قدراته وإمكاناته في الفهم، ويستعمل استراتيجيات لاستيعابها، فإن هذا الوعي يساعده للوصول إلى أعلى درجة من الأداء على مختلف المهام والمشكلات التي يتعرض لها سواء الأكاديمية أو الحياتية العامة، وهذا ما تشير إليه دراسة جاما، (2000) Gama، التي توصلت إلى دور فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل مشكلات مختلفة (أحمد علي إبراهيم علي الخاطب، 2007، ص. 32).

يتضح مما سبق أن هناك بعض الدراسات تؤكد ما توصلت إليه دراستنا بأن لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفية والتوافق الدراسي إلا أن هناك دراسات أخرى تؤكد عل أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع مستوى الطلاب على قدرته على حل المشكلات خاصة الأكاديمية ، وهو ما يبين تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي وهذا ما أكدته دراسة (سمير عطية عريان، 2003) على فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع التحصيل المعرفي للفلسفة (عبد الرحمان بن بريكة،2007، ص. 147)، الأمر الذي يرفع من خبرات النجاح لدى الطلاب وهو ما يعزز من معتقداته حول قدراته على فهم معارف الإحصاء و كيفية توظيفه بناءً على ذلك، وهو ما أشار إليه باندورا (A,Bandura)، عندما أوضح أن عمق الإحساس في العملية الذاتية يتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف (فؤاد النافعي، 2008، ص. 39) وهذا ما يفسر تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء

المعرفة من طرف الطلاب في فهم معارف الإحصاء بإحساسه بالفعالية الذاتية الإحصائية.

وهكذا يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن المتعلم الذي يقوم بالتخطيط لعملية تعلمه من تحديد للأهداف وطبيعة مادة التعلم وما تتطلبه من استراتيجيات لاستيعاب معارفها بالإضافة إلى وضع خطة تحدد الخطوات اللازمة لفهم موضوع التعلم، وكذا تحديد معارفه السابقة حول الموضوع، ومن ثم مراقبة سره أثناء عملية التعلم ومدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة، وكذا مراقبة عملياته المعرفية و العمل على تصويب مسارها في اتجاه تحقيق الأهداف المسطرة، وكذا تقوم الاستراتيجيات المستعملة مدى مناسبتها ليتم في ضوء ذلك اتخاذ الاستراتيجيات البديلة، أي أن التعلم يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية التعلم ، فحرص المتعلم على استيعاب المعارف و استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ليس أمرا عابرا و تلقائيا و إنما إن دل على شيء فهو يدل على رغبة المتعلم في اتقان المعارف التي يتعلمها وتنمية كفاءته وتطوير قدراته، وهو ما يفسر تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على ما اصطلحت النظريات الحديثة بأهداف الاتقان وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات التالية: دراسة Dweck ,D and Leggett (1988)،دراسة Nolen and Haladina(1990) ، دراسة (1992) Young and all، دراسة Archer(1994) ، دراسة Schunk(1995)، (فريدة بوقريرس: 2006، 14/11) ،دراسة حافظ عبد الستار حافظ (2003) دراسة العمادي (2003) ، (عن ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، ص.ص. 178-179)، حيث اتفقت هذه الدراسات على تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في أهداف الإتقان.

وهذا يمكن تفسير تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في أهداف الاتقان من خلال تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على عدة متغيرات ترتبط بأهداف الاتقان، حيث أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يؤثر في دافعية الفرد في أداء المهام المختلفة ، ويكون ذلك من خلال طبيعة النزعة الاعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة، و يرى واينر في نظرية التفسير السببي للنجاح و الفشل أو الأفراد الذين يمرون بخبرات النجاح في المهام الموكلة لهم، غالبا ما يعزون نجاحهم إلى جهودهم وقدراتهم (فتحي مصطفي الزيات، 2004، ص.ص. 478-479)، و الوعي بالذات أثناء اعزاء النجاح للجهود المبذولة و قدرات يؤدي إلى زيادة الرغبة في بذل الجهد

والمثابرة لأجل اتقان المعارف المختلفة وهذا ما أكدت (دراسة العمادي،2003) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة احصائيا بين أهداف الاتقان و عزو النجاح إلى الجهد المبذول (ربيع عبده أحمد رشوان ، 2006، ص. 179).

بناءا على ما سبق يتضح تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في أهداف الاتقان، وقد بينت الدراسات أن أهداف الاتقان ترتبط إيجابا بالفعالية الذاتية الإحصائية، حيث بينت دراسة (خولة الأحمدي ، 2011) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الاتقان والفعالية الذاتية الإحصائية ، وذلك من خلال تأثير الذاتية الإحصائية على عدة متغيرات ، حيث تؤثر المعتقدات التي يحملها الطالب حول قدراته على فهم الإحصاء وكيفية توظيفه على أهداف وعمليات توقيعية فالأفراد مرتفعو الفعالية الذاتية الإحصائية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء و تدعمه كما أنهم يضعون لأنفسهم أهدافا طموحة ويسعون جاهدين إلى تحقيقها (فؤاد النافعي، 2008، ص. 48) ،كما أن الفاعلية الذاتية الإحصائية تتحدد ومعدل الجهد الذي يبدله الأفراد و مدى حرصهم ومثابرتهم على فهم معارف الإحصاء واستخراج العلاقات بين قوانينه والربط بين معارفهم ومعارف ذات علاقة بهم، بالإضافة إلى أنهم يعملون جاهدين على تجاوز العراقيل و الصعوبات التي تواجههم في اكتساب معارف الإحصاء ،فشعور الطالب بأنه قادر على فهم الإحصاء يعزز رغبته في بذل جهد و اتقان معارف التي يتعلمها (مشري سلاف، 2009).

ويمكننا تفسر النتيجة المتوصل إليها التي جاءت عكس ما توصلت إليه أغلب الدراسات أن هناك علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي إلى دور المعلم في تطويرها اعتمادا على الأساليب التعليمية المناسبة.

2 –علاقة الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي

نصت الفرضية الثانية على أنه:"**توجد علاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**". وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية أن الفرضية تحققت. وبناء على النتائج المتوصل إليها يتضح أنه توجد علاقة ما بين الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

حسب (أحمد، 2012) الفعالية الذاتية هي النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن المعرفة تلعب دور رئيسيا ومركزيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ

عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة (عن بازياد، 2013، ص. 11).

الفعالية الذاتية هي عبارة عن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة الموقف المستقبلي و هذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد مفتاحا رئيسيا للقوة المحركة لسلوك الفرد أو المتعلم لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته و توقعاته و مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة المختلفة (Bandura, 1997, p.22)

في السياق نفسه أكدت الدراسات والبحوث بأن أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية خاصة التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقت أطول في فهم و استذكار دروسهم، ولا يستعطون ممارسة استراتيجيات التي تتركز على عمليات عقلية عالية (Thomas, 1986, p.9).

ما يشير إلى أن التوافق يحتل مرتبة مهمة في حياة التلميذ المتمدرس، لما له من آثار إيجابية في التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي، والذي قد يتأثر بجنس الطالب وحاجاته الشخصية والاجتماعية وقدراته العقلية ومهاراته الدراسية والاجتماعية والأسرية. كما قد يتأثر توافق الطالب بطبيعة الحياة في المدرسة وما فيها من أنظمة وتعليمات وعلاقات مع الزملاء وخدمات الارشاد واختيار التخصص وتنمية المهارات الشخصية والدراسية والاجتماعية التي تعمل على تشكيل هوية التلميذ في مجتمع المدرسة، وهو ما تشير إليه بعض الدراسات كدراسة (دمنهوري، 1996) التي أتت متوافقة مع نتائج الدراسة الحالية، فالتوافق يرتبط ارتباطا موجبا بالتوافق الدراسي، فبعض التلاميذ ذوي الفاعلية المنخفضة لا يمتلكون المهارات الكافية للنجاح المدرسي كما أنهم يختلفون فيما بينهم من حيث آليات التعامل واستراتيجيات التفاعل مع الأقران، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى التوافق الدراسي.

3-الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي**" وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية أن الفرضية لم تتحقق. وبناء على النتائج المتوصل إليها يتضح أنه لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في توافقهم الدراسي.

وهذا ما يتفق مع دراسة (ضيف حسين ومسغوني إبراهيم، 2021) تحت عنوان: "التوافق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية الوادي" الذي بلغ عدد أفراد العينة بي 160 تلميذ بحيث توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس.

وفي نفس السياق نذكر دراسة أخرى تؤكد ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية وهي دراسة(بوجلال سهيلة وبوضياف نوال، 2021)تحت عنوان: "التوافق الدراسي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة". وقد تكونت العينة من 77 تلميذ. ومن بين ما توصلت إليها نتائجها هو عدم وجود فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس.

كما تؤكد دراسة (غاية سارة، 2018) تحت عنوان: "تقدير الذات وعلاقته بالتوافق الدراسي" على عينة بلغت 170 تلميذ إلى عدم وجود فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس (ذكور-إناث).

وجاءت نتائج دراسة (زيادة أمينة، 2022) لتأكد نتائج الدراسة الحالية والتي جاءت تحت عنوان: "التوافق المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي-تلميذ الباكالوريا أنموذجا" وقد بلغت عينتها 200 تلميذ وتلميذة بحيث من بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس (ذكور-إناث).

ورغم وجود العديد من الدراسات التي أكدت نتائج دراستنا بأنه لا يوجد فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس إلا أنه نجد دراسات أخرى تثبت عكس ذلك. ومن بينها ما توصلت إليه دراسة (بن طاطة عبد القادر، 2021) متكونة من عينة قدرها (300) تلميذ وتلميذة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في التوافق الدراسي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور-إناث) وحسب قيمة (ت) السالبة فإن

الفروق حسمت لصالح الإناث وفق لمتغير (المنطقة الجغرافية). ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية بالنظر إلى ظروف تمدرس التلاميذ الذين يدرسون نفس البرنامج وبنفس الطريقة. وفي نفس السياق نجد دراسة (الصفطي، 1983) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي عند طلاب الثانوية في تخصصاتها الثلاثة، والتي أجراها على عينة (600) طالبا وطالبة في هذه المرحلة وتخصصاتها المختلفة في العام الدراسي (1981-1982). توصل فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي بين بين الطالبة والطالبات للصالح مجموعة الطلبة. ولم يكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في التوافق الاجتماعي والدراسي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلاب الأكثر تحصيلا والطلاب الأقل تحصيلا للصالح الأكثر تحصيلا. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي وفق تفاعل عاملي الجنس والتحصيل. واختلفت مع دراسة الليل، 1993) التي هدفت إلى التعرف على التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من (200) طالبا وطالبة من جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. التي اسفرت الدراسة على عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي وفقا للتخصص والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية وجنسية الطالب والكلية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الطلبة المقيمين داخل المدينة والمقيمين خارجها لصالح الطلبة المقيمين داخل المدينة وبين الذكور والاناث لصالح الإناث.

4-الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجياتهم ما وراء المعرفية

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجياتهم ما وراء المعرفية**". وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية أن الفرضية لم تتحقق. وبناء على النتائج المتوصل إليها يتضح أنه لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في استراتيجياتهم ما وراء المعرفية.

تتفق نتيجة دراستنا مع دراسة (زينب بن بريكة، 2016) حول مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء بعض المتغيرات-دراسة ميدانية حول طلبة

المدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر) لعينة (228) طالب وطالبة، وتوصلت هذه الأخيرة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس وذلك في مجال الوعي، التفسير التحكم، المراقبة. يمكن عزو هذه النتيجة إلى المناهج والمقررات الدراسية التي تقدم للطلبة ضمن بيئة تعليمية وطرائق تدريسية متشابهة لكلا الجنسين. وكذلك تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الوهرو أبو عليا، 1999)، بحيث أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس في مهارات ما وراء المعرفة (عن زينب بن بريكة، 2016، ص.ص 97-124).

أما دراسة (خالد بالكي" وعقيل بن ساسي، 2018) حول التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى عينة من الموهوبين فيها (دراسة ميدانية بولاية غرداية). لعينة متكونة من (40) تلميذ وتلميذة فقد توصلت إلى عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية بحيث خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء معرفي في الرياضيات لعينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث كون المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث أكبر من المتوسط الحسابي للذكور، وحسب الباحثان يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تفوق الإناث في مستوى النمو العقلي على الذكور في هذه المرحلة العمرية، وبما أن التفكير الما وراء معرفي مرتبط بالقدرات العقلية لدى الفرد

وحسب (Manita and Marcel.2008) من الطبيعي أن ينعكس هذا التفوق في النمو العقلي لدى الإناث في القدرة على التخطيط و التنظيم، واتخاذ القرارات، و المفاضلة بين البدائل ، و القدرة على التقييم إصدار الأحكام، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، وإدارة المعلومات، وعند مواجهة المشكلات فهن قادرات على فهم المشكلة، من خلال تحليلها إلى عناصرها الرئيسية و تحديد مواطن القوة و الضعف لديهن، كما أنهن قادرات على استذكار الخبرات السابقة المتعلقة بالمشكلة، كما أنهن يتمتعن بصفاء والوضوح الذهني بشكل أفضل من البنين، كما يتعين بقدرة كبيرة على الاحتفاظ مما يمكنهن من تطوير بعض مهارات التفكير العليا عكس الذكور في تلك المرحلة حيث يكونون أكثر تأثرا و انجذابا بأمور خارج مجال الدراسة و تطوير القدرات الذاتية، إضافة إلى أن الإناث يمتزن بجدية و اهتماما أكثر من الذكور بالتحصيل الدراسي.

5-الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية

نصت الفرضية الخامسة على أنه: "**توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية** " وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية أن الفرضية لم تتحقق. وبناء على النتائج المتوصل إليها يتضح أنه لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور – اناث) لدى تلاميذ الطور الثانوي في فعاليتهم الذاتية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عمراوي عبد الرؤوف، 2022) تحت عنوان: "تأثير الكفاءة الذاتية على الدافعية الداخلية وعلاقتها بالدافعية في المجال الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية مقاربة اجتماعية معرفية"، بحيث شمل مجتمع البحث 421 تلميذ وعينة الدراسة اختيرت بطريقة قصدية مكونة من 100 تلميذ، 64 مراهق و36 مراهقة من الثانوية الرياضية بدرارية، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الفعالية الذاتية والدافعية الداخلية تبعا لمتغير الجنس.

وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (بن مرجية مصطفى، 2015) تحت عنوان: "القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ولاية غليزان" والتي أجريت على عينة قدرها 312 تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية غليزان. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفعالية الذاتية.

أما دراسة (خالد حموري، 2021) تحت عنوان: "أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين" والذي بلغ عدد عينتها بي 104 فردا فقد توصلت عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية بحث أشارت النتائج إلى وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الفعالية الذاتية.

كما نجد دراسة (عبد الحليم خلفي، 2019) التي هدفت إلى كشف الفروق في الكفاءة الذاتية وأساليب معالجة المعلومات لدى عينة من طلبة المركز الجامعي تمنراست في ضوء كل من الازدواجية اللغوية والسن والجنس والتخصص، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتطبيق مقاييس الدراسة على عينة قصدية قوامها 154 طالب؛ الذين تراوحت أعمارهم بين (20 -64).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في متغير الفعالية الذاتية (ص. 203).

وفي دراسة (بشير بوستة، 2020، ص.ص. 667-687) ، حول فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم و التكنولوجيا في ضوء متغير الجنس و شعبة البكالوريا المتحصل عليها (دراسة ميدانية على طلبة سنة أولى علوم و تكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية) بجامعة قاصدي مرباح (ورقلة) لعينة (118) طالب و طالبة نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الذكور و الإناث في فعالية الذات بلغت (0.85) عند درجة الحرية (126)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات تعزى إلى متغير الجنس ذكور/ إناث، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ديانDiane (2003)، ودراسة لأحمد " لأحمد يحي الزق" (2009) ودراسة "هيام صابر صادق شاهين" الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية وفقا لمتغير الجنس والعمر.

وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة الزيات (1996)، و الخالدي (2000) و باسم ورسول كريم آل دهام (2013) ، وكمال الشناوي (2006) كلهم توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في الفاعلية الذاتية وقد يرجع تفوق الذكور على الإناث حسب محي الدين أحمد حسين أن الذكور أكثرا أكثر تكريسا لطاقتهم في العمل، كما بين سيمانبل ومانوكاندلي أن التنشئة الاجتماعية تنمي في الذكور سلوكيات التنافس والقيادة، بينما تشجع الإناث على أن يكن مساعدات وفي مؤخرة الآخرين، كما يتميز الذكور بروح المغامرة و المبادرة أكثر من الإناث مما قد يجعلهم يثيرون فعاليتهم الذاتية أكثر من الإناث، كذلك قد تتميز الإناث بالخوف من النجاح الذي يكف آدائهن التنافسي (عن سهل فرسدة، 2009، ص. 142).

الاستنتاج العام:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها، ومن خلال ما تم تقديمه وتحليله وتفسيره على ضوء ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة توصلنا إلى مجموعة من النتائج والتي هي عبارة عن إجابات التساؤلات التي طرحت في هذه الدراسة، ومن أهم هذه النتائج المتحصل عليها ما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي لدي تلاميذ الطور الثانوي.
- لا يوجد اختلاف في درجة التوافق الدراسي بدلالة الجنس لدى تلاميذ الطور الثانوي.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلالة الجنس لدي تلاميذ الطور الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بدلالة الجنس في الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.
- لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

- انطلاقا من النتائج المتوصل إليها تبين أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أهمية كبيرة في الفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي، فإن التدريس من قبل الأستاذة وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يركز على نشاط في عملية التعلم، فالتلاميذ يكتشفون بأنفسهم ويطبقون ما يتوصلون إليه من معارف علمية في مواقف جديدة لوحدهم، مما يساعد على اكتشاف المعرفة بشكل علمي سليم، كما أن الاشتقاق الذاتي للأسئلة يسهل على التلاميذ استيعابهم للحقائق والمفاهيم المتعلمة، وفهم الغرض مما قاموا بتعلمه رغبتهم في كعرفة المزيد عن الموضوعات التي درست.
- فالتلميذ ذو الفاعلية الذاتية الموجبة يتوقع النجاح والمثابرة، وفي المقابل نجد أن التلميذ ذوي الإدراك المنخفض لفاعلية الذات يتوقع الفشل ويكون أقل محاولة واستمرارية في الأنشطة الصعبة ويكون تصوره سلبي لذاته ويتوقع عدم الكفاءة في الأفعال والنتائج، وبالتالي يصبح غير قادر على تحقيق توافقه الشخصي. ويعتمد الأفراد جزئيا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء.

- والنتيجة المتوصل إليها والتي تعكس واقعا يتضح فيه عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي، وذلك لتأثير العديد من العوامل في ذلك، فالتوافق الدراسي لا يتأثر بنوع الجنس ذكر أو أنثى في عالمنا المعاصر، فطبيعة استجابة الجنسين لمرحلة المراهقة ومدي مسايرة وتكيف كليهما مع التحولات الراهنة، هي التي من شأنها التأثير على مستوى توافقهم.

الخاتمة

الخاتمة:

ترى الباحثة بأن هذه الدراسة خطوة تكشف لنا بعض القضايا المتعلقة بكيفية ممارسة التلاميذ التعليم الثانوي لاتجاهاتهم نحو التعلم بصفة عامةً على أن هذه الدراسة تفتح آفاقا واستعمالهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلتيهم الذاتية لتوافقهم الدراسي، فضلاً بالنسبة للباحثين لدراسة هذا الموضوع من جديد. كان في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنَّه يتم الخروج ببعض الاقتراحات العملية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

1-ضرورة العناية بسلامة الصحة النفسية والعقلية للتلميذ من خلال توفير الرعاية الملائمة لكي تنمو قدراته العقلية في جو منسجم، وفي الاتجاه الايجابي، فنقص الاهتمام بالجانب الوجداني للتلميذ نحو التعلم وعدم خلق رابط نفسي وجداني إيجابي يؤدي إلى إهدار وحجب هذه القدرات في وقت مبكر.

2-بناء البرامج والمناهج الدراسية التي تساعد التلميذ الجزائري على تنمية قدراته العقلية وذلك عن طريق ممارسة النشاطات المدرسية التي تنتهج أساليب ما وراء المعرفة.

3-تدعيم تكوين الأساتذة بتوفير دورات متتالية يشرف عليها مختصون في علم النفس وعلوم التربية لتوضيح أهمية هذه القدرات في العملية التعليمية-التعلمية بقصد استغلالها بما يخدم العملية التربوية بصفة عامة، ومسارات المتعلمين بصفة خاصة

4-كما يمكن القول من خلال ما سبق أن التوافق الدراسي يشغل حيزا كبيرا من حياة التلميذ، باعتباره العملية و الحالة المعبرة عنها بالعلاقة المتناغمة مع البيئة، التي تنطوي على قدرة الإشباع لمعظم حاجات الفرد ومتطلباته النفسية والاجتماعية، كما يمكن القول أيضا أنه يرتبط بمفاهيم أخرى تتدخل معه، كالتكيف والصحة النفسية، أن التوافق يشمل جميع مستويات الحياة، البيولوجية والاجتماعية والنفسية، وأنه يوجد عدد من المعايير للحكم على مستويات التوافق، ولتحقيق هذا الأخير يلجأ الفرد إلى طرق وأساليب يواجه بها الضغوط النفسية، والنتيجة المتوصل إليها والتي تعكس واقعا يتضح فيه عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي، وذلك لتأثير العديد من العوامل في ذلك، فالتوافق الدراسي لا يتأثر بنوع الجنس ذكر أو أنثى في عالمنا المعاصر، فطبيعة استجابة الجنسين لمرحلة المراهقة ومدي مسايرة وتكيف كليهما مع التحولات الراهنة، هي التي من شأنها التأثير على مستوى توافقهم.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) أحمد علي ابراهيم علي الخطاب. (2007).**أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم. مصر.

2) أحمد عودة قشطة. (2008).**أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم، مصر.

3) أحمد مازن. (2009). **المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي**. الأردن: دار الفجر.

4) أحمد كمال والإمام الشناوي. (2006). **فعالية الذات وعلاقتها ببعض سيمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية**، جامعة المنصورة.http://twejer.soran.edu.iq/issues/vol3-issue1/20-3-1-19

5) أحمد محمد الطيب. (1999). **الإحصاء في التربية وعلم النفس**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

6) أمل الأحمد. (2001). **بحوث ودراسات في علم النفس**، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت.

7) أنور محمد الشقراوي. (1995).**الأساليب المعرفية، المكتبة**الإنجلو المصرية، مصر.

8) الدريني، عبد العزيز. (2000). ***مقياس التوافق الدراسي*** (ط 1.). القاهرة، مصر: دار الفكر.

9) الزيات، فتحي. مصطفى. (2001). ***البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها*** (ج 10.). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات

10) الزيادي، محمود. محمد. (1967). **دراسة تجريبية في التوافق الدراسي لطلبة الجامعات**(أطروحة دكتوراه، غير منشورة)، جامعة عين شمس. مصر.

11) السيد، البهي. فؤاد. (1997). ***الأسس النفسية للنمو: من الطفولة إلى الشيخوخة*** (ط 1.). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

12) السباطي سالم إبراهيم. (1997)، **التوافق الدراسي لدى الطلبة السعوديين والمصريين**، المجلة التربوية مجلد رقم (16)، العدد 34.

13) السنبل عبد العزيز بن عبد الله. (2004).**مقياس مدى التوافق لدى الدارسين في مراكز محو الأمية**، الرياض.

14) الشعراوي، علاء. محمود. جاد. (2000). **فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية لدى طالب المرحلة الثانوية**.*مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 44، 286-325. ارجع إلى الرابط https://search.mandumah.com/Record/4771

15) الطيرة، فاطمة. عبد الله. (2012). **المها ارت الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طالب جامعة بنغازي** (مذكرة ماجستير، غير منشورة). جامعة بنغازي. ليبيا.

16) العيد قرين. (2003).**علاقة تقدير الذات بالتوافق الدراسي لدى ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

17) الفرماوي، حمدي. علي. (1990). **توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة**. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 14(2)، 371-408. ارجع إلى الرابط https://bafree.net/alhisn/threads/78045

18) المزروع، ليلى. بنت عبد الله. بن السليمان. (2007). **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 8(4)، 67-89. ارجع إلى الرابط:
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/4JepscVol8No4Y2007/3JepscVol8No4Y2007.pdf

19) بشير معمرية. (2009).**سلسلة بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس ج7**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، الرياض.

20) بوجلال سهيلة وبوضياف نوال. (2021). **التوافق الدراسي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة**، القياس والدراسات النفسية، المجلد 1، رقم 3، جامعة البليدة.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/162513

21) بوستة، بشير. وعواريب، الأخضر. (2020). **فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة الباكالوريا المتحصل عليها**. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، 12(1)، 667-680. ارجع إلى الرابط https://www.asjp.cerist.dz/en/article/112204

22) بن صالح هداية.(**2015**). **الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية**. مجلة الدراساتالاجتماعية والبحث ، https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/475/3/2/81565

23) بن مرجية مصطفى. (2015). **القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ولاية غليزان**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة عبد الحميد ابن باديس . مستغانم.http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/1406/CD9.

24) بوصفر دليلة. (2011). **الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير**، قسم علم النفس، جامعة تيزي وزو الجزائر.

25) تهاني الرفاعي سعيد.(2009).**أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض المفاهيم الفيزيائية الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير لدى الطلاب الصف الأول ثانوي بالخرطوم** ، رسالة دكتوراه.

26) جودت أحمد سعادة. (2003). تدريس مهارات التفكير، دار الشروق الأردن.

27) جودة السيد جودة شاهين. (2010). **التنبؤ بالذكاء الشخصي من التوافق الدراسي واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية**. مجلة دراسات نفسية، http://search.mandumah.com/Record/84376

28) جودت عزت عطوي. (2007). **أساليب البحث العلمي: مفاهيمه أدواته طرقه الإحصائية**، ص:321، دار الثقافة،عمان- الأردن.أساليب البحث العلمي-Catalogue en ligne (univ-setif.dz)

29) حاتم محمد أحمد أمام. (2015). **العلاقة بين التوافق الدراسي والمسئولية الاجتماعية نحو الأقران لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين دراسيا**. https://search.mandumah.com/Record/741147

30) حبايب، علي. وأبو مرق، جمال. (2009). **التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات**. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)***،(فلسطين). 23(3). 857-879. ارجع إلى الرابط https://staff.najah.edu/media/sites/default/files/najah_national_university_students_adjustment_light_some_variables.pdf

31) حجام رانية وعلوش فايزى. (2016). **علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأنماط التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مذكرو ماستر في علوم التربية، جامعة المدية. http://dspace.univ-medea.dz/bitstream/123456789/4592/1.

32) حسن عبد الباري عصر. (2001). **التفكير (مهاراته واستراتيجيات تدرسيه)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.**

33) حسين أبو رياش وآخرون.(2006). الدافعية والذكاء العاطفي ، ط1 ، دار الفكر ، عمان.

34) خالد حموري. **(2021). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين،** ALTRALANG Journal Volume: 03 Issue: 03 December, pp. 179-200. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/597/3/3/175502

35) حسني عبد الباري عصر. (2000). الفهم عن القراءة الطبيعية عملياته وتذليل مصاعبه، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

36) حسني زكريا السيد النجار. (2010). **بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي.** مجلة كلية التربية، مشورة. جامعة دمشق. سوريا.

37) http://search.mandumah.com/Record/113890

38) خطارة، رشيد. (2011). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي** (مذكرة ماجستير، غير منشورة). جامعة ورقلة. الجزائر.

39) خولة الأحمدي. (2015). **أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفي في رفع الكفاءة الذاتية المهنية لدى طلبة الجامعة في ظل نظام -LMD-**، مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية، العدد الرابع،جامعة خميس مليانة، عين الدفلة،الجزائر.

40) خولة الاحمدي "**علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز) أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م. د.،** رسالة ماجستير غري منشورة، جامعة سعد دحلب بالبليدة.

41) حفيظة خلوف. (2015). **أساليب المعاملة الوالدية للأسرة الجزائرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي عند الأبناء في ظل التغيرات الاجتماعية الراهنة.** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. كلية العلو الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر2.

42) دبار، حنان. وعمامرة، سميرة. (2021). **دور الأسرة في رفع مستوى الصحة النفسية للطفل.** ***مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية***، 13(2). 15-26. ارجع إلى الرابط https://www.asjp.cerist.dz/en/article/157337

43) دسوقي كمال: (1974)، **علم النفس ودراسة التوافق**، بيروت، دار النهضة العربية، ط1.

44)دمنهوري، رشاد. بن صالح. (1996). **بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي: دراسة مقارنة.** *مجلة علم النفس*، 10(38)، 82-91. ارجع إلى الرابط https://search.mandumah.com/Record/171834/Details&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=dz

45) رابح هوادف.2017). **العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية**. الجزائر: المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، المجلد 13، العدد 1، ص.ص. 339-374/. https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-883628-

46) راشد محمد يوسف أحمد. (2008).**التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي**، كلية التربية، جامعة دمشق.

47) رزقي، رشيد. (2012). **الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن** (مذكرة ماجستير، غير منشورة). جامعة باتنة. الجزائر.

48) رشاد، علي. بد العزيز. موسى. (1998). ***سيكولوجية الفروق بين الجنسين***(ط 2.). القاهرة، مصر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

49) زبدي نصر الدين. (2022). علاقة فاعلية الذات بالتوافق الدراسي، مجلة المرشد،الطبعة3،

50) زيادة أمينة. (2022). **التوافق المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي-تلميذ الباكالوريا نموذجا**، مجلة أفكار وأفاق، المجلد 10، العدد 1، جامعة الجزائر2. ص.ص. 169-186.:https://www.asjp.cerist.dz/en/article/184744#

51) زين العابدين،شحاتة خضراوي. (2003). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على تشخيص الطلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول مشكلات الرياضيات المكتوبة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد17، العدد1 جامعة، مينا.

52) سالم، رفقة. خليف. (2009). **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**. *مجلة البحوث التربوية النفسية*، 6(23). 134-169. ارجع إلى الرابط https://www.iasj.net/iasj/download/6d151aa87b097f9e

53) سامي محمد ملحم. (2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط2 دار المسير، عمان، الأردن.

54) سامي محمد ملحم، (2005).**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط3 دار المسير، عمان، الأردن.

55) سامي محمد ملحم. (2006). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الأسس النظرية والتطبيقية ط2، دار المسير، عمان.

56) سامي محمد ملحم. (2007).**منهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الخامسة**، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

57) سامي محمود علي. (1962).**دراسة الجماعة العلاجية**، دار المعارف القاهرة.

58) سرايه، الهادي. وبالقاسمي. محمد الأزهر. (2019). **الفاعلية الذاتية الارشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الارشادية.** *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 5(3)، 124-137. ارجع إلى الرابط https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102300

59) سهير كامل أحمد. (1999). **مدخل إلى علم النفس، مطبعة سامي لطباعة الأوفست و الماستر**، الإسكندرية، مصر. https://www.anglo-egyptian.com/ar/book.php?id=26692

60) شحاتة سليمان محمد سليمان. (2005).**مناهج البحث بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب ص:418، https://library.nauss.edu.sa/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21349&shelfbrowse_itemnumber=33464

61) شيماء حمودة الحارون. (2008). **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة العلوم الإنسانية. المجلد25. http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/1497/0

62) شيماء حمود الحازون.(2008). كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم (نموذج عملي لمهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي)، المكتبة المصرية، مصر.

63) صالح محمد أبو جادو. (2006). علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

64) ضيف حسين ومسغوني إبراهيم. (2021). **التوافق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية الوادي، مجلة المجتمع والرياضة**، المجد 4، العدد 2، جامعة الوادي. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/158166

65) عادل السعيد البنا ورحاب سمير طاحون. (2019). **فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوى الطموح كمنبات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية**، عين الشمس: مجلة كلية التربية، المجلد 43، العدد 4، ص. ص. 261-338. https://search.mandumah.com/Record/1041627

66) عبد الرحمان بن بريكة. (2007).**مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى الكالب الجامعي الجزائري**، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. ص 350.

67) عبد الحليم خلفي. (2019). **الكفاءة الذاتية وأساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المركز الجامعي بتمنراست في ضل الازدواجية اللغوية وبعض متغيرات الشخصية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية**، المجلد 09، العدد 18، جامعة تمنراست، ص.ص. 203 – 242. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/77/13/1/96307

68) عبد الله لبوز، **علاقة التنشئة الأسرية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير بجامعة ورقلة، 2002.

69) عبد الله لبوز. (2013). **علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة- دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة**. مجلة المؤتمر الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة أيام 9،10. https://manifest.univ-ouargla.dz/archives/archive/facult%C3%A9-des-sciences-sociales-et-sciences-humaines

70) علاء الشعراوي، "**فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية لدى طالب المرحلة الثانوية، جملة كلية التربية المنصورة**، العدد 22، سبتمبر علي حبايب، جمال أبو مرق. (2009) التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث)العلوم الإنسانية)، 23، فلسطين. https://search.mandumah.com/Record/4771.

71) علي معمرعبدالمؤمن،(2009). **البحث في العلوم الاجتماعية الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات**،منشورات الجامعة. ليبيا. https://www.socioclub.net/2021/02/pdf_90.html.

72) عمراوي عبد الرؤوف. (2022). **تأثير الكفاءة الذاتية على الدافعية الداخلية وعلاقتها بالدافعية في المجال الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية مقاربة اجتماعية معرفية**، جامعة الجزائر 3. file:///C:/Users/Ce%20PC/Downloads/%D8%AF.1838.790%20(1).pdf

73) غاية سارة. (2018). **تقدير الذات وعلاقته بالتوافق الدراسي، مذكرة ماستر تخصص علم النفس المدرسي**، جامعة غرداية. http://dspace.univ-ghardaia.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/

74) فايول مونتيل، "**استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات**"، ترجمة بن عيسى زيلوش، جملة، دفاتر، العدد3 ،المغرب https://www.asjp.cerist.dz/en/article/183919

75) فهد العليان. (2005). استراتيجية في تدريس القراءة مفهومها ، إجراءاتها ، فوائدها، مجلة كليات المعلمين ، المجلد5 ، العدد1 ، الرياض.

76) فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء، مصر.

77) فتحي الزيات، "**البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها" سلسلة علم النفس المعرفي** المجلد السادس اجزاء 10»، مداخل ونماذج ونظريات"، دار النشر للجامعات، القاهرة، https://jsc.journals.ekb.eg/jufile?ar_sfile=121386

78) فارس علي. (2016). **العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية**، المجلد 4، العدد 1، جامعة البليدة، ص.ص. 69 – 84. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35407

79) فريد بوقريس وحبيب تيلوين. (2007).**علاقة ما وراء المعرفة لاستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين**، جامعة تيزي وزو. دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/349/6/1/32962.

80) فهمي مصطفي. (1970). التكيف النفسي، مكتبة مصر، القاهرة.

81) فؤاد البهي السيد، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي**، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1979.

82) قريشي، عبد الكريم. (1999). **مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية (أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة)**. التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (www. Dsit. Cerist. Dz).

83) فيول مونتيل، ج.م، ترجمة زيغوش بن عيسي، تقديم العالي أحراشو.(2005). استراتيجيات التعلم و تعلم الاستراتيجيات، مجلة دفاتر، العدد 03 ، مركز الأبحاث و الدراسات التقنية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله كلية الأدب و العلوم الإنسانية ، المغرب.

84) قشقوش، ابراهيم. (1980). ***سيكولوجية المراهقة*** (ط 1.). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية

85) لبوز، عبد الله. وحجاج، عمر. (2013، أفريل). **علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة: دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة**. مداخلة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، 9–10 أفريل 2013، جامعة ورقلة، جزائر.

86) محمود طاهر الوهر ومحمد مصطفى أبو عليا. (1999).**مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وآدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. مجلة كلية التربية**/ جامعة الإمارات/العدد16 /1999.

87) محمود محمد الزيادي. (1967).دراسة تجريبية في التوافق الدراسي لطلبة الجامعات. رسالة دكتوراه. كلية الآداب، جامعة عين شمس– https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/750/1/%D9%85%D8%B0%D9%83%D8%B1%D8%A9.pdf،

88) مدحت عبد الحميد عبد اللطيف. (1999). الصحة النفسية والتوافق الدراسي .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

89) مكي، محمد مغربي. (2020). الفعالية الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة لدى معلمي مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة القصيم .مجلة البحث التربوي، المجلد 38، العدد 19، ص.ص. 180-239.https://journals.ekb.eg/article_191613.html،

90) منى عبد الصبور محمد شهاب (2000) **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث إعدادي**/ مجلة التربية العلمية/الجامعة المصرية للتربية العلمية.

91) هاني إسماعيل أبو السعود. (2009). برنامج تفني قائم علة المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في مناهج العلوم، رسالة دكتوراه غسر منشورة، جامعة غزة.

92) هدى العيشاوي (2004): السلسلة العلمية الميدانية لصعوبات التعلم وتنمية ورعاية الطفل، صعوبات اللغة واضطراب الكلام (الكشف المبكر لصعوبات تعلم الأطفال ما قبل سن المدرسة à، الدليل العلمي للآباء والمعلمين، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

93) هشام خباش (2004): نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها، مجلة الطفولة العربية، المجلد6 العدد 21، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. الكويت.

94) هنادي بنت عبد الله سعود العيسى. (2014). **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طالبات جامعة أم القرى**، مجلة بحوث التربية النوعية، المجلد 33، ص.ص. 699 – 726. DOI: 10.21608/mbse.2013.143544

95) هويدة حنفي محمود والجمالي، فوزية عبد الباقي. (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا.مج.1،ع.1،ص.ص.61-115.https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-

96) يحي، اياد. محمد. (2013). **فاعلية الذات لدى التدريسي- المرشد في جامعة الموصل**. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية*، 3، 588-610. ارجع إلى الرابط https://www.iasj.net/iasj/download/2a08209d0a3a5de2

97) يوسف، ولاء. سهيل. (2016). **فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية** (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق. سوريا. ارجع إلى الرابطhttp://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/walaa%20yousef.pdf

المراجع باللغة الأجنبية:

98) Bandura, A. (1986)."Social Foundation of Thought and action Asocial Cognitive Theory", Englewood cliffs N.J. Prentice hall.

https://books.google.com/books/about/Social_Foundations_of_Thought_and_Action.html?id=HJhqAAAAMAAJ

99) Bandura,A, (Exercise of human agency through collective efficacy) , current directions in humen science, (2000).

100) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

101) Bandura, A. "De l'apprentissage vicariant a la perception d'auto-efficacité organisés", Revue les sciences humaines : à: 2003. à www.pnae.layoom.htmhttps://journals.openedition.org/osp/741

102) Bandura, A. "Self- Efficacy Mechanism in Human Bandura, Albert, "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", Psychological review: New York. (1977) Agency", American Psychologist. (1982) https://scholar.google.com/scholar?q=%22Self-+Efficacy+Mechanism+in+Human+Bandura,&hl=fr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

103) Barrier Marie- Anne (2005) : Dictionnaire de français auzou, Paris :Edition Philippe.

104) Conget George et Marly, François. (2007). Introduction à la psychologie scolaire, Paris : édition Dunod.

105) Cyr & Paul (1998) : Les stratégies d'apprentissage, Paris : CLE international.

106) Gregoire, Reid &Richard, Jean Françoise (1995) : Cours de psychologie, Dunod, Paris.

107) Thomas, J. W., & Rohwer Jr, W. D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational psychologist*, 21(2), 19-41.https://doi.org/10.1080/00461520.1986.9653022

108) Witt-Rose, D. L. (2003). Student self-efficacy in college science: an investigation of gender, age, and academic achievement. (Unpublished Master of Science Thesis). University of Wisconsin-Stout. USA.

109) J. Rey-Debove (dir.), *Le Robert méthodique : Dictionnaire méthodique du français actuel*, Le Robert, Paris, 1982, 1 vol.

110) Rathus, S. (1981).Psychology. NY. Holt, Rinnerhart and Winston.

111) Romainville Marc (2004), Esquisse d'une didactique universitaire. Revue Francophone de gestion/ volume :5 page :(1-15).

الملاحق

ملحق رقم (01): استمارة معلومات

أخي التلميذ(ة)، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

أضع بين يديكم هذه المقاييس، التي تندرج في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي.

-البيانات الأولية:

الاسم واللقب:.....تاريخ الإجراء: ...../...../2022

الثانوية:.....

المستوى:.....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: .....

نرجو منكم المساهمة في إنجاح هذه الدراسة بالإجابة عن هذه المقاييس والتعبير عن آرائكم بموضوعية وصدق، كما نعلمكم أن ما تقدمونه من بيانات لن تستعمل إلا لهذا الغرض العلمي شاكرين لكم سلفا كريما استجابتكم وتعاونكم معنا.

وتتم الإجابة على المقاييس بوضع علامة (X) في خانة واحدة تراها مناسبة لجوابك، وذلك كالتالي على سبيل المثال في الجدول الآتي:

ملحق رقم (02):مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أحدد ما الذي تعلمته بالفعل من دراستي لموضوع معين.					
02	أحدد كيفية تطبيقي للأهداف من دراسة موضوع ما بصوت مسموع.					
03	أسأل نفسي ما الذي أحاول الإجابة عنه عند دراسة موضوع معين.					
04	أسأل نفسي أثناء دراسة موضوع ما إن كان ما أقوم به ينسجم مع الخطة التي وضعتها.					
05	أعبر عن خطوات دراستي لموضوع معين بصوت مسموع.					
06	أسأل نفسي عن سبب دراسة موضوع ما قبل الشروع فيه.					
07	أحدد الوقت اللازم لدراسة موضوع ما بصوت مسموع.					
08	عندما أقبل على تعلم موضوع معين أسأل نفسي عما أعرف حياله.					
09	أعبر عن الصعوبات التي تواجهني أثناء دراسة موضوع ما بصوت مسموع.					
10	أفكر في كيفية توظيف المعلومات التي توصلت إليها من دراستي لموضوع معين في مختلف جوانب حياتي.					
11	أحدد ما الذي أريد تعلمه بالضبط من دراستي لموضوع ما.					
12	أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كانت ثمت طرق أخرى لحل المشاكل المطروحة فيه.					
13	أحدد الأهداف التي أريد تحقيقها من دراسة موضوع معين بصوت مسموع.					

14	أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كان ما أنجزته هو ما أردته بالفعل.					
15	أعبر عن الصعوبات المحتملة من دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع.					
16	بعد الانتهاء من دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن كيفية تعلم المزيد حوله.					
17	أسأل نفسي بعد دراستي لموضوع ما عن مدى تمكني من معارفه.					
18	أحدد الطريقة التي سأتبعها في دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع.					
19	بعد دراستي لموضوع معين أسأل نفسي إن كنت بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد في دراسته.					
20	أسأل نفسي قبل البدء بالتعلم إن كان ما سأتعلمه مهما.					
21	قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن الخطة التي تناسب فهم الموضوع الذي سأدرسه.					
22	أراقب مدي تحقق الأهداف المسطرة من دراسة موضوع ما بصوت مسموع.					
23	قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن كيفية ربط المعارف التي سأقبل على تعلمها بمعارفي السابقة					
24	أراقب مدى مناسبة الطريقة المستخدمة في دراستي لموضوع ما بصوت مسموع.					
25	أسأل نفسي أثناء دراستي لموضوع ما إن كانت الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الأهداف المسطرة.					
26	بعد دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن مدى مناسبة الوقت المخصص لدراسته بصوت مسموع.					

ملحق رقم (03):مقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	العبارة	موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
01	مهما كانت المهمة أستطيع إكمالها بدقة.						
02	أشعر بأني عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف						
03	أستطيع معالجة المهام في أسلوب منظم جيدا						
04	عندما يكون الموقف صعبا لا أستطيع التفكير ماذا أفعل.						
05	قادر على التحليل الجيد لأسباب والتأثيرات.						
06	عنما تواجهني مشكلة أصبح عصبيا ولا أستطيع التفكير.						
07	أقيم المواقف بمهارة ودقة.						
08	أرهق من خلال المواقف الصعبة.						
09	قادر على التخطيط الجيد.						
10	أشعر بالاكتئاب بسبب المواقف المزعجة						
11	عنما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح						
12	عندما أبدأ المهمة أشعر في أحيان كثيرة بأنني متجه للفشل						
13	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوئها.						

14	الأفراد من حولي عموما يبدون أكثر موهبة مني.						
15	قادر على استخدام أي معلومات متوفرة لإنجاز المهمة المعطاة						
16	أفضل اختيار المهام الصعبة على المهام السهلة						
17	قادر على التغلب على المواقف الصعبة						
18	أستمتع بآداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء						
19	أستطيع الاستمرار في العمل رغم وجود الصعوبات						
20	إذا كان لدي اختيار أختار المهمة السهلة وأبتعد عن الصعبة						
21	قادر على التمييز بينما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه						
22	أكون سعيدا بالمثابرة والكفاح والمواقف الصعبةوالتحدي						
23	عندما أفشل في أول الأمر أستمر حتى يمكنني النجاح						
24	أفضل المهام السهلة عم أحبها						

ملحق رقم (04):مقياس التوافق الدراسي

في إطار القيام بالبحوث العلمية في مجال علم النفس نريد تطبيق هذا المقياس بهدف التعرف على مدى انطباق مجموعة من الأنماط السلوكية عليك.

المطلوب منك قراءة كل سؤال بتأني والإجابة بوضع علامة (x) في الخانة "نعم"، أو في الخانة "لا". ولاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة تعد صحيحة طالما تعبر عن حقيقة شعورك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة. وتكون إجابتك عن كل سؤال أو اختيارك للإجابة من واقع خبرتك الشخصية.

لا تنس أن تجيب على كل العبارات.

نشكركم أخي التلميذ(ة) على تكرمكم وتخصيص جزء من وقتكم الثمين ونقدر لكم جهدكم وتعاونكم معنا.

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	**هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء الدرس؟**		
02	**هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس أو طلب منك عدم العبث بها؟**		
03	**هل يكون عملك عادة نظيفا أو مرتب؟**		
04	**ها تحاول الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ؟**		
05	**هل غالبا ما تتحدث مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟**		
06	**هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهم للأستاذ؟**		
07	**ها تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة؟**		
08	**هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟**		
09	**هل تحضر غالبا إلى الدروس متأخرا؟**		
10	**هل تكون عادة هادئا في حجرة الدرس؟**		
11	**إذا وجه الأستاذ سؤالا للتلاميذ هل ترفع إصبعك للإجابة؟**		
12	**هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟**		

13	هل تحضر معك أقلامك بصورة دائمة للدرس؟		
14	هل غالبا ما يعاتبك الأستاذ؟		
15	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟		
16	هل اشتركت في خلاف عنيف أو مشاجرة مع زملائك في المدرسة؟		
17	هل تسكب السوائل أو تسقط الأشياء داخل حجرة الدرس؟		
18	هل تذهب إلى الثانوية مع رفقائك؟		
19	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديثة؟		
20	هل سبق لك أن وجهت للأستاذ أي أسئلة؟		
21	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به مدة طويلة؟		
22	هل تحضر معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟		
23	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟		
24	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟		
25	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل القسم؟		
26	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب فهل تلتمس مساعدة الأستاذ؟		
27	هل غالبا ما تحب أن تستأذن لكي تغادر حجرة الدرس؟		
28	هل ترد مباشرة على توبيخ الأستاذ لك؟		
29	هل تضحك أحيانا في حجرة الدرس؟		
30	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة قبل أن يأذن لك الأستاذ؟		
31	هل تذهب إلى قاعة الأساتذة إذا احتجت مساعدة أستاذك؟		
32	هل دائما ترغب أن تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك؟		

ملحق رقم (05):العلاقة بين واستراتيجيات ما وراء المعرفة التوافق الدراسي

Corrélations

		اتراتيجياتالتفكيربصوتعال	استراتيجياتالتساؤلالذاتي	استراتيجية K.W.L.H	استراتيجياتماوراءالمعرفة	التوافقالدراسي
اتراتيجياتالتفكيربصوتعال	Corrélation de Pearson	1	,070	,233*	,669**	,105
	Sig. (bilatérale)		,491	,019	,000	,299
	N	100	100	100	100	100
استراتيجياتالتساؤلالذاتي	Corrélation de Pearson	,070	1	,197*	,699**	,007
	Sig. (bilatérale)	,491		,049	,000	,949
	N	100	100	100	100	100
استراتيجية K.W.L.H	Corrélation de Pearson	,233*	,197*	1	,613**	-,170
	Sig. (bilatérale)	,019	,049		,000	,090
	N	100	100	100	100	100
استراتيجياتماوراءالمعرفة	Corrélation de Pearson	,669**	,699**	,613**	1	-,003
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,980
	N	100	100	100	100	100
التوافقالدراسي	Corrélation de Pearson	,105	,007	-,170	-,003	1
	Sig. (bilatérale)	,299	,949	,090	,980	
	N	100	100	100	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

ملحق رقم (05): العلاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق الدراسي

Corrélations

		الفعاليةالذاتية	التوافقالدراسي
الفعاليةالذاتية	Corrélation de Pearson	1	,244*
	Sig. (bilatérale)		,014
	N	100	100
التوافقالدراسي	Corrélation de Pearson	,244*	1
	Sig. (bilatérale)	,014	
	N	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

ملحق رقم (06):الفرق في التوافق الدراسي بدلالة الجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التوافقالدراسي	ذكر	40	22,40	2,351	,372
	أنثى	60	22,93	2,033	,262

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التوافقالدراسي	Hypothèse de variances égales	1,048	,308	-1,207	98	,230	-,533	,442	-1,410	,344
	Hypothèse de variances inégales			-1,172	75,200	,245	-,533	,455	-1,440	,373

ملحق رقم (07):الفرق في استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلالة الجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
اتراتيجياتالتفكيربصوتعال	ذكر	40	38.200	2.5840	.4086
	أنثى	60	38.550	2.7643	.3569
استراتيجياتالتساؤلالذاتي	ذكر	40	44.600	3.1444	.4972
	أنثى	60	44.617	2.7806	.3590
K.W.L.H استراتيجية	ذكر	40	14.900	1.6610	.2626
	أنثى	60	15.350	1.9382	.2502
استراتيجياتماوراءالمعرفة	ذكر	40	97.7000	4.60880	.72872
	أنثى	60	98.5167	5.19286	.67040

ملحق رقم (07):الفرق في استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلالة الجنس

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
	Hypothèse de variances égales	.003	.957	-.636	98	.526	-.3500	.5499	-1.4413	.7413
اتراتيجياتالتفكيربصوتعال	Hypothèse de variances inégales			-.645	87.533	.520	-.3500	.5425	-1.4281	.7281
	Hypothèse de variances égales	2.027	.158	-.028	98	.978	-.0167	.5982	-1.2039	1.1705
استراتيجياتالتساؤلا لذاتي	Hypothèse de variances inégales			-.027	76.518	.978	-.0167	.6132	-1.2379	1.2045
	Hypothèse de variances égales	1.890	.172	-1.203	98	.232	-.4500	.3741	-1.1925	.2925
استراتيجية K.W.L.H	Hypothèse de variances inégales			-1.241	91.890	.218	-.4500	.3627	-1.1705	.2705
	Hypothèse de variances égales	.675	.413	-.805	98	.423	-.81667	1.01422	-2.82936	1.19603
استراتيجياتماوراءالمعرفة	Hypothèse de variances inégales			-.825	90.229	.412	-.81667	.99018	-2.78376	1.15043

ملحق رقم (08):الفرق في استراتيجيات الفعالية الذاتية بدلالة الجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفعاليةالذاتية	ذكر	40	94.175	4.5791	.7240
	أنثى	60	94.217	7.1807	.9270

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الفعاليةالذاتية	Hypothèse de variances égales	.714	.400	-.033	98	.974	-.0417	1.2811	-2.5839	2.5006
	Hypothèse de variances inégales			-.035	97.851	.972	-.0417	1.1763	-2.3760	2.2926