جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.

– دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية غرداية –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:
خالد بابهون

إشراف الدكتور:
د. محمد الطاهر طعبلي

السنة الجامعية: 2015/2014

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.

– دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية غرداية –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

تقديم الطالب: خالد بابهون.

يوم الثلاثاء 2015/05/26 ، أمام اللجنة المكونة من :

الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
د. لكحل لخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	رئيسا
د. طعبلي محمد الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	مشرفا ومقررا
د. بوزازوة مصطفى	أستاذ محاضر .أ	جامعة البليدة	عضوا مناقشا
د. بحري نبيل	أستاذ محاضر .أ	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	عضوا مناقشا

بسم الله الرحمن الرحيم

شـــــكـروعـرفـان

الحمد لله بتوفيقه تتم الصالحات من علي بلوغ نهاية هذا العمل، أسأله تعالى الإخلاص والعون والسداد، وأصلي وأسلم على أشرف خلق الله وأطهرهم محمداً صلى الله عليه وسلم، قال الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه:"من جعل الشكر آخر العمل جعله الله فاتحة المزيد" .

بكل معاني الاعتراف بالفضل الجميل، وبأجمل عبارات الشكر والتقدير أتقدم إلى كل من أسهم في إنجاح هذا العمل، وإلى كل من تعلمت على يديه حرفاً، أو استلهمت منه فكراً أو أسدى إلي نصحاً.

وأتقدم بخالص شكري وتقديري إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور: **محمد الطاهر طعبلي** والذي لم يؤل جهداً في إرشادي، غمرني بنصحه وتوجيهه طيلة خطوات بحثي إذ لمست فيه الحرص والجد والإتقان، حفظه الله وجزاه عني خير الجزاء.

كما أتقدم بأسمى عبارات العرفان والامتنان إلى كل زملائي وأصدقائي، من وجدت منهم يد العون والسند خلال مشوار دراستي وأخص منهم الإخوة الأفاضل:

الأستاذ علي فارس، الأستاذ عمر دجال، الأستاذ إبراهيم تامتلت

الأستاذ عبد الوهاب فخار، الدكتور عيسى حواش، الأستاذ عبد الوهاب بوسنان،..

فعبارات الشكر لا توفيهم حقهم لما قدموا ، وسخروا من وقتهم وفكرهم لإنجاح هذه الدراسة، فالله أسأل أن يتقبل منهم جميل صنيعهم ويوفقهم في دراساتهم ومشاريعهم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى المديرين والأساتذة من سهلوا علي تطبيق الجانب الميداني للدراسة، وفقهم الله وجعلهم ذخراً للأمة ورمزاً للعلم ومنارةً لأهله.

وأتوجه بشكري وتقديري إلى أعضاء هيئة التدريس **بجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله،** وقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا وإلى جميع الأعضاء العاملين فيها.

والشكر موصول بالعرفان إلى الأساتذة المناقشين هذه الدراسة، لما بذلوه من متاعب جمة في تصحيحها ونقدها، شكر الله صنيعهم وجزاهم من فضله وكرمه خير الجزاء.

الباحث. خالد بابهون

إهـــداء

- إلى والـدي الكـريمين، حفظهمـا الله وبـارك في أنفاسـهما، وأدام عليهمـا تـاج الصحة والعافية والهناء.
- إلى زوجتي الغالية رمز الصبر والتفاني ومصدر المودة والوفاء، حفظها الله وبارك لي فيها، وجزاها عني خير الجزاء.
- إلى إخوتي الأعزاء سندي وعوني في الحياة.
- إلى روح جدتي الطاهرة "والدتي الروحية" طيب الله ثراها وتغمدها بواسع رحمته، من حثتني دوما على الجد والمثابرة وطلب العلم.
- إلى جميع أفراد عائلتي الكريمة وبالأخص منهم عمتي الفاضلة عائشة.
- إلى أساتذتي الفضلاء، منابع العلم والعطاء.
- إلى أصدقائي وزملائي، وكل من سعى في سبيل الرشد بالعلم والعمل بالفكر والفعل لتمكين دين الله في أرضه، مخلصا له يبتغي وجهه ورضوانه.
- إلى بلدتي الطيبة تغردايت، سائلا المولى عز وجل أن يجعلها والجزائر وسائر بلاد المسلمين آمنة مطمئنة طيبة سخاء رخاء.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل.

"وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب" هود (88) .

الباحث. خالد بابهون

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من وجود العلاقة الارتباطية بين كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وحددت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي ؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي ؟

وللإجابة على هذه الأسئلة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
2. توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
3. توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
4. توجد علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية تمثلت في (150) طالبا من السنة الثالثة ثانوي بولاية غرداية، وتم تطبيق ثلاثة مقاييس، وهي مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومقياس الفاعلية

الذاتية، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، واستخدمت الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل الارتباط لبيرسون، ومعامل الارتباط المتعدد، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
2. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
3. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
4. وجود علاقة ارتباطية متعددة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها يشير الباحث إلى ضرورة تكوين وتدريب المتعلمين على استخدام وممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية التعلم، بالإضافة إلى أهمية بناء مناهج وتصميم برامج تعليمية، ترتقي بمستوى تفكير المتعلم، وتزيد من فاعليته الذاتية، وتعزز دافعيته للإنجاز الدراسي، فتمكنه من تحسين مهاراته الحياتية وبلوغ أهدافه التعلمية ومسايرة تحديات العصر ومتطلباته العلمية والتكنولوجية.

Résumé

Cette étude visait à vérifier l'existence d'une corrélation entre chacune des stratégies métacognitive, l'auto-efficacité et la motivation scolaire, chez les étudiants de troisième année secondaires, tout en utilisant la méthode descriptive de corrélation. Et nous avons abordé la problématique de l'étude selon les questions suivantes :

1. Y a-t-il une corrélation entre les stratégies métacognitives et l'auto-efficacité chez les élèves de troisième année secondaire?
2. Y a-t-il une corrélation entre les stratégies métacognitives et la motivation scolaire chez les élèves de troisième année secondaire?
3. Y a-t-il une corrélation entre l'auto-efficacité et la motivation scolaire chez les élèves de troisième année secondaire?
4. Y a-t-il une corrélation multiple entre les stratégies métacognitives, l'auto-efficacité et la motivation scolaire chez les élèves de troisième année secondaire?

Ainsi les hypothèses suivantes ont été formulées Pour répondre à ces interrogations:

1. Il existe une corrélation entre les stratégies métacognitives et l'auto-efficacité chez les élèves de troisième année secondaire.
2. Il existe une corrélation entre les stratégies métacognitives et la motivation scolaire chez les élèves de troisième année secondaire.
3. Il existe une corrélation entre l'auto-efficacité et la motivation scolaire chez les élèves de troisième année secondaire.
4. Il y-a corrélation multiple entre les stratégies métacognitives, l'auto-efficacité et la motivation scolaire chez les élèves de troisième année secondaire.

L'étude a été appliquée à un échantillon au hazard représenté dans les (150) étudiants de troisième année secondaire de la wilaya de Ghardaïa. Trois mesures ont été appliqué; il s'agit de la mesure des stratégies métacognitives, la mesure de l'auto-efficacité et la mesure de la motivation scolaire.

Au cours de cette étude deux méthodes statistiques ont été utilisé, qui sont le coefficient de Pearson et le coefficient de corrélation multiple.

Enfin, l'étude a révélé les résultats suivants:

1. La présence d'une corrélation statistiquement significative entre les stratégies métacognitives et l'auto-efficacité chez les élèves de troisième année secondaire.
2. La présence d'une corrélation statistiquement significative entre les stratégies métacognitives et la motivation scolaire des élèves de troisième année secondaire.

3. La présence d'une corrélation statistiquement significative entre l'auto-efficacité et la motivation scolaire des élèves de troisième année secondaire.
4. La présence de d'une corrélation multiple relation statistiquement significative entre les stratégies métacognitives, l'auto-efficacité et la motivation scolaire chez élèves de troisième année secondaire.

Et l'adoption des résultats obtenus, le chercheur souligne la nécessité de former et d'entrainer les apprenants à utiliser les stratégies métacognitives dans le processus d'apprentissage. Ainsi que l'importance de construire des programmes éducatifs qui permettent l'amélioration du niveau intellectuel de l'apprenant, élever son auto-efficacité et de soutenir sa motivation scolaire, et par la suite améliorer ses compétences pour soulever les défis de l'ère scientifiques et technologiques.

الفهرس العام

العنوان	الصفحة
- شكر وعرفان	أ
- إهداء	ب
- ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	هـ
- قائمة الجداول	ي
- قائمة الأشكال	ك
- مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
01. إشكالية الدراسة	07
02. فرضيات الدراسة	12
03. أهداف الدراسة	12
04. أهمية الدراسة	13
05. تحديد مفاهيم الدراسة	13
06. الدراسات السابقة	15
الفصل الثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة	
- تمهيد	28
01.مفهوم ما وراء المعرفة	29
02.مكونات ما وراء المعرفة	35
03.تصنيفات ما وراء المعرفة	45
04.استراتيجيات ما وراء المعرفة	48
05.الفرق بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتجيات المعرفية	57

06.علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى	57
07.المردودات التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة	63
- خلاصة الفصل	66
الفصل الثالث: الفاعلية الذاتية	
- تمهيد	68
01.مفهوم الفاعلية الذاتية	69
02.لمحة عن نظرية الفاعلية الذاتية	70
03.التطبيقات التربوية لنظرية الفاعلية الذاتية	72
04.الاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى	75
05.مصادر الفاعلية الذاتية	77
06.أبعاد فعالية الذات	82
07.الفاعلية الذاتية وضبط السلوك	85
08.سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية	87
- خلاصة الفصل	90
الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز الدراسي	
- تمهيد	92
01.مفهوم الدافعية	93
02.الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى	96
03.الاتجاهات المختلفة في تفسير الدافعية	97
04.نظريات الدافعية	99
05.وظائف الدافعية في المجال الدراسي	104
06.مفهوم دافعية الإنجاز	106
07.مفهوم دافعية الإنجاز الدراسي	107
08.النظريات التي فسرت دافع الإنجاز	108

09.أهمية الدافعية للإنجاز	111
- خلاصة الفصل	114
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
- تمهيد	116
01.منهج الدراسة	117
02.إجراءات الدراسة	117
03.مجتمع الدراسة	119
04.عينة الدراسة	120
05.حدود الدراسة	123
06.أدوات الدراسة	123
الأساليب والتقنيات الإحصائية	131
- خلاصة الفصل	132
الفصل السادس: نتائج الدراسة الميدانية	
01.عرض نتائج الدراسة الميدانية	134
02.مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	136
- الاستنتاج العام	147
- خاتمة واقتراحات	149
- قائمة المراجع	152
- قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
(01)	أبعاد ما وراء المعرفة	32
(02)	تواريخ إجراء تطبيق الدراسة الأساسية	119
(03)	الثانويات المختارة للدراسة	121
(04)	عدد الطلبة الممثلين لعينة الدراسة حسب الثانويات	121
(05)	توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية على أبعاده الأساسية	125
(06)	القيم الكمية للعبارات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة	125
(07)	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة	126
(08)	توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية على أبعاده الأساسية	127
(09)	القيم الكمية للعبارات الموجبة لمقياس الفاعلية الذاتية	127
(10)	القيم الكمية للعبارات السالبة لمقياس الفاعلية الذاتية	128
(11)	معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية	129
(12)	القيم الكمية للعبارات الموجبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي	131
(13)	القيم الكمية للعبارات السالبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي	131
(14)	معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة	134
(15)	معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و دافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة	135
(16)	معامل ارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة	135
(17)	معامل الارتباط المتعدد بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة	136

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
(01)	مكونات ما وراء المعرفة	36
(02)	مكونات التفكير	62
(03)	نموذج الحتمية التبادلية	70
(04)	مصادر الفاعلية الذاتية	82
(05)	أبعاد الفاعلية الذاتية	85
(06)	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث	97
(07)	معادلة دافعية الإنجاز لمكليلاند	108
(08)	معادلة دافعية الإنجاز لأتكنسون	110
(09)	توزيع العينة المختارة للدراسة حسب متغير الجنس	122
(10)	توزيع العينة المختارة للدراسة حسب متغير الشعبة	122

مقدمة

يشهد العالم اليوم حركة سريعة من التطور في شتى مجالات العلوم، وهذا التطور صاحبه تقدم معرفي هائل ومتسارع بشكل كبير، ما جعل الفرد في حاجة ماسة للعمل جاهدا للتكيف ومقتضيات العصر الحديثة، وأن يشارك في الحياة بفاعلية وإيجابية ليتمكن من مسايرة الكم الهائل من المعرفة، وباعتبار أن العقل البشري المفكر هو قوام الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة، بات من الواضح أن الاستثمار الرئيسي للمجتمعات اليوم هو مجال التعليم وتطوير المهارات البشرية وتنمية القدرات التي يستطيع بها الفرد التعامل مع مخرجات هذه الثورة المعرفية والتكيف مع نتائجها.

وقد شهد مجال علم النفس وعلوم التربية تحولا ملحوظا في الربع الأخير من القرن العشرين على الدراسات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم، فبعد أن كان علماء النفس والتربية يركزون جل اهتمامهم على مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعمليتي التعلم والتعليم أصبحوا مع بداية السبعينات يركزون على مبادئ النظريات المعرفية، فحيث تنظر النظرية السلوكية إلى عملية التعلم على أنها استجابات ملاحظة قابلة للقياس، وتقوى عن طريق الممارسة والتعزيز، ترى النظرية المعرفية إلى هذه العملية على أنها عمليات عقلية داخلية يعبر عنها بقدرة المتعلم على التبصر بالمعلومات المقدمة ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة.

واستلزم هذا الأمر وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تهدف إلى تغيير طريقة تفكير الطالب مذ مراحل تعلمه الأولى حتى ينشأ جيل قادر على التفكير العلمي السليم، قادر على النقد والابتكار، بعيدا عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول قادر على أن يتعلم كيف يسعى بنفسه إلى المعلومة وكيف يتعلمها ويوظفها ويستفيد منها في حياته اليومية، أي الخروج بالمتعلم من صيغة تلقي المعلومة إلى صيغة بنائها ومعالجتها واكتشاف العلاقات بين الظواهر، قصد التعمق في فهم الظاهرة وتفسيرها بهدف تنمية كفاءته العلمية، بما يمكنه من الانتقال

من مرحلة المعرفة Cognition، إلى مرحلة ما وراء المعرفة Metacognition والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعاد الظاهرة والاستدلال عليها من خلال منهجية علمية منظمة من البحث والتقصي.

وتؤكد العديد من الدراسات على دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ومن هذه الدراسات: دراسة شهاب (2000)والتي أثبتت أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها تأثير كبير في التحصيل المعرفي ونمو مهارات التفكير التكاملية، وأكدت على ذلك دراسة الجندي وصادق (2001) حيث بينت أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فعالية كبيرة في زيادة المعرفة العلمية لدى التلاميذ، ومن ثم زيادة دافعيتهم للإنجاز والتحصيل، وأكدت أيضا دراسة رمضان (2005) على ذلك حيث توصلت إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة له أثر دال في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد، وبذلك تبرز الحاجة إلى أهمية تدريب المتعلمين على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، حتى يتمكنوا من استيعاب المعارف العلمية بصورة جيدة وتنمية قدرتهم على التفكير بوجه عام وتنمية بعض المهارات الحياتية بوجه خاص ومتى تمكنوا من ذلك تحركت فاعليتهم الذاتية نحو تعمق أكثر لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتشير معظم البحوث إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن جانبا تنظيميا ذاتيا للمتعلم، فالتلاميذ الذين يمتلكون استراتيجيات ومهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فاعلية في تنظيم تعلمهم، وتحريك دافعيتهم نحو التعلم، ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم، وكذلك القدرة على التوافق والانسجام في مواقف الحياة المختلفة.

وتعد الفاعلية الذاتية Self efficacy من أبرز المفاهيم التي قدمها باندورا محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في إحداث التعلم لدى المتعلمين، فالفاعلية الذاتية عبارة عن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية، وهذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى 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.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات والبحوث على أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا.

ومن جهة أخرى يمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهو مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، وقد أشار العلماء والباحثون المهتمون بدافعية الإنجاز مثل ماكليلاند McClelland وغيره، إلى أن الدافع للإنجاز يتضمن أنواعا وأنماطا متباينة من السلوك، حيث تعمل أو تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد، وإنتاجه في مختلف المجالات، والأنشطة التي يواجهها، ولذلك فقد ظهر مفهوم دافعية الإنجاز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، وذلك منذ ستينات القرن الماضي وحتى العصر الحاضر، إذ اتسع الاهتمام به ليشمل دراسة علاقته بمتغيرات اجتماعية ونفسية وتربوية، والتعرف على العوامل التي تسهم في تفسير التباين في دافعية الإنجاز بين الأفراد.

وفي مجال التربية والتعليم تعتبر دافعية الإنجاز الدراسي من المفاهيم الضروري التركيز عليها، حيث أظهرت كثير من الدراسات دور دافعية الإنجاز الدراسي عموما، والعوامل والمتغيرات التي تتأثر بدافعية الإنجاز أو تؤثر فيها خصوصا، "ومن هذه الدراسات دراسة قطامي (1994) ، دراسة الطواب (1999)، وعلى الرغم من أهمية البحث عن دافعية الإنجاز الدراسي، إلا أن هذه الدراسات التي أجريت في العالم العربي كانت تستهدف دراسة دافعية الإنجاز بشكل عام وليس دافعية الإنجاز الدراسي بصفة خاصة، كما أنها ركزت بشكل خاص على دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الأكاديمي عموما انطلاقا من كونه مجالا للإنجاز أو كقيمة إنجازية يفترض أن تتأثر بمستوى الدافعية للإنجاز، فتم إغفال العوامل والمتغيرات التعليمية والنفسية والاجتماعية الأخرى".

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

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، وفيه سنتناول كلا من إشكالية وفرضيات الدراسة، الأهداف والأهمية، التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة التي وردت في نفس سياق الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة، وسنتطرق فيه إلى مفهوم ماوراء المعرفة، مكونات وتصنيفات ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة و الفرق بينها وبين الاستراتجيات المعرفية، علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى، المردودات التربوية لما وراء المعرفة.

الفصل الثالث: الفاعلية الذاتية، وسنحاول أن نبين فيه مفهوم الفاعلية الذاتية، عرض لمحة عن نظرية الفاعلية الذاتية، التطبيقات التربوية لنظرية الفاعلية الذاتية، الاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى، مصادر وأبعاد الفاعلية الذاتية، الفاعلية الذاتية وضبط السلوك، سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.

الفصل الرابع: دافعية الإنجاز الدراسي، سنتعرف من خلاله على مفهوم الدافعية، الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى، الاتجاهات المختلفة في تفسير الدافعية، وظائف الدافعية في المجال الدراسي، مفهوم دافعية الإنجاز ثم دافعية الإنجاز الدراسي، النظريات المفسرة لدافع الإنجاز، أهمية الدافعية للإنجاز.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة، سنحاول أن نبين من خلاله منهج الدراسة ثم إجراءات الدراسة، ثم تحديد مجتمع وعينة الدراسة، ثم حدود الدراسة، أدوات الدراسة وأخيرا الأساليب والتقنيات الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: نتائج الدراسة، ويلخص هذا الفصل النتائج المتوصل إليها من خلال عرض النتائج، ثم مناقشتها وتحليلها، وأخيرا لاستنتاج العام للدراسة ثم مقترحات الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

01. إشكالية الدراسة
02. فرضيات الدراسة
03. أهداف الدراسة
04. أهمية الدراسة
05. تحديد مفاهيم الدراسة
06. الدراسات السابقة
07. صعوبات الدراسة

01. إشكالية الدراسة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition من المفاهيم المعاصرة التي دخلت حديثا إلى مباحث علم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، ويكاد جون فلافل John Flavell يكون أول من استخدم هذا المفهوم في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، والذي اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة، فقد لاحظ فلافل أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يكونون غالبا على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون من دون وعي للاستراتيجيات والمهارات والأساليب المعرفية التي يجب إتباعها في عمليات التعلم.(Flavell, 1976, p. 321)

ومن هذه الزاوية يتضمن مفهوم ما وراء المعرفة مكونين أساسيين هما استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات ما وراء المعرفة، يستخدمها المتعلم في عملية التعلم، وقد تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم نظرا لأهميته الكبيرة في ميدان التعليم والتعلم.(فتحي عبد الرحمان جروان، 1999، ص 44).

وتؤكد دراسة ولترز وآخرون Wolters and all (1996م) أن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز الدراسي يرتبط إيجابا بمستوى فاعلية الذات وإتقان استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. (فريدة قادري، 2006، ص 17).

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 للإنجاز والفاعلية الذاتية، فتدريب المتعلمين على استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تجنبهم بعض المشكلات الدراسية وصعوبات التعلم ذات الطبيعة المعرفية، وبالتالي يزيد من تنمية القدرات العقلية العليا لديهم، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات التي أجريت في الجزائر، منها ما أثبتته دراسة عبد الله قلي (2009) التي انتهت إلى فعالية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية. (عبد الله قلي، 2009، ص 303).

وتعد الفاعلية الذاتية Self efficacy من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في إحداث التعلم لدى المتعلمين،

فالفاعلية الذاتية عبارة عن: "معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية"، وهذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى 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)

ويرى بيشف (1974) Beshaf أن الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين، وتفاعل بعض العوامل الأخرى كالدافعية ومستوى الطموح والثقة بالنفس. (Beshaf, 1974, p. 297)

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية خاصة التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا. (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 بجامعة المنصورة بمصر، ودراسة فتحي مصطفى الزيات (1998) حول البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، وكذلك دراسة علاء محمود الشعراوي (2000) التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية فاعلية الذات والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، فضلا عن دراسة ديان (2003) Diane التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة رفقة خليف سالم (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

وفي نفس منحى 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 بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها محمد سليمان الوطبان (2006) في دراسته حول مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، وكذلك دراسة كيفين (2009) Kevin ودراسة نزار السيد (2013) Nasar Said التي أكدت على دور الفاعلية الذاتية في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما الدافعية للإنجاز Achievement motivation بوصفها مكونا من مكونات الشخصية، من أساسياتها الوظيفة التوجيهية، فهي موجهة للسلوك، حيث يشير أتكنسون Athinson بأن الدافعية للإنجاز عبارة عن: استعداد – ثابت نسبيا – للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف – الإنجاز– قابلا للتقدير وفق معايير للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف – ذاتي – ينشط وينظم ويوجه السلوك، لذلك يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية.(عبد الوهاب بن شعلال، 2010، ص09-12).

ويرى رجاء أبو علام (1993) بأن دافعية الإنجاز عبارة عن: حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده. (رجاء أبو علام، 1993، ص 209)

وفي سياق الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز نجد أنها قد ارتبطت بالعديد من المتغيرات التربوية والنفسية والمعرفية، مثل دراسة عبد الوهاب بن شعلال (2010) انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، كما توصلت دراسة ليلى العساف وراتب سعود (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم ودرجة الدافعية للإنجاز عند معلمي مدارسهم، ودراسة علاء الدين كفافي (1982) التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

ومن جهة أخرى نجد المنظومة التربوية الجزائرية تولي اهتماما بالغا للتعليم ومخرجاته، والمتتبع مسار النظام التربوي في الجزائر يلتمس تطورا ملحوظا في خطواته، ومن ضمن أهم محطات

الإصلاحات ما ورد ضمن أمرية أفريل (1976)، ثم ما جاء بعد ذلك في الإصلاح الأخير سنة 2003م، حيث امتدت برامج الإصلاح لتشمل كافة الجهاز التربوي ومن ذلك التأكيد في صياغة المناهج والمقررات الدراسية والبرامج التربوية – من التحضيري إلى الجامعي –، على تنمية التفكير العلمي واستراتيجياته وممارسته فعليا ضمن الأنشطة التعليمة وهذا لتحريك الفاعلية الذاتية للمتعلم نحو التعلم الذاتي، وتعزيز وتحفيز دافعية الإنجاز الدراسي لديه.

ومن ذلك أيضا تغيير طريقة تفكير الطالب في كل مراحل تعلمه، حتى ينشأ جيل قادر على التفكير العلمي السليم، قادر على النقد والابتكار، بعيدا عن التربية الكلاسيكية والحفظ والتلقين وبرمجة العقول، جيل قادر على أن يتعلم كيف يسعى بنفسه وإرادته الذاتية إلى المعلومة، وكيف يتعلمها ويوظفها ويستفيد منها في حياته اليومية، أي الخروج بالمتعلم من صيغة تلقين المعلومة إلى صيغة بنائها ومعالجتها واكتشاف العلاقات بين الظواهر، قصد التعمق في فهم الظاهرة وتفسيرها بهدف تنمية كفاءته العلمية، بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة Cognition، إلى مرحلة ما وراء المعرفة Metacognition والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعاد الظاهرة والاستدلال عليها من خلال منهجية علمية منظمة من البحث والتقصي. (تهاني الرفاعي، 2009، ص 07).

وقد ورد في النشرة الرسمية للتربية الوطنية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (عدد خاص) بتاريخ 27 يناير 2008 م الموافق لـ 19 محرم عام 1429 هـ، "القانون رقم 08 – 04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008 م، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الفصل الثاني مهام المدرسة: المادة رقم (04): "تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ وبتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المهنية.
- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل وحقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

وجاء في المادة رقم (06): "... إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها، التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.." (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، ص 62-64).

وانطلاقا مما سبق تتبين أهمية كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، وأهمية العلاقة فيما بينها، وبناء على -حد علم الباحث- من عدم وجود دراسة محلية تتناول هذه العلاقة بنفس الصيغة، أتت هذه الدراسة لتتحقق من هذه العلاقة وتبين طبيعتها، ومدى أهميتها وضرورتها، وسنحاول بداية طرح التساؤلات الرئيسية الآتية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي ؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي ؟

02. فرضيات الدراسة:

انطلاقا من إشكالية الدراسة وبناء على أدبيات موضوع الدراسة والدراسات السابقة، تم الاعتماد على الفرضيات التالية كحلول مؤقتة لتساؤلات دراستنا الحالية:

1. توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
2. توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
3. توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
4. توجد علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.

03. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التحقق من:

1. وجود العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
2. وجود العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
3. وجود العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.
4. وجود العلاقة المتعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي.

04.أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال كونها:

1. تتوافق وخطة والتطوير التربوي المعمول بها حاليا بالجزائر، حيث تدعو العديد من المؤتمرات المعاصرة إلى الحرص على رفع كفاءة مخرجات قطاع التربية والتعليم، ليكون قادرا على مسايرة ومواجهة تحديات العصر.
2. استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية المنادية بضرورة الاهتمام أكثر بالتفكير الماوراء معرفي واستراتيجياته، بوصفه أحد المخرجات المهمة والضرورية التي يجب الاعتناء بها من خلال عملية التعلم.
3. توجيه أنظار المسؤولين في قطاع التربية والتعليم لضرورة الاهتمام بتعليم الطلبة استراتيجيات ما وراء المعرفة، لما لها من عميق الأثر في تحسين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.
4. مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة تعتبر بمثابة انطلاقة لدراسات وبحوث أخرى.
5. توجيه لأنظار الأخصائيين والأكاديميين إلى ضرورة الاهتمام في برامج تكوين الأساتذة بموضوع استراتيجيات ما وراء المعرفة.
6. تشير إلى أهمية تطوير العمليات التربوية التعليمية والتعلمية عموما، من الممارسات التقليدية التي تركز على الكم، إلى الممارسات الحديثة التي تستثمر وتوظف المعرفة المقدمة للمتعلم، وتمكنه من الاستفادة منها.

05.التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

تتمثل المفاهيم الأساسية في هذه الدراسة في استراتيجيات ما وراء المعرفة، الفاعلية الذاتية، الدافعية للإنجاز الدراسي، وسنحاول فيما يلي تعريفها إجرائيا:

05.1 التعريف الإجرائي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة:

وردت في تعريف مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة العديد من المفاهيم، والتي تعددت والمدارس العلمية والفلسفية في علم النفس، وفي هذه الدراسة فإن الباحث يعتمد تعريف

سير وجرمان Germen,C and Paul Syr (1998) كتعريف إجرائي لمفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة: هي التفكير حول التعلم وفهم الشروط التي تساهم في تحسينه وتنظيم وتخطيط أنشطته وضبطه والتقويم الذاتي له، فهذه الشروط تمثل الخطوات أو الإجراءات التي يستخدمها المتعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات تفكيره وضبطها لتحقيق الهدف منها.

ويحاول الباحث أن يستهدف في هذه الدراسة استراتجيات ما وراء المعرفة التالية:

1.1.5 استراتيجية التساؤل الذاتي: هي مجموعة من الأسئلة يضعها المتعلم لنفسه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم ، وتكون ذات ارتباط بالموضوع المراد تعلمه مما ينمي لديه الوعي بعمليات التفكير .

2.1.5 استراتيجية التفكير بصوت عال (مسموع): وتتمثل في وصف الفرد لتفكيره بصوت مسموع أثناء تعلمه وذلك لتجنب البحث العشوائي في الأفكار، وإنما الوصول بسرعة للتفكير الصواب.

3.1.5 استراتيجية K.W.L.H: وتعني أن يطرح المتعلم أربع اسئلة حول موضوع التعلم والمتمثلة في:

- K: للدلالة على كلمة (Know) ماذا أعرف عن الموضوع؟
- W : للدلالة على كلمة (Want) ماذا أرغب في تعلمه من الموضوع المدروس؟
- L: للدلالة على كلمة (Learn) وهو سؤال تقويمي لبيان مدى التعلم بالفعل؟
- H: للدلالة على كلمة (How) كيف أستطيع أن أتعلم أكثر.

و يعد الفرد مستخدما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة إذا تحصل على درجة تساوي أو تفوق المتوسط، أي الدرجة (78) في مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة. (خولة أحمدي، 2012، ص 22).

05.2 التعريف الإجرائي للفاعلية الذاتية:

اعتمد الباحث تعريف باندورا Bandura كتعريف إجرائي للفاعلية الذاتية حيث يعتبرها اعتقادات الأفراد حول قدراتهم في أداء نشاط معين بمستوى معين من التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم وتتحكم في كيفية إحساس الفرد، نمط تفكيره، دافعيته وسلوكه .

ويحاول الباحث في هذه الدراسة أن يبرز مفهوم الفاعلية الذاتية من خلال مقياس الفاعلية الذاتية بأبعاده الثلاثة وهي:

- فعالية تنظيم الذات.
- الثقة بالذات.
- تفضيل المهام الصعبة.

وتتحدد الفاعلية الذاتية في هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها الفرد فى مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

05.3 التعريف الإجرائي للدافعية للإنجاز الدراسي:

اعتمد الباحث تعريف كل من قطامي يوسف وعدس كتعريف إرجائي لدافعية الإنجاز الدراسي حيث هي: نوع أو شكل من أشكال دافعية الإنجاز يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسي، والتي تتضمن مجموعة من القوى التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، مع الإحساس بالرغبة الملحة في أداء العمل المدرسي بصورة جيدة، والنزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

وتتحدد دافعية الإنجاز الدراسي في هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها الفرد فى مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي المستخدم في هذه الدراسة.

07. الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات استراتيجيات ما وراء المعرفة كما تناولت أخرى الفاعلية الذاتية وأخرى الدافعية للإنجاز الدراسي، لكن مع متغيرات أخرى أو وبعلاقات مغايرة حسب اطلاع الباحث على أدبيات ما ورد حول هذه المتغيرات الثلاثة، وتختلف هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات في كونها تدرس العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، ويمكن أن نعرض من هذه الدراسات والتي تناولت هذه المتغيرات في إشكاليات جزئية أو بصيغ وعلاقات أخرى، وقد تم ترتيبها إلى ثلاث محاور ،المحور الأول يشمل الدراسات التي تناولت موضوع استراتيجيات ما وراء المعرفة،

المحور الثاني يشمل الدراسات التي تناولت موضوع الفاعلية الذاتية، أما المحور الثالث فيتضمن الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للإنجاز والدافعية للإنجاز الدراسي وتم استعراض الدراسات في كل محور حسب الترتيب الزمني، وذلك كما مايلي:

07.1 المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

07.1.1 دراسة باري و واينقراد Paris & Winograd (1990) "**أثر وعي الطلبة باستراتيجيات ما وراء المعرفة في انطباعاتهم في تعلم مواقف تعليمية جديدة**" حيث أجريت الدراسة على طلبة المرحلة الإعدادية وكان عدد أفراد العينة (56) طالبا وطالبة قسموا إلى (30) فردا للمجموعة التجريبية و (26) فردا للمجموعة الضابطة واستخدم مقياس خاص لقياس الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة ثم أجريت التجربة وذلك بتعريف الطلبة بطرق التفكير وحل المشكلات عندما تعرض لهم مشكلات تعليمة أو حياتية وذلك بشكل دروس لمدة (03) أشهر وبعد انتهاء التجربة وجد أن الطلبة في المجموعة التجريبية يستطيعون تعزيز تعلمهم بحل المشكلات في المدرسة وخارجها ويستطيع المدرسون تعزيز هذا الوعي من خلال تدريب الطلبة على الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف أخرى تربوية وحياتية. (أحمد عودة، 2008، ص 62).

07.1.2 دراسة السليمان (2001) "**أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي**" هدفت الدراسة إلى التحقق من استخدام برنامج القراءة واستراتيجيات التفكير الذي وصفه باريس (1989)، والقائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين، بلغت عينة البحث (320) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين عينة تجريبية تشمل (120) تلميذة، و(110) تلميذة مثلت العينة الضابطة وتراوحت أعمارهن ما بين(11 و 12.5) واستغرق تطبيق البرنامج (04) أسابيع، واستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة واختبار المهارات للفهم القرائي واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة واختبار مهارة الفهم القرائي القبلي والبعدي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين

الاختبار القبلي والبعدي لاختبار المهارة القرائي لدى المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الاختبار القبلي والبعدي في استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة. (فتحي عبد الحميد، 2008 ص 174).

07.1.3 دراسة قرني (2004) **"فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية"**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في وحدة قوانين نيوتن وحركة الأقمار الصناعية حول الأرض واقتصرت الدراسة على فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية التساؤل الذاتي على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي متمثلة في طالبات فصلين إحداهما يمثل المجموعة التجريبية، ويمثل الثاني المجموعة الضابطة للعام الدراسي 2004/2003م، وتم أخذ الفصلين بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات بحثية تمثلت في اختبار مهارات الفهم القرائي واختبار تشخيصي واختبار تحصيلي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي أفراد المجموعتين في اختبار الفهم القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته الثلاثة (التذكر ، الفهم ، التطبيق) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. (فتحي عبد الحميد، 2008 ص 172).

07.1.4 دراسة عبد الوهاب (2005) **"فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء، وتنمية التفكير التأملي"** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء، وتنمية التفكير التأملي، والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في وحدتي خواص السوائل الساكنة، وخواص السوائل المتحركة، واستخدمت الباحثة في الدراسة اختبارا للتحصيل

واختبارا للتفكير التأملي، ومقياس اتجاه، واقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمعهد بنها بنين، وتكونت العينة من فصلين أحدهما يمثل المجموعة التجريبية (45) طالبا والآخر يمثل المجموعة الضابطة (45) طالبا، واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي البعدي، و وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي. (أحمد عودة، 2008، ص 60).

07.1.5 دراسة أحمد عودة (2008) **"أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة"** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، حيث اقترح الباحث الفرضيات التالية: 1) لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية تعزى لتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة. 2) لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية تعزى لتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: 1)وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية .2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات

الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية. (أحمد عودة، 2008، ص 05-06).

07.1.6 دراسة خولة أحمدي (2012) **"علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم الاجتماع ل.م.د"** هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وتجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم الاجتماع ل.م.د، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي الوصفي الارتباطي وقد تم صياغة الفرضيات التالية: 1) وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان، 2) عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة واهداف الأداء، 3) وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، 4) وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، 5) عدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية، 6) وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، 7) وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من (151) طالبا، واستخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة ومقياس توجهات أهداف الإتقان وأهداف الأداء، ومقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية، وتوصلت إلى النتائج التالية: نسبة أفراد العينة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة هي 92%، 1) وجود علاقة ارتباطية بين ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان، 2) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الأداء، 3) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية، 4) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، 5) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية، 6) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء

المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، 7) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية. (خولة أحمدي، 2012، ص 02-03).

07.2 المحور الثاني: الفاعلية الذاتية:

07.2.1 دراسة أندرمان وميدلجي Anderman & Midgly (1992) " **فاعلية الذات داخل الفصل** "، هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات كونها أداة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي تكونت عينة دراسية من (341) طالبا اختيروا من خمسة عشر فصلا دراسيا لمدرستين ابتدائيتين، واستخدم الباحثان استبيانا لتقدير الذات لقياس دافعية الطلاب ولقياس الاستراتيجية المعرفية المستخدمة وإدراكهم للفصل الدراسي والمدرسة، وقد أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ارتبطت باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، وأظهرت النتائج أيضا أن الطلاب الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية أوضحوا أنهم يملكون فاعلية ذات مرتفعة عن أولئك الذين يتجنبون المخاطرة،كما أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات لطلاب الفصول التجريبية ازدادت سواء لقوا تشجيعا من المدرسين على اتخاذ المخاطرة، أو لم يجدوا التشجيع، أما طلاب فصول التحكم فإن فاعلية الذات لم تتغير لديهم حتى مع انخفاض مستوى تعليمهم. (كمال النشاوي، 2006، ص 485).

07.2.2 دراسة حمدي (2002) "**علاقة فاعلية الذات المدركة بمتغيرات الجنس، ودرجة الاكتئاب والتوتر**" هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات المدركة بمتغيرات الجنس، ودرجة الاكتئاب والتوتر، تكونت عينة الدراسة من (414) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية منهم (312) من الإناث (102) من الذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توترا والأكثر توترا على مقياس فاعلية

الذات كدرجة كلية وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توترا. (فتحي عبد الحميد، 2008 ص 175).

07.2.3 دراسة ويلك Wilke (2003) **"استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية"** هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة أنجيلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، اشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية تم تدريسها المساق من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط ومجموعة ضابطة تم تدريسها المساق ذاته من خلال توظيف أساليب التعليم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة، ولتقييم تأثير استراتيجيات التعلم النشط على أفراد الدراسة خضع أفراد الفئتين لاختبار تحصيلي موحد في المساق ذاته، وبينت نتائج الاختبار التحصيلي أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة، حيث كانت دافعيتهم للتعلم أفضل في أثناء تدريس المساق، وكانوا أكثر فاعلية من أقرانهم في المجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، وبينت أن الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط، وأفادوا أن التعلم النشط يساعدهم في تعلم المساقات الجامعية بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية. (كمال النشاوي، 2006، ص 484).

07.3 المحور الثالث: الدافعية للإنجاز، والدافعية للإنجاز الدراسي:

07.3.1 دراسة سيري Siry (1990) **" العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وقدرتهم على حل المشكلات"** هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وبين قدرتهم على حل المشكلات، وقد افترض أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بطموح عال وقوي للتوصل إلى الحل، وأن هذا الطموح يتمثل في محاولاتهم الجادة ومثابرتهم الدائمة من أجل ذلك، وقد كشفت نتائج الدراسة على أن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي

للإنجاز كان أداؤهم عاليا في حل المشكلات، وبفارق دال إحصائيا عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز، كما وجد أن مستوى الطموح لدى عينة الدراسة كان يتذبذب خلال العمل على مهمة حل المشكلات، ويزيد بعد أي أداء ناجح، ويقل بعد أي أداء غير ناجح، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح للإنجاز. .(أحمد عودة، 2008، ص 57-58).

07.3.2 دراسة كل من جراسيا وبنترتش Gracia & Pintrich (1992) " **علاقة التفكير الناقد بالدافعية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة** " هدفت إلى البحث حول علاقة التفكير الناقد بالدافعية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتحديدا حاولت الدراسة إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والدافعية، لدى (758) طالبا من طلبة كليات الجامعة حيث تم اختيار (12) شعبة صفية، (3) شعب من تخصص الأحياء تتضمن (219) طالبا، و(3) شعب تخصص لغة إنجليزية تتضمن (110) طالبا و(6) شعب تخصص علوم اجتماعية تتضمن 429 طالبا، وطبق عليهم مقياس الاستراتيجيات المحفزة على التعلم في بداية ونهاية الفصل الأول من 1992، وقدمت نتائج التحليل مزيدا من التدعيم للعلاقة بين المعالجة العميقة والتفكير النقدي واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن التوجه الذاتي نحو الهدف كان متنبئا إيجابيا بالتفكير الناقد في مجال الأحياء والعلوم الاجتماعية ولم يكن كذلك في مجال اللغة الإنجليزية سواء في الاختبار القبلي أو الاختبار البعدي. كما ارتبطت استراتيجيات التنظيم الذاتي فوق المعرفي إيجابيا بالتفكير الناقد. .(أحمد عودة، 2008، ص 58-59).

07.3.3 دراسة عبد العزيز (1996) " **العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز** " هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (627) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ذكورا وإناثا، واستخدم الباحث قائمة (ايزنك) للشخصية وقائمة قلق السمة لسبايلبرجر واختبار دافع

الإنجاز لهيرمانز، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية(الاتزان – الانفعال) لصالح الاتزان، وقد كشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) لصالح الانطواء، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على دافع الإنجاز تعزى لتفاعل الجنس ومستوى قلق السمة وبعد الشخصية(الانبساط– الانطواء) على دافع الإنجاز، ولتفاعل الجنس والفرع الأكاديمي وبعد الشخصية(الانبساط – الانطواء) على دافع الإنجاز.(أحمد عودة، 2008، ص 60).

07.3.4 دراسة وولترز Wolters (1998) "**العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وكل من التوجهات نحو الهدف، واستخدام استراتيجيات فوق المعرفة، والتحصيل الدراسي**" لـ 115 طالبا جامعيا التحقوا بمساق علم النفس، وتوصل إلى علاقة سلبية بين التنظيم الداخلي والتنظيم الخارجي، وعلاقة متوسطة موجبة بين التنظيم الداخلي والتوجه نحو التعلم، في حين ارتبط التنظيم الخارجي بالتوجه نحو التعلم، كما ارتبط التنظيم الخارجي بالتوجه نحو هدف التحصيل، وتوصلت الدراسة أيضا إلى علاقة إيجابية بين التنظيم الداخلي وكل من التطوير والتفكير الناقد واستراتيجيات فوق المعرفة، وكان التنظيم الداخلي متنبئا ذا دلالة بتوجه الطلبة نحو هدف التعلم، وأن الإناث سجلن توجها نحو هدف التعلم أعلى من الذكور، وبالنسبة للتنظيم الخارجي فكان متنبئا وحيدا بتوجه الطلبة نحو هدف الإنجاز، وعلى العموم دعمت نتائج تحليل الانحدار الاعتقاد بأن الطلبة يميلون إلى استخدام استراتيجيات للمحافظة على جهودهم لإنجاز المهمات التي تنسجم مع أهدافهم، وأشارت النتائج أيضا إلى أن التنظيم الداخلي كان متنبئا إيجابيا ودالا بكل من: التوسع والتفكير الناقد، واستراتيجيات فوق المعرفة، ومن هنا فالطلبة الذين يتسمون بدافعية داخلية يميلون إلى استخدام استراتيجيات مرتبطة بالتوسع والتفكير الناقد وما فوق المعرفة، وبالمقابل فإن التنظيم الخارجي لم يرتبط بالاستراتيجيات المعرفية لكنه تنبأ بتحصيل

الطلبة، وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة الذين ينظمون مستوى جهدهم لإنجاز المهمات الأكاديمية باستخدام استراتيجيات لزيادة كفايتهم وقيمتهم والرغبة في السيطرة على المهمة يميلون إلى استخدام استراتيجيات المعالجة العميقة. (كمال النشاوي، 2006، ص 486-488).

07.3.5 دراسة عطية (2002) " **أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي من الجنسين** " هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة، ومعرفة أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي من الجنسين، تكونت عينة الدراسة من(420) طالبا وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية من المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس، وأن الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائيا لصالح الصفوف الأعلى، أي أن دافعية الإنجاز الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين. .(أحمد عودة، 2008، ص 56).

موقفنا من الدراسات السابقة:

01. من حيث صيغة تناول الموضوع:

- نجد ستة دراسات من أصل أربع عشرة دراسة كلها عالجت موضوع الأثر والفاعلية أو النتيجة وهي كالتالي "أثر وعي الطلبة باستراتيجيات ما وراء المعرفة في انطباعاتهم في تعلم مواقف تعليمية جديدة"، "أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي"، "فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية"، "فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء، وتنمية التفكير التأملي" ، "أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة"، " أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي من الجنسين ".

- ومن جهة أخرى نجد الدراسات التي تناولت وفقط إحدى متغيرات الدراسة وهي "علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم الاجتماع ل.م.د"، " العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وقدرتهم على حل المشكلات" ، " علاقة التفكير الناقد بالدافعية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة "، " العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز "، "العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وكل من التوجهات نحو الهدف، واستخدام استراتيجيات فوق المعرفة، والتحصيل الدراسي".
- ومن هنا نجد أن صيغة هذه الدراسة جديدة على كل ما قد تم عرضه إذ لم يتم التطرق لطرح مثل هاته الإشكالية بالصيغة الحالية وهي دراسة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.

02. من حيث المنهج:

- نجد المنهج التجريبي هو الغالب في الدراسات السابقة فقد شمل ثماني منها، بينما اقتصر المنهج الوصفي على الستة الأخرى حيث تتفق ودراستنا الحالية، إذ تم اعتماد المنهج الوصفي، فهذا الأخير يتوافق وطبيعة الصيغة التي تم وفقها تناول موضوع دراسة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، فالباحث هنا بصدد تأكيد وجود العلاقة بين المتغيرات، وربما ستتبع لاحقا هذه الدراسة بمشاريع أخرى تتناول وفق المنهج التجريبي الأثر الذي يحدثه كل متغير في الآخر .

03. من حيث عينة الدراسة:

- تختلف العينة المختارة في الدراسة الحالية عن كل ما سبق الدراسات المذكورة سابقا – فالبعض منها اقتصر على سنة تعليمية معينة والبعض الآخر امتد ليشمل على غرار الطلبة الموظفين والإدرايين أو معيار الجنس والمرحلة العمرية – ، في كونها تناولت طلبة السنة الثالثة ثانوي باعتبارها – السنة الثالثة ثانوي– كمؤشر أو كملمح لكفاءات الطالب الختامية في نهاية مرحلة التعليم النظامي قبل التدرج الجامعي، لتدل على مدى تمثل الطالب من خلال كل التعلمات والكفاءات المكتسبة على امتداد كل

المسار التعليمي من التحضيري إلى الثانوي، ومن ذلك مدى نجاعة وفعالية المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة الصفية المختلفة... وضمن كل ما سبق من العناصر التي تم اختيار العينة باعتبارها يمكن دراسة العلاقة بين استراتجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.

04. من حيث الأساليب والأدوات الإحصائية:

- تبعا لما ذكر في العنصر السابق -المنهج- فالأساليب والأدوات الإحصائية تتوافق وطبيعة المنهج، فقد شملت الدراسات التجريبية إعداد تصاميم وبرامج تدريبية وتكوينية ومقاييس، أما الدراسات الوصفية فاكتفت بتطبيق بعض المقاييس أو الاستبيانات وجمع البيانات عن طريق الملاحظة وكذا إعداد شبكة الملاحظة، كما تم استخدام قانون "T" لحساب الفروق، واختبار "ف" لحساب الدلالة الإحصائية، ومعامل بيرسون، ومعامل الارتباط المتعدد، والتكرارات، والنسب المئوية... وفي دراستنا الحالية تم تطبيق ثلاثة مقاييس وهي مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة لخولة أحمدي، ومقياس الفاعلية الذاتية لكيم وبارك ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي لأنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار، كما استخدم كل من معامل بيرسون ومعامل الارتباط المتعدد.

الفصل الثاني

استراتيجيات ما وراء المعرفة

1. مفهوم ما وراء المعرفة
2. مكونات ما وراء المعرفة
3. تصنيفات ما وراء المعرفة
4. استراتيجيات ما وراء المعرفة
5. الفرق بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتجيات المعرفية
6. علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى
7. المردودات التربوية لما وراء المعرفة

تمهيد:

يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة، وإثارة للبحث، وكما يشير جارمان وفافريك فإن هذا المفهوم يعود إلى أصول علم النفس، ويعد انبثاق و تطور مفهوم ما وراء المعرفة نتيجة لجهود العديد من العلماء والباحثين، وسنحاول من خلال هذا الفصل أن نبين مفهوم ما وراء المعرفة، من خلال تعريفه والإحاطة بمكوناته ثم نتطرق لتصنيفاته، بعد ذلك سنتناول بالتعريف مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة، ونبين الفرق بينها وبين الاستراتيجيات المعرفية، ثم نتطرق لعلاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى، وأخيرا المردودات التربوية لما وراء المعرفة.

01. مفهوم ما وراء المعرفة:

يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة، وإثارة للبحث، وكما يشير جارمان وفافريك فإن هذا المفهوم يعود إلى أصول علم النفس، و يعد انبثاق و تطور مفهوم ما وراء المعرفة نتيجة لجهود العديد من العلماء والباحثين، والمتمثلة في أبحاث فلافل Flavell (1976) حول الذاكرة و ما وراء الذاكرة، أعمال بياجيه Piaget (1974) حول التحكم في الوعي، أعمال فيجوتسكي Vygotisky حول العوامل الاجتماعية للمراقبة المعرفية، وأعمال ستيرنبرغ Sterenberg حول صيرورة المراقبة في معالجة المعلومات.(Gregoire, 1999,p 177)

ويعتبر فلافل Flavell (1976) أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي، وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص و الأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود الأفراد للاختيار، و تقوم المهام المعرفية والأهداف والإستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك، لذا يجب أن يقوم المتعلم بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه و الإستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه. (هاني إسماعيل، 2009، ص39).

وفيما يلي سنتطرق لأهم التعاريف التي تناولت بالشرح مفهوم ما وراء المعرفة:

- تعريف بوندز وبوندز Bonds & Bonds (1992) هي: معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عملياته المعرفية (عدنان يوسف، 2004، ص 206).
- تعريف ليندستروم Lindstrom (1995) هي: معرفة الفرد بإستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به و القدرة على تنظيم تلك العمليات و التحكم بها. (هيا المزروع، 2006، ص 18).

- تعريف هوايت Huilt (1997) هي: المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف و ما لا يعرف ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه و تفكيره. (جريج جاي، ص 201).
- تعريف ليفنجستون Livenjeston (1997) هي: التفكير عالي الرتبة والذي يتضمن مراقبة نشطة للعمليات المعرفية و تتمثل في التخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب و تقويم التقدم (عدنان يوسف، 2004، ص 206).
- تعريف ويلسون Wilson (1998) هي: معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا، أي كيف و لماذا يفعل .ما يفعله؟ (علي تعوينات، 2009، ص227).
- تعريف جابر (2002) هي: تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب (جابر، عبد الحميد، 1990، ص39).
- تعريف جراون (1999): إن ما وراء المعرفة تعد بمثابة عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم، وأنها تمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله أو التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة حل المشكلة، ثم يعرفها بأنها:مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. (فتحي عبد الرحمن، 1999، ص 43-44).

وعلى الرغم من الاختلاف الظاهري بين التعريفات فإن ثمة قواسم مشتركة بينها تتمثل في أن مفهوم ما وراء المعرفة لا يظهر في المعرفة المباشرة التي يتمثلها الفرد لإنجاز عمله أوحل مشكلته أو اتخاذ قراره، أي لا يتجلى في النشاط المعرفي المباشر الذي يمارسه الفرد لتحقيق هدفه، وإنما يتبين في كل نشاط عقلي من شأنه توجيه أو متابعة أو رصد أو تقييم أو تنظيم أو مراجعة أو إدارة هذا النشاط العقلي المباشر سواء أكان تذكرا، أم استرجاعا، أم تعرفا، أم انتباها، أم إدراكا، أم تخيلا، أم مقارنة، أم تصنيفا، أم تحليلا، أم استنتاجا، أم استقراء، أم اكتسابا للمعلومات، أم تعلما، ولذلك سمي هذا المفهوم أيضا بتفكير التفكير.

كما نستنتج من هذه التعريفات أن مفهوم ما وراء المعرفة يشمل أيضا معرفة المعرفة (مدى إدراك الفرد لما يعرفه بالنسبة لموضوع معين وما لا يعرفه، والتي تتفاوت دقة بين الأفراد، ومدى إدراكه لأهميته هذه المعرفة وفعاليتها ودقتتها)، وبعض التعريفات تمتد بهذه المعرفة لتشمل مدى قدرة الفرد على إدراك حالاته الوجدانية أو استبصاره بمشاعره ومشاعر الآخرين الذين يتفاعل معهم، ويشمل أيضا عملية التخطيط والرصد التتبع أو المراقبة الذاتية، والتنظيم، والحكم والمراجعة والتقويم.

ولما كان مفهوم تفكير التفكير أو ما وراء المعرفة مفهوما غير متجانس، أي لا ينطوي على بعد أو عامل واحد بل على عدة أبعاد أو عوامل، فمن المهم التساؤل عن الأبعاد الجوهرية التي تشكل مفهوم ما وراء المعرفة، و الجدول رقم (01) يبين هذه الأبعاد. (محمد عبد الحليم، 2005، ص 10).

الجدول رقم (01) يبين أبعاد ما وراء المعرفة.

الدراسة	الأبعاد المقترحة لتفكير التفكير
(Flavell, 1979)	**01. معرفة الفرد بخصائص المعرفة:** • **الفرد:** معرفة الفرد بخصائصه الذاتية، وحالاته الوجدانية. • **المهمة:** الوعي بأن أنماط مختلفة من المهام تتطلب أنماطا مختلفة من المعالجة يؤثر على كيفية التعاطي الذهني أو المعرفي معها. • **الاستراتيجيات:** وتميز بين الاستراتيجيات المعرفية، أي الإجراء المباشر الذي يعمد إليه الفرد لتحقيق الهدف أو غرض معين، مثل استعمال استراتيجية التلخيص أو التساؤل أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية السابقة كأن يتساءل: هل السابقة كأن يتساءل: هل إلقاؤه للأسئلة كان دقيقا؟ هل كانت الأسئلة مناسبة؟ هل تعلقت بجوانب مهمة عن الموضوع. **02. التجارب ذات العلاقة بما وراء المعرفة:**
Paris & Winograd 1990 Jacobs & Paris, 1987	**01. التقييم المعرفي:** التقديرات أو الأحكام التي يمارسها إزاء إمكانيته وقدراته المعرفية وإزاء عوامل المهمة أو النشاط التي تؤثر في النشاط المعرفي وحول الاستراتيجيات المعرفية التي قد تعزز أو تعرقل الأداء، والتقييم الذاتي يجيب عن الأسئلة من نوع: ماذا أعرف؟ (المعرفة التصريحية)، كيف أفكر؟ (المعرفة الإجرائية)، متى ولماذا أوظف المعرفة والاستراتيجيات؟ (المعرفة الشرطية). **02. الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي:** • **التخطيط:** تحديد الأهداف وتعبئة الموارد قبل أداء المهمة. • **التنظيم:** رصد سير العمل ومراقبة تصحيح الأداء وتصويبه خلال الأداء. • **التقويم:** تقييم الأداء ومراجعته بعد إنجاز المهمة.
Marzano et.al. 1988	**01. المعرفة والسيطرة والتحكم الذاتي:** الالتزام، المواقف، الانتباه. **02. المعرفة وضبط العمليات:** وتنطوي بدورها إلى جانبين: • **أهمية المعرفة:** المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية. • **السيطرة التنفيذية:** التخطيط، التنظيم، المراقبة، التقويم.
Gunston y,1993	01. **المعرفة:** وتتحدد بطبيعة التعلم وعملياته، والمعرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة. 02. **الوعي:** الوعي بالنشاط التعليمي، وبالتقدم الفردي خلال النشاط، وطبيعة المعرفة لديه. 03. **الضبط:** ويتحدد في طبيعة القرارات التي تتخذ والأفعال التي يقوم بها المتعلم أثناء النشاط.
Schraw & Dannison, 1994	01. **المعرفة حول المعرفة:** المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية. 02. **تنظيم المعرفة أو النشاط معرفي:** التخطيط، إدارة المعلومات، التعامل مع جوانب الغموض، المراقبة الذاتية، التقويم.
Wilen & phillips,1995	01. **الوعي:** حيث يعي الشخص بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية، يتضمن الوعي بالغرض منها، والوعي بما يعرفه عنها والوعي بما هو في حاجة لمعرفته. 02. **السلوك:** قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وقدرته على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي.

01. **معرفة مكوناته المعرفية والإدراكية:** وتتكون من المعلومات والفهم الذي لدى المتعلم عن عمليات تفكيره، وكذلك معرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف التعلم المختلفة. 02. **ميكانيزمات تنظيم الذات:** مثل الضبط المعرفي، المراقبة المعرفية وهي قدرة المتعلم على الاختيار واستخدام ومراقبة استراتيجياته ومدى ملائمتها للموقف التعلمي.	جابر عبد الحميد 1999

ونستنتج مما ورد من نماذج في هذا الجدول أن أبعاد مفهوم ما وراء المعرفة أو تفكير التفكير تنتظم في مجموعتين من العمليات أو الأنشطة الذهنية.

1. **المجموعة الأولى:**

وتسمى بمعرفة المعرفة أو وعي الفرد بنشاطه المعرفي ويشار لها بالمصطلح الإنجليزي: (Metacognitive knowledge)، أو بـ (Cognitive self-appraisal) ويتسم هذا الوعي أو المعرفة حول النشاط المعرفي بنوع من الاستقرار أو الثبات النسبي عبر المهمات والمواقف، كما يتسم بالاستاتيكية مقارنة بدينامية المجموعة الثانية التي سنذكرها لأنها تتعلق بما يعتقد الفرد أنه يعرفه أو يعيه فيما يتعلق بنشاطه المعرفي في المواقف التعلمية الافتراضية. (محمد عبد الحليم، 2005، ص 12)

وفي هذا السياق المعرفي لما وراء المعرفة يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط من المعرفة:

1.1 المعرفة التصريحية: المعرفة التي تتعلق بمهارات الشخص (وعي الشخص بمهاراته وحدودها)، والاستراتيجيات، وإمكانياته الذاتية العقلية والوجدانية وقدراته كمتعلم. ففيما يتعلق باستراتيجيات المذاكرة مثلا، وعي الفرد بوجود مذاكرة موزعة (مستمرة على مدار العام الدراسي) ومذاكرة مجمعة (التي تتم بعد تراكم المحاضرات)، ومعرفته أيضا أن المذاكرة الموزعة المستمرة أكثر فعالية في التعلم من المذاكرة المجمعة. هذه العناصر المعرفية التي تتعلق بالأنشطة العقلية التي تتطلبها أنواع المذاكرة تشكل المعرفة التصريحية. وهي المعرفة التي تجيب في الغالب عن **سؤال" ماذا."**

1.2 المعرفة الإجرائية: وتتعلق بكيفية توظيف استراتيجيات التعلم مثلا (أي تجيب عن **سؤال" كيف"**)، وهي المعرفة التي تتعلق بماهية الطرق والإجراءات. فمعرفة كيفية أداء كل من المذاكرة الموزعة والمذاكرة المجمعة، أو كيفية استعمال طريقة التلخيص وغيرها تمثل المعرفة الإجرائية.

3.1 المعرفة الشرطية: المعرفة التي تتعلق ب " **متى** ينبغي استعمال استراتيجية معينة" (سواء أتعلق الأمر باستراتيجيات التعلم أم اتخاذ القرار أم حل المشكلات وغيرها)، أو تتعلق بأسباب أو دواعي استعمالها (**لماذا** تستعمل ؟)، كمعرفة الطالب متى يستحسن استعمال استراتيجية التلخيص، أو لماذا يفضل استعمال هذه الاستراتيجية في مواقف تعلمية معينة.

2. المجموعة الثانية:

يطلق عليها تنظيم المعرفة أو تنظيم النشاط المعرفي (Regulation of Cognition)، أو الضبط الذاتي المعرفي أو السيطرة الذاتية المعرفية، (self-Regulation of Cognition)، أو التنظيم الذاتي المعرفي، (Self-control of Cognition)، أو الإدارة الذاتية للمعرفة أو الأنشطة المعرفية (Cognitive self-management). (محمد عبد الحليم، 2005، ص 13)

ولعل الجوانب التي يتكرر ذكرها في هذا المجموعة تتلخص في المهارات التالية:

2.1 التخطيط: ومن أمثلة الأنشطة المتعلقة بالتخطيط في سياق التعلم، التحديد المسبق للأهداف المتوخاة من عملية التعلم، الحصول على المواد التعليمية، والاطلاع على الاختبارات السابقة للمادة، توقع مصادر المساعدة أو الأفراد الذين يمكن الرجوع إليهم للمساعدة عند الحاجة، طرح الأسئلة حول المشكلة قبل حلها، توقع الصعوبات قبل وقوعها والتفكير المسبق في كيفية مواجهتها.

2.2 الرصد الذاتي: ومن أمثلته متابعة المتعلم المعرفي لانتباهه وتركيزه خلال حل المشكلة أو عند الاستماع لمحاضرة، و لجوء المتعلم إلى إجراء امتحان ذاتي، بالتفكير في أسئلة تتعلق بموضوع الامتحان الذي يحضر له، لكي يجيب عنها بنفسه ولرصد مدى استيعابه للموضوع ؛ تقدير مدى فهم الأفكار المختلفة لحل المشكلة، وعند الشعور باضطراب الفهم قد يلجأ إلى تبسيط المشكلة أو البحث عن وجهة أخرى للحل. إذن، هذه الاستراتيجية تجعل المتعلم في حالة تهيؤ ويقظة عند رصد اضطراب في الانتباه أو الفهم أو الاستيعاب بحيث يتطلب هذا الاضطراب تصحيحا أو علاجا عن طريق استراتيجيات التنظيم الذاتي.

2.3 التنظيم الذاتي: ترتبط استراتيجيات التنظيم المعرفي الذاتي ارتباطا وثيقا باستراتيجيات الرصد الذاتي إذ تستهدف علاج الأخطاء، وإصلاح الاضطراب، وتصحيح مسار السلوك التعلمي ومستوى الفهم والاستيعاب. ومن أمثلة التنظيم الذاتي المعرفي: قراءة المشكلة مرة ثانية بتأن وروية، محاولة فهم المشكلة الفهم الصحيح عندما يكشف الرصد الذاتي أن المشكلة صعبة، أو أنها غير مألوفة، وكذلك ترك الإجابة عن بعض المشكلات بهدف الرجوع إليها لاحقا.

2.4 التقويم: إذا كان الرصد الذاتي المعرفي تقويما أي تقييما وحكما عن سير الأنشطة المعرفية خلال القيام بالمهمة أو التعلم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات، فإن التقويم أيضا هو تقييم وحكم لكن عقب الانتهاء من الأداء أو مرحلة من مراحله.وبالتالي فمادة التقويم تتجلى في مخرجات النشاط أو نتائجه بينما مادة الرصد الذاتي فهي العمليات خلال أداء النشاط. (محمد عبد الحليم، 2005، ص 14).

02. مكونات ما وراء المعرفة:

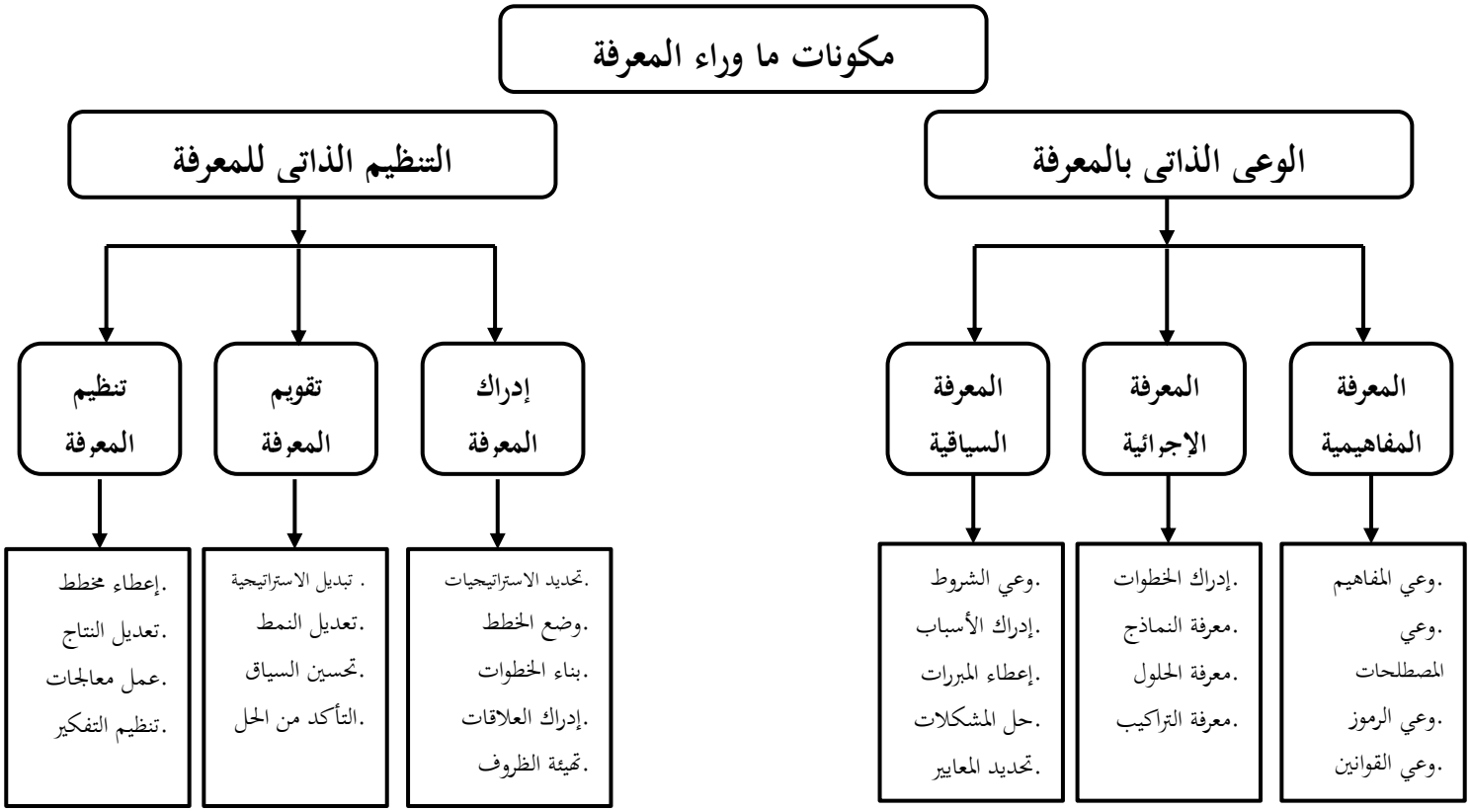
يرى التربويون أمثال ليندستروم Lindstrom (1995)، و هنسون Henson (1999) أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير في ضوء إدراكه لأساليب التحكم والضبط والسيطرة على عمليات التعلم أو توجيه وتنظيم تلك العمليات، وذلك من أجل فهم أو استيعاب مضامين التعلم، وقد تعددت وجهات نظر العلماء والباحثين لمكونات ماوراء المعرفة وسنورد فيما يلي أهما حسب وجهات نظرهم.

2.1 تقسيم العفانة والخزندار:

يرى عفانة والخزندار أن ما وراء المعرفة ينقسم إلى مكونين رئيسين هما:

الوعي الذاتي بالمعرفة، التنظيم الذاتي للمعرفة. (العفانة والخزندار، 2007، ص 135-136).والشكل التالي رقم (01) يوضح ذلك.

الشكل رقم (01) يبين مكونات ما وراء المعرفة.



من الشكل رقم (**01**) نجد أن:

2.1.1 المكون الأول :الوعي الذاتي بالمعرفة:

ويتضمن هذا المكون ثلاثة أنواع رئيسة من المعرفة وهي كما يلي:

2.1.1.1 المعرفة المفاهمية:

وهذه المعرفة تتضمن عدة أنواع من المعارف وهي كما يلي:

- **الوعي بالمفاهيم:** ويعني ذلك معرفة المتعلم بالمفاهيم التي يتعامل معها وإدراكه لمكوناتها وعلاقة تلك المفاهيم فيما بينها.
- **الوعي بالمصطلحات:** وهي إدراك معنى المصطلحات العلمية أو الرياضية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرها، والذي تعنيه تلك المصطلحات في مضمونها.
- **الوعي بالرموز:** وهي فهم وإدراك معني الرموز المجردة وماذا تعني إذا جاءت ضمن مضمون معين، وهل تلك الرموز ذات مغزى أم لا.

- **الوعي بالقوانين:** ويقصد بذلك معرفة مكونات القانون سواء أكان في العلوم أو قانون وضعي إداري أو قانون دستوري أو غيره، ومعرفة علاقة هذا القانون بقوانين أخرى ذات صلة.

2.1.1.2 المعرفة الإجرائية:

وهذه المعرفة تتضمن أنواع مختلفة من المعارف وهي كما يلي:

- **إدراك الخطوات:** بمعنى معرفة المتعلم بالخطوات التي قد يتبعها في وصوله للهدف أو في حل مسألة رياضية ما،دون التطرق إلى الحل أو تنفيذ الخطة للوصول إلى الهدف بل هي معرفة بإجراء شيء معين وليس تنفيذه.
- **معرفة النماذج:** أي إدراك أنواع معينة من الأشكال أو المخططات التي تتعلق بمضمون معين، وذلك من خلال الوعي بخطوات تكوينها أو تنظيمها.
- **معرفة الحلول:** وهذه المعرفة تشير إلى طرق الحل لمسألة أو مشكلة معينة سواء أكان مسألة في العلوم أو مشكلة اجتماعية معينه حيث يستطيع المتعلم هنا إدراك خطوات الحل وأسلوب التعامل مع المشكلة.
- **معرفة التراكيب:** هذا ويعني وعي المتعلم بكيفية تركيب جملة معينة أو رسم نموذج محدد أو بناء خطة معينة أو تركيب جهاز حاسوب أي الوعي بخطوات البناء والتراكيب.

2.1.1.3 المعرفة السياقية:

وتتضمن هذه المعرفة ما يلي:

- **الوعي بالشروط:** أي إدراك ظروف تعلم مشكلة معينة أو إعطاء شروط لحدوث تعلم أو سلوك معين، إذ لا يمكن لهذا السلوك ولهذا الموقف أن يحدث إذا لم يكن هناك ظروف أو شروط معينة لحدوثه.
- **إدراك الأسباب:** إذ لا يمكن للمتعلم أن يفهم موقف معين إلا إذا أدرك أسباب معينة لوجود شيء ما.

- **إعطاء المبررات:** ويقصد بذلك وضع مبررات لحدوث ظاهرة معينه وتوضيح نقاط الضعف في تلك الظاهرة أو الموقف أي توضيح لماذا لم يتمكن المتعلم من حل مسألة.
- **تحديد المعايير:** أي بمعنى وضع معايير أو وحدات للقياس فمثلا لكي يحدث تفاعل ما ينبغي أن تتوفر معايير في مواد التفاعل حتى يحدث هذا التفاعل.
- **حل المشكلات:** بمعنى فهم المسألة أو المشكلة سواء كانت نمطية أو غير نمطية ومحاولة حلها باستخدام استراتيجية معينة ونعني بالمشكلة النمطية هي التي مرت سابقا على المتعلم ويستطيع أن يستعين بخطوات الحل في مسألة مشابهة.

2.1.2 المكون الثاني: التنظيم الذاتي للمعرفة:

و يشتمل هذا المكون على ثلاثة أنواع من المعرفة وهي كما يلي:

2.1.2.1 إدارة المعرفة:

وتتضمن ما يلي:

- **تحديد الاستراتيجيات:** أي اختيار استراتيجية محددة ذات قيمة وفائدة لإدارة المعرفة والتخطيط لها
- **وضع الخطط:** حيث تتطلب إدارة المعرفة وضع خطط لتنفيذ مهمة معرفية معينة
- **بناء الخطوات:** وهذا المستوى يتطلب تكوين مجموعة من الخطوات المرتبة لإنجاز مهمة معينة.
- **إدراك العلاقات:** وهذا يعني فهم العلاقات القائمة بين الجوانب المختلفة للموقف المعرفي فلا يمكن لمتعلم أن يعي المضامين المعرفية بدون أن يدرك تسلسل تلك المضامين والعلاقات القائمة بين مفاهيمها ومكوناتها.
- **تهيئة الظروف:** لكي يتم إنجاز المهمة وإتقانها ينبغي أن تتوفر الظروف أو المناخ الصفي الملائم لتحصيل تلك المهمة.

2.1.2.2 تقويم المعرفة:

وتتضمن هذه المعرفة ما يلي:

- **تعديل النمط:** وهذا يعني أن يقوم المتعلم بتعديل أسلوب تعلمه أو أنماط السلوك التي يستخدمها ومحاولة تغيير هذا النمط في ضوء مبررات مقنعة.
- **تبديل الاستراتيجية:** قد يرى المتعلم أن الاستراتيجية التي استخدمها في تحقيق أهداف لم تكن مفيدة في تنمية قدراته وفي تحسين مهاراته تجاه مهمة معينة أو موقف محدد فيلجأ المتعلم إلى تعديل تلك الاستراتيجية بأخرى أكثر فائدة.
- **تحسين السياق:** بعد أن يستخدم المتعلم أسلوب معين في طرح أفكاره في أسلوب محدد،ويجد أن هذا الأسلوب لم يكن مقنعا أو معبرا يلجأ إلى إعادة صياغة السياق بصورة أفضل باستخدام أسلوب معين في طرح المضامين الفكرية لتحسين سياق الموضوع ليصبح جذابا أو مقنعا.
- **التأكد من الحل:** وهو أسلوب يستخدمه المتعلم للتأكد من صحة موضوع أو فكرة معينة أو فرضية خاصة، وذلك لإعطاء ثقة بالخطوات التي استخدمها.

2.1.2.3 تنظيم المعرفة:

ويشمل هذا النوع من المعرفة ما يلي:

- **إعادة المخطط:** في ضوء الكشف عن نقاط القوة والضعف ليستطيع المتعلم إعادة تنظيم المخطط أو الخطوات التي يستخدمها في التعليم أو التفكير وذلك بعد أن يضع يده على أخطاء عدم وصوله إلى الأهداف المطلوبة.
- **تعديل النتاجات:** يستطيع المتعلم تعديل نتاجات معينة من خلال التغذية الراجعة المتوفرة في البيئة الصفية أو من خلال تعديل نفسه.
- **توضيح الأخطاء:** ويعني ذلك توضيح الأخطاء، وكيفية حدوثها :أين تحدث ومتى تحدث؟
- وذلك من أجل تلاشيها، والتخلص منها في تفكيره أو في أساليب التعلم التي يستخدمها.
- **عمل المعالجات** : ويقصد بذلك إجراء معالجات فورية لخطوات التعلم أو لأنماط التفكير المستخدمة في خل مسألة علمية مثلا وذلك يتم من خلال المتابعة والمراجعة.

- **تنظيم تفكير**: وهذا المستوى يعد أعلى مستويات ما وراء المعرفة وهذا يعني أن يقوم المعلم بتنظيم تفكيره من حين لآخر بصورة شاملة، وذلك طبقا للظروف والأحوال التي يمر بها. (العفانة والخزندار، 2007، ص 137- 142).

ويمكن أن نشير بعد هذا العرض إلى دور المتعلم المهم في اكتساب المعرفة حيث يجب عليه أن يدرك ماهية عمليات التفكير وخاصة التي يستخدمها هو بنفسه في التعلم وكما يستحسن أن تكون لديه المعلومات الكافية عن استراتيجيات ما وراء المعرفة حتى يوظف أنسبها بالنسبة للموقف الذي هو بصدده ليستخدمها في المواقف التعليمية التي يمر بها.

2.2 تقسيم فلافيل Flavell (1976):

حيث تطرق في تقسيمه لمكونات ما وراء المعرفة إلى إبراز أهمية الجانب الذاتي للفرد واستخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، ودوره الجوهري والتفاعلي مع المعرفة، حيث يرى أن مكونات ما وراء المعرفة تتمثل في:

- معرفة ما وراء المعرفة.
- مهارات ما وراء المعرفة.
- خبرات ما وراء المعرفة.

2.2.1 معرفة ما وراء المعرفة:

و تتضمن ما يلي:

- **معرفة الشخص**: وتشمل كل ما يفكر به الفرد حول طبيعته وطبيعة غيره من الناس، وتتضمن معرفة الفرد لطبيعته كشخص معالج للمعلومات وطبيعة غيره من الناس. (Romainville,2004,p 39)
- **معرفة المهمة**: وتتضمن معرفة الفرد بمتطلبات المهمة، وكيف يمكن تهيئة هذه المتطلبات مع مختلف الظروف والاستراتيجيات التي تقود إلى إنجازها أي أن يعي الفرد من خلال الخبرة أن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطا مختلفة من الإستراتيجيات.
- **معرفة الإستراتيجية**: وتتمثل في معرفة الفرد للإستراتيجيات الملائمة لأداء مهمة معينة دون أخرى (فتحي الزيات، 2004، ص 576) .

2.2.2. مهارات ما وراء المعرفة:

2.2.2.1 تعريف مهارات ما وراء المعرفة:

- يعرف جود Good المهارة في قاموسه للتربية بأنها: "الشيء الذي تعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا. (عصام علي، 2006، ص185).
- كما يعرف فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وأمال أحمد مختار صادق الشخص الماهر بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء، والتركيز يكون على مستوى الأداء الذي يستطيع الوصول إليه. (عصام علي، 2006، ص185).
- ويعرف حسن حسين زيتون المهارة بأنها القدرة على أداء عمل معين، وهذا العمل في الغالب يتكون من مجموعة الأداءات الفرعية التي تتم بشكل متناسق فتبدو مؤتلفة ببعضها البعض. (جابر عبد الحميد، 1990، ص162).
- 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 معينة والمهارات تختلف عن المعرفة، .حيث أنها تتطلب شيئا أكثر من المعرفة فهي تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة . (جابر عبد الحميد، 1990، ص162).

وانطلاقا مما سبق يتضح أن المهارة هي:

- عبارة عن أداء جسمي أو عقلي.
- تتميز بالكفاءة في ذلك الأداء.
- 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 أي ما يمكن للفرد عمله. (فتحي الزيات، 2004، ص 576) .

كما يقصد بمهارات ما وراء المعرفة وعي المتعلم بالمهارات والإستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف،

فهي وعي المتعلم بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محددة، ومن ثم استخدام تلك الدراية في التحكم بما يقوم به من عمل. (حسني، 2000، ص 247).

وبهذا فإن مهارات ما وراء المعرفة تعني إمساك المتعلم بزمام تفكيره والتأمل فيه بروية والتوقف من حين لآخر أثناء تنفيذه لنشاط ما من أجل مراجعة خطته وتعديلها ومعرفة إن كانت تسير نحو الهدف، كما يتضح أن مهارات ما وراء المعرفة تعد من أعلى مستويات ما وراء المعرفة، حيث تمثل الجانب التنفيذي منها والتي يصل لها الفرد بعد مروره على معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة، ويدل استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة على وصوله إلى أقصى درجات الضبط والسيطرة على عملياته المعرفية.

2.2.2.2. تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:

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

- تصنيف ستيرنبرغ Stirnberg الذي يرى أن مهارات ما وراء المعرفة تشمل التخطيط والمراقبة والتقويم. (جودت أحمد، 2003، ص 79-80).
- أما براون Brown فأطلق على مهارات ما وراء المعرفة اسم مهارات تنفيذية، وأشار إليها على أنها مسؤولة عن السلوك الذكي، وهي التخطيط، المراقبة أو المتابعة، الاختيار والمراجعة التقويم، كما أطلق عليها أريندز Arends، اسم المهارات التنفيذية أو مهارات التحكم من تخطيط أو بناء الإستراتيجية ومراقبة أو متابعة وتنظيم، وتساؤل، وتأمل أو مراجعة. (شيماء حمود، 2008، ص 84-86).

وعموما يجمع العديد من العلماء والباحثين في مجال ماوراء المعرفة،و منهم فتحي جروان، كورليس (2005)، على أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في: التخطيط، المراقبة ،التقويم وهي كالآتي: (أحمد علي إبراهيم، 2007، ص 96).

- **التخطيط**: يعد التخطيط مهارة ما وراء معرفية يوظف فيها الفرد مختلف مستويات ما وراء المعرفة انطلاقا من معرفته بذاته كفرد مقبل على أداء مهمة معينة، وقدراته وإمكاناته ونقاط قوته وضعفه، وكذا معرفته بطبيعة المهمة المقبل عليها، والاستفادة من خبراته السابقة حول نجاح الإستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ مهام مشابهة للمهمة المطروحة،وتتضمن مهارة التخطيط أن يقوم الفرد بالخطوات التالية:

- تحديد طبيعة المهمة.
- تحديد الإستراتيجيات الملائمة لتنفيذ المهمة.
- تحديد الوسائل المساعدة لإنجاز المهمة.
- تحديد الأخطاء والعقبات التي من المحتمل مواجهتها أثناء إنجاز المهمة.
- تحديد طرق التغلب عن الأخطاء والعقبات التي من المحتمل مواجهتها أثناء أداء المهمة.(حسين أبو رياش، 2007، ص 38).

- **المراقبة:** وتشير إلى توجيه الفرد لصيرورة تفكيره أثناء تنفيذه للمهمة، وذلك بمراقبة مدى تقدمه لتحقيق الهدف منها، وكذا مراقبة مدى ملائمة الإستراتيجيات التي اختارها لتنفيذ المهمة وطرق التغلب على الأخطاء والعقبات أثناء أداء المهمة، وتتضمن المراقبة أن يطرح الفرد أسئلة مثل :هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتعين علي إجراء تغييرات ؟ وتتضمن المراقبة ما يلي (حسين أبو رياش، 2007، ص 39).
  - مراقبة الفرد لسيره باتجاه الهدف المنشود.
  - التأكد من ملائمة الإستراتيجيات المستخدمة لأداء المهمة أو إحداث تعديلات لتلك الإستراتيجيات.
  - مراقبة ملائمة الوقت الذي تم اختياره لإنجاز المهمة.
  - مراقبة كفاية الوسائل المساعدة لإنجاز المهمة.
  - اكتشاف الأخطاء والعقبات أثناء أداء المهمة.
  - التأكد من ملائمة طرق التغلب على الأخطاء أثناء أداء المهمة أو تعديلها إذا تطلب الأمر ذلك.
- **التقويم**: وتشير إلى تقييم الأداء والإستراتيجيات المستخدمة عقب حل المشكلة أو أداء المهمة، وذلك من خلال مقارنة الفرد للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، والأهداف المراد تحقيقها، ويتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل :هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟ وتتضح مهارة التقويم في النقاط التالية:

- التأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة سابقا.
- تقويم مدى ملائمة الوسائل التي أستخدمها في أداء المهمة.
- تقويم كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء التي واجهته أثناء أداء المهمة.
- تقويم فعالية الخطة والإستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها. (هشام خباش، 2004، ص 47).

وعلى هذا الأساس نجد أن مهارات ما وراء المعرفة يساعد استخدامها من طرف الفرد على بناء خطة للمهام التي يكلف بها، وكذا مراقبة تنفيذ هذه الخطة ومن ثم تقويم مدى فعاليتها انطلاقا من مقارنتها مع المعايير الموضوعة سلفا، مما يؤدي إلى زيادة وعيه بعملية تفكيره ومن ثمة ضبطه والسيطرة عليه والوصول إلى أعلى درجة إتقان الأداء.

2.2.3 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 خبرات ما وراء المعرفة بنتاج توظيف المعرفة في حل المشكلات وإنجاز المهام المختلفة، وكذا الإستراتيجيات المشتقة من ذلك.

2.3 تقسيم أحمد علي إبراهيم علي الخطاب:

قسم كذلك من جهته أحمد علي مكونات ما وراء المعرفة إلى:

- معرفة ما وراء المعرفة.
- مهارات ما وراء المعرفة.
- إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

2.3.1 معرفة ما وراء المعرفة:

وتتضمن ما يلي:

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

2.3.1.2 المعرفة الإجرائية: وتتضمن معرفة الفرد لمجموع الإجراءات والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الهدف أو الأهداف ومعرفة الإستراتيجية المناسبة لإنجاز العمل ومعرفة الوقت والجهد المطلوبين لإنجاز المهمة المطروحة. (أحمد علي إبراهيم، 2007، ص93).

2.3.1.3 المعرفة الشرطية: والتي تتضمن معرفة متى يتم استخدام الإستراتيجيات المعرفية المختلفة ولماذا .يتم استخدام إستراتيجية معينة دون الأخرى. (أحمد علي إبراهيم، 2007، ص93).

2.3.2مهارات ما وراء المعرفة: وتتضمن:التخطيط، المراقبة، التقويم. (وقد أشير إليها سابقا)

2.3.3إستراتيجيات ما وراء المعرفة: وتعرف استراتيجيات ماوراء المعرفة بأنها مجموعة الإجراءات التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ماوراء المعرفة وخبرات ماوراء المعرفة وانطلاقا مما سبق يمكن أن نستنتج أن مكونات ماوراء المعرفة تتمثل في :معرفة ماوراء المعرفة، استراتيجيات ماوراء المعرفة، مهارات ماوراء المعرفة وخبرات ماوراء المعرفة. (أحمد علي إبراهيم، 2007، ص93).

03. تصنيفات ما وراء المعرفة:

تعددت تصنيفات العلماء لما وراء المعرفة واختلفت فمنهم من وزعها على ثلاثة عناصر ومنهم من اقتصر على اثنين، وفيما يلي سنتعرض إلى أهمها:

3.1 تصنيف مارزانو وزملائه:

وضمن هذا التصنيف لما وراء المعرفة أورد مارزانو المهارات التالية:

3.1.1 مهارات التنظيم الذاتي :وهي تتضمن:

- الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية.
- الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية.
- ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.

3.1.2 المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية: مثل:

- المعرفة التقريرية.

- المعرفة الإجرائية.
- المعرفة الشرطية.

3.1.3 مهارات التحكم الإجرائي (التنفيذي) : وتشمل:

- مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام.
- مهارات التخطيط المتعمد والمتروي لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام.
- مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام. (محسن رفيق، 2005، ص 100).

3.2 تصنيف وليم عبيد:

حيث يعتبر بدوره أن ما وراء المعرفة يتضمن ثلاث صنوف من السلوك العقلي هي:

- معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره.
- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل حل مشكلة معينة، ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في روية، وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة.
- معتقدات الفرد وحدسيا ته الوجدانية فبما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه، ومدى تأثير هذه المعتقدات في تفكيره. (وليم عبيد ، 2003، ص 06-07).

وهناك من الباحثين من يصنفها لمجالين رئيسين مثل:

3.3 تصنيف يور وآخرون ...Yore, L. & M. Craig (1992): (أحمد عودة، 2008، ص38-39).

3.3.1 التقويم الذاتي للمعرفة : يشمل المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

3.3.2 الإدارة الذاتية للمعرفة: يشمل التخطيط، والتنظيم، والتقويم.

3.4 تصنيف ستيبك:

يرى ستيبك أن ما وراء المعرفة يمكن استخدامها حسب تصنيفه كاستراتيجية للتعلم الذاتي حيث تشمل التخطيط ووضع الأهداف، وهي عبارة عن مكونين هما:

مهارات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

3.4.1 مهارات ما وراء المعرفة:

وتشير إلى الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام : بفاعلية أكثر، (بهلول إبراهيم، 2004، ص 10).

وقد قام البعض بتحديد نوعين من مهارات ما وراء المعرفة، وهما:

- إدراك التكوينات المعرفية، وتتكون من معرفة الفرد لعملياته المعرفية، بما فيها من معرفة نواحي القوة والضعف لديه، ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة أثناء التعلم، وإدراك أين ومتى تستخدم هذه الاستراتيجيات.
- تنظيم المعرفة وتشمل قدرة المتعلم على التخطيط والمتابعة وتعديل أدائه أثناء التعلم. (الخطيب، 2003، ص 21).

وفي هذا الصدد أكد ليندرستروم Lindstroom (1995) على أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على:

- توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسؤوليتها.
- استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسنه.
- اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف حياته المختلفة
- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل منفهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.
- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به.

3.4.2 استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها. (علي وائل، 2004، ص 211).

وسنتناول بالتفصيل في العنوان الموالي استراتيجيات ما وراء المعرفة.

من العرض السابق لتصنيفات ما وراء المعرفة نستخلص ما يلي:

- يجب وضع الطلبة في مواقف طبيعية، ومشكلات تستدعي قيامهم بأنشطة وعمليات تفكير تنمي لديهم استخدام أساليب التعلم، والضبط والتقويم الذاتي، والتي تمثل في مجملها أحد محددات التفكير الفعال.
- ما وراء المعرفة تشير إلى وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة لتحقيق الهدف من تعلمه، وكذلك قدرته على استخدام الاستراتيجية المناسبة لتحقيق هذا الهدف، وإمكانية تعديل هذه الاستراتيجية، واختيار استراتيجيات جديدة، وكذلك قدرته على مراجعة وتقويم ذاته.
- ما وراء المعرفة مفهوم فردي خاضع لتفكير الطالب ذاته، ولا تحدث في غيبة عن العقل أو غفلته بل تعتمد على يقظة الطالب ووعيه بالمدركات التي تحيط به، وكما أنه تساهم في حل المشكلات، وذلك لقدرتها على التحكم والسيطرة بخطط منظمة وموجهة.

04. استراتيجيات ما وراء المعرفة:

كان أول ظهور لاستخدام مصطلح الإستراتيجية في المجال العسكري، حيث يقصد به فن إدارة الفرق العسكرية في ميدان المعركة. (Barrier, 2005, p 444)

بعد ذلك استخدمتها العلوم الأخرى، ومنها علم النفس، وقد وردت تعريفات عديدة لعلماء النفس في تناولهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ومن ذلك:

4.1. تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة:

- يعرف كل من جمال وفطيم (1988) الإستراتيجية في علم النفس و التربية على أنها تعني جملة الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان، و تحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه و التنظيم و التعلم و التذكر. (أمل الأحمدي، 2001، ص 147).
- و يعرف نيسبت Nisbet & Shucksmith (1986) استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها قدرة المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمة ما.

- كما يعرفها كل من هنسون و إل Henson & Elle (1999) بأنها إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية.
- أما أنيتا Anita Wendeh (1991) فتعرفها على أنها الاختيارات أو الإجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم لإدارة عملية تعلمه.
- كما تشير كلمة الإستراتيجية إلى مجموعة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين كتنمية مهارة لدى الفرد.(فايول مونتيل، 2005، ص 61).
- ويعرفها أندرسون بأنها وعي المتعلم بالاستراتيجيات المعرفية اللازمة للتعلم وقدرته على التحكم في ذاته وإدارة عملياته الفكرية. (هدى العشاوي، 2004، ص 24).

وعليه يمكن القول بأن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي الخطوات والإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات تفكيره وضبطها لتحقيق الهدف منها، وهذا ما يؤدي إلى تنمية 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 عمليات التعلم ليتم بعدها تقويم ما تم اكتسابه. (Cyr,1998, p 39).

4.2. أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تقسم ربيكا أكسفورد (1990) أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى المجموعات الثلاث التالية: (ربيكا أكسفورد، 1990، ص 144-156).

4.2.1.تركيز عملية التعلم: فعندما 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 عديدا من المجالات، ولهذا فمن الممكن أن يفقد المتعلم انتباهه بين الحين والآخر نتيجة هذا الفيض الهائل من المعلومات المقدمة إليه، ويبدو هنا دور إستراتيجيات التعلم في تركيز انتباه المتعلم نحو ما يتلقاه، ويكون ذلك عن طريق الاستراتيجيات التالية:

- النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل.
- تركيز الانتباه، ويكون بتحديد المتعلم هل سيركز بصفة عامة على مهمة محددة، أو سيركز على تفاصيل معينة، أو سيركز على الاثنين معا.

4.2.2 التنظيم والتخطيط للتعلم: والهدف من هذه الإستراتيجيات تنظيم المعلومات التي يتلقاها المتعلم، وتخطيط عملية التفاعل معها،وفيما يلي عرضا لهذه الإستراتيجيات:

- **فهم عملية التعلم** فإدراك المتعلم للطريقة التي تحدث بها عمليات التعلم من شأنها أن تزيد من أدائه.
- **تنظيم عملية التعلم** وتعني وضع جداول يومية أو أسبوعية أو غير ذلك للمذاكرة، كما تعني تنظيم وترتيب أدوات ومكان المذاكرة، وكذلك تعني تنظيم البيئة المحيطة بالمتعلم وفق ما يروقه.
- **الإضاءة** بحجرة المذاكرة، وما شابه ذلك.
- **تحديد الأهداف العامة والخاصة** ويكون ذلك بإدراك أهداف الدراسة في مرحلة 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.

4.2.3 تقويم التعلم: إن أفضل سبيل لتقويم عملية التعلم هو قيام المتعلم بذلك بنفسه، ويمكنه القيام بذلك عن طريق استخدام الإستراتيجيات التالية:

- **المراقبة الذاتية** حينما يتابع المتعلم أداءه، ومقدار تحصيله، ومميزاته وعيوبه أثناء هذا الأداء، سواء أكان هذا الأداء على مستوى استقبال المعلومات أم على مستوي إنتاج المعلومات.
- **التقويم الذاتي** فينبغي أن يتبع مراقبة الفرد لأدائه أن يقارن بين هذا الأداء وأدائه السابق في الأوقات الزمنية المختلفة.

4.3. أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تتضمن استراتيجيات ماوراء المعرفة العديد من الإستراتيجيات نذكر منها ما يلي:

1. إستراتيجية التفكير بصوت عال.
2. إستراتيجية التساؤل الذاتي.
3. K.W.L.H .إستراتيجية
4. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة.
5. استراتيجية ولن & فيليبس Wilen & Phillips (1995).

4.3.1 إستراتيجية التفكير بصوت عال:

يعد التفكير بصوت عال عنصر أساسي في تعديل السلوك المعرفي للمتعلم، وحل المشكلات التي تواجهه أثناء عملية التعلم، ويعتبرها البعض تقنية لتجسيد عمليات تفكير 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، 2007، ص 101).

وتتمثل إستراتيجية التفكير بصوت عال في وصف الفرد لتفكيره بصوت مسموع أثناء أدائه لمهمة ما أو حل مشكلة معينة، وذلك لتجنب التجول العشوائي في الأفكار و الوصول إلى التفكير الصواب.(أحمد علي إبراهيم، 2007، ص 100).

4.3.1.1. مواضع استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال :

و تتمثل في:

- عندما تكون هناك رغبة بأن يصبح المتعلم أكثر تمكنا و دقة 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 تعلم كيفية التعامل مع المهام الأكاديمية التي تتطلب التفكير.

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

وعليه يتبين أن إستراتيجية التفكير بصوت عال تستخدم لأجل التبصر بعمليات التفكير أثناء أداء مهمة معينة، مما يساعد على ضبط العمليات المعرفية و توجيهها نحو تحقيق الهدف.

4.3.1.2. مميزات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال:

- تساعد المتعلمين على التفكير بدقة أكثر و بأسلوب منتظم.
- تساعد على منع سلبية 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 جدية أدائهم و عمل التغييرات الملائمة عند الحاجة.
- تمكن المتعلمين من اكتشاف اعتقاداتهم الخاطئة وكل ما يشوش أو يعيق تفكيرهم.
- تساعد المتعلمين على أن يوصلوا للمعلم ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع المراد تعلمه. (عبد الرحمن، 2007، ص 102).

4.3.1.3. خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عال:

وتتضمن الخطوات التالية:

- أن يترجم المتعلم تفكيره إلى كلمات و يسمعها بصوت عال.
- أن يتكلم بصوت عال عن الخطوات التي يتبعها أثناء حل المشكلات ولا يستثني أية خطوة مهما كانت صغيرة أم كبيرة.
- أن يبدأ بالتكلم بصوت عال 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 عال أثناء مباشرة حل المشكلة، والتساؤل بصوت عال 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 و ما كان يجب أن أفعله؟. (عبد الرحمن، 2007، ص 103).

يتبين مما سبق أهمية استخدام المتعلم لإستراتيجية التفكير بصوت عال ذك أنها تصل به إلى الوعي بعملياته المعرفية خلال عملية التعلم مما يجنبه العشوائية في التفكير.

4.3.2 إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تقوم هذه الإستراتيجية على الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه أثناء معالجة المعلومات التي يتعلمها مما ينمي لديه الوعي بعمليات التفكير. (عبد الرحمن، 2007، ص 98).

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

4.3.2.1 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 ربط المعارف الجديدة بالمعرفة السابقة.)

4.3.2.2 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 ينسجم مع الخطة و يسير باتجاه تحقيق الهدف؟

4.3.2.3 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 الحلول التي توصلت إليها؟
- هل هناك طرق أخرى لحل المشاكل المطروحة في الدرس؟

كيف أستخدم المعلومات التي توصلت إليها في جوانب حياتي الأخرى؟. (عبد الرحمن، 2007، ص 99).

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

4.3.3 إستراتيجية K.W.L.H:

طور المركز الإقليمي الشمالي للتعليم المعروف باسم NCREL (1995) هذه الإستراتيجية والتي تعد نموذجا للتفكير النشط في التعلم.

أربعة تقنيات هي **K.W.L.H** وتتضمن إستراتيجية:

4.3.3.1 K: للدلالة على كلمة **Know** ماذا أعرف عن الموضوع؟ وهي خطوة استطلاعية وأسلوب يساعد المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المدروس من معارف سابقة.

4.3.3.2 W: للدلالة على كلمة **Want** ماذا أرغب في تعلمه من الموضوع المدروس؟

وفي هذه الخطوة يهدف المعلم إلى زيادة دافعية متعلميه للتعلم، و يساعدهم على تحديد ما يريدون تعمله من موضوع التعلم.

4.3.3.3 L: للدلالة على كلمة **Learn** وهو سؤال تقويمي لبيان مدى استيعاب المتعلم لموضوع التعلم

4.3.3.4 H: للدلالة على كلمة **How** كيف أستطيع أن أتعلم أكثر؟ وتستهدف هذه الخطوة مساعدة المتعلمين على الحصول على المزيد من التعلم والبحث

في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم. (عبد الرحمن، 2007، ص 95-96).

انطلاقا مما سبق يتبين أهمية استخدام إستراتيجية **K.W.L.H** في مساعدة المتعلم على ضبط ما يعرفه على الموضوع المراد تعلمه، ومن ثم تحديد ما يرغب في تعلمه عن الموضوع مما يجنبه العشوائية في تناول الموضوع، ليتم بعدها تحديد ما تعلمه بالفعل، ثم يقوم بتحديد المصادر التي تساعده على تعلم المزيد من المعلومات حول الموضوع.

4.3.4 إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

وتساعد استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة المتعلم على أن يصبح مستقلا في تنشيط معارفه السابقة،وفي هذه الإستراتيجية يقوم المتعلم باستخدام مهارة ما قبل القراءة، ويساهم هذا في مساعدته على تكوين صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفها سابقا، وما لديه من خبرات خاصة،ويسهم هذا في تحسين القراءة على فهم القرائن لديه.

وقد حدد بعض الباحثين مجموعة من الخطوات التي يمكن أن يتبعها المتعلم لتعلم هذه الإستراتيجية،وقد قسمت هذه الخطوات إلى ثلاث مراحل رئيسية هي :

ما قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة.

على النحو التالي:

4.3.3.1 قبل القراءة : وتشمل الخطوات التالية:

- يلقي القارئ نظرة سريعة على المحتوى الذي سوف يتم قراءته.
- يناقش ما يعرفه عن المعارف السابقة.

4.3.3.2 أثناء القراءة : وتشمل الخطوات التالية:

- يستخرج القارئ الأفكار والمعارف السابقة التي لها علاقة بالموضوع الجديد.
- يحدد كيف يمكن تطبيق المعارف السابقة في المعلومات الجديدة.
- يصحح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

4.3.3.3 بعد القراءة : وتشمل الخطوات التالية:

- يقيم المتعلم فعالية استخدام المعرفة السابقة في مساعدته على ربط ما يعرف بما يحاول تعلمه.

- التأكد من مدى فهم المعلومات الجديدة.
- تلخيص المعلومات الجديدة في نقاط محددة.

تسميع الأفكار شفهيا للتأكد من مدى فهمها. (عبد الرحمن، 2007، ص 97-98).

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

4.3.5 استراتيجية ولن و فيليبس Wilen & Phillips (1995):

وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل، وهذه المراحل هي:

4.3.5.1 تقديم المهارة:

وذلك بواسطة المعلم مباشرة أو من خلال مادة تعليمية يعدها المعلم، ويتضمن ذلك تعريفا للمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها، وتوضيحا لها بأمثلة ولا أمثلة، مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها، وأسبابها وكيفية التغلب عليها.

4.3.5.2 النمذجة بواسطة المعلم:

حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فالمعلم يتظاهر بأنه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحا كيف يستخدم المهارة، فقد يقرأ المعلم مشكلة ما أمام الفصل، ويمارس الاستجواب الذاتي ليعبر لفظيا عما يدور برأسه

4.3.5.3 النمذجة بواسطة المتعلم:

حيث يقوم كل طالب بنمذجة المهارة مثلما قام المعلم، ولكن في فقرة جديدة، ثم يقارن المتعلم عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه، وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهم المتعلم بناء على ما يقوله. (مارزانو، 1998، ص 39).

تهتم هذه الاستراتيجية بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلا من إعطائه إجابات محددة ونماذج نمطية- قولبة الفكر-، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها واستظهارها، كما تهتم بأفكاره ومداخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة.

05. الفرق بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتجيات المعرفية:

يرى فلافل Flavell (1979) أنه ربما لا يكون هناك فرقا واضحا وجليا بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتيجيات 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 مباشر على المهمات(تعلم خبرة، حل مشكلة)، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم العمليات الماوراء معرفية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية .تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف. (رافع النصير، 2003، ص 81).
- العمليات الماوراء معرفية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية و الحكم على مدى فعاليتها. (هدى العشاوي، 2004، ص 91).
- كلاهما يعتمد على الآخر، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا يعطي صورة واضحة عنهما. (رافع النصير، 2003، ص 82).
- العمليات المعرفية والعمليات الماوراء معرفية يستخدمان نفس الاستراتيجيات، كالتساؤل الذاتي ولكن مع اختلاف الهدف، فالتساؤل كعملية معرفية يستخدم لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات الماوراء معرفية للتأكد من تحقق التعلم أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة. (هدى العشاوي، 2004، ص 92).

06. علاقة ماوراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى:

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

6.1 علاقة ما وراء المعرفة بالدافعية: تمثل الدافعية مجموعة العوامل الديناميكية التي تحدد توجه سلوك الفرد. (Sillamy, 2004, p 175).

وتعرف الدافعية بأنها مجموعة من الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تعتبر بمثابة :المثير للسلوك،الموجه للسلوك، حيث تعمل على جذب السلوك نحو الهدف، كما تعتبر محفز فعال للانتباه، وأخيرا تعد عامل مهم وراء إصرار السلوك.(Lieury, 2005, p 170)

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

6.1.1 علاقة التأثير: حيث تؤثر ما وراء المعرفة في دافعية الفرد على أداء المهام الحياتية المختلفة من خلال مكون الوعي بالذات(القدرات العقلية والمهارات الموظفة في أداء المهام)، ويكون الوعي بالذات سلبي أوإيجابي من خلال طبيعة النزعة الإعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة، ويجمع الباحثون بأن الفرد يعزو نجاحه في الغالب إلى القدرات العقلية التي يمتلكها وخبراته الذاتية التي وظفها لإنجاز المهمة، أما فشله فغالبا ما يعزوه لأسباب خارجية، والوعي بالذات في حالة إعزاء النجاح للقدرات العقلية .يدعم دافعيته لإنجاز تلك المهام أو مهام مشابهة في مواقف أخرى. (فتحي الزيات، 2001، ص 590).

6.1.2 علاقة التأثر: تتأثر ما وراء المعرفة بالدافعية من خلال نواتج ما وراء المعرفة، حيث أنه في حالة استخدام الفرد لإستراتيجيات ما وراء المعرفة وتوظيف معارف ما وراء المعرفة وخبراتها على المهام المختلفة يدعم .في حالة نواتجه الإيجابية وينخفض في حالة نواتجه السلبية. (فتحي الزيات، 2001، ص 594).

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

6.2 علاقة ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي: يرى زيمرمان Zimmerman (2002) أن التوجيه الذاتي للعمليات المعرفية خلال عملية التعلم ينعكس إيجابا على عملية التعلم. (Powers, 2006, p 24)

كما يشير فتحي الزيات إلى أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والدراسة تظهر من خلال تحسين إستراتيجيات المذاكرة لدى المتعلم، وهذا ما يؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، ويكون ذلك من خلال تكييف المتعلم لإستراتيجيات مذاكرته حسب طبيعة المادة التي سوف يقبل على مذاكرتها، حيث أن ما يصلح لمهمة معينة لا يصلح بالضرورة لمهمة أخرى

(فتحي الزيات، 2001، ص 589) ، وهذا ما يجنب المتعلم بعض العادات الخاطئة للمذاكرة.

وتتضح العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي من خلال عدة دراسات أهمها:

- دراسة أونيل وأوبيدي Oneil &Abedi (1996) التي توصلت إلى وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. (شيماء الحارون، 2008 ص 208).
- دراسة ريتل وآخرون Rittle et.al (2001) التي توصلت إلى تحسن أداء تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي في مادة الرياضيات وزيادة فهمهم العميق وتنمية مهاراتهم الإجرائية في القدرة على حل المسائل الرياضية نتيجة الاهتمام بكل من المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية. (شيماء الحارون، 2008 ص 205).
- دراسة تونغ Teong حيث توصلت إلى فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في زيادة وعي وإدراك التلاميذ في حل المسائل اللفظية. (أحمد علي إبراهيم، 2007، ص 45).

وقد أشارت الأدبيات إلى أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي تكون أقوى كلما تقدمت المرحلة الدراسية وكلما زاد مستوى نضج الأفراد، وذلك نتيجة لعوامل الخبرة، ويشار إليها بخبرة ما وراء المعرفة، وبالتالي يصبح من السهل اكتسابهم للمهارات بصورة أكثر فعالية. (أحمد علي إبراهيم، 2007، ص 208-209).

وانطلاقا من الدراسات السابق ذكرها يتضح أن هناك علاقة موجبة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، حيث أن استخدام المتعلم لماوراء المعرفة تزيد من فعالية تعلمه، ويؤثر ذلك إيجابا على نتائجه الدراسية وتزداد قوة هذه العلاقة بالتقدم في المراحل الدراسية

6.3 علاقة ما وراء المعرفة بالذكاء: تظهر علاقة ماوراء المعرفة بالذكاء من خلال ما أوضحه روبرت ستيرنبرغ Stirnberg,R (1984) في نظريته الثلاثية للذكاء، حيث بين أن ما يسميه ما وراء المكونات Méta composante (,Bernand) 2006, p 38، حيث تسمح للأفراد بإدارة قدراتهم وعملياتهم المعرفية، وتجسد هذه المكونات العمليات الماوراء معرفية، فمهارات مثل تحديد طبيعة المشكلة، التخطيط،

والمراقبة متضمنة في النموذج الثلاثي لستيرنبرغ للذكاء تتسق مع الخصائص المرتبطة بماوراء المعرفة التي اقترحها فلافل (جريج جاي، ص 13).

يتضح مما سبق أن ما وراء المعرفة ترتبط بالذكاء من خلال السلوك الذكي، الذي يظهر في اختيار الفرد للبدائل المناسبة، والتنفيذ المناسب للمهمات الحياتية التي تواجهنا،ومن ثم مراقبة الأداء وتقويمه، وهو ما يدل على استخدام الفرد لما وراء المعرفة.

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

6.4 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، وإستراتيجيات تم استخدامها في مختلف المواقف، وتظهر العلاقة بين البنية المعرفية وما وراء المعرفة كعلاقة تقوم على التأثير والتأثر وذلك يظهر من خلال ما يلي: (فتحي الزيات، 2004، ص 596).

6.4.1 علاقة التأثير: حيث تساهم ما وراء المعرفة في إثراء البناء المعرفي للفرد من خلال توسيع خبراته المعرفية باشتقاق إستراتيجيات لتتواءم مع المواقف الجديدة، حيث أن الفرد أثناء مواجهته لمهمة جديدة يحدث له اختلال في التوازن مما يدفعه إلى محاولة التكيف مع الموقف الجديد، ولا يكون ذلك إلا من خلال فهم طبيعة المهمة الجديدة وتحليلها تحليلا عميقا لإيجاد إستراتيجية تتلاءم مع تلك المهمة، وذلك من خلال التخطيط الذي يتضمن تحديد طبيعة المهمة والبحث عن إستراتيجية ملائمة للتعامل معها والوسائل المساعدة لتنفيذ المهمة وغيرها، كما أن الإستراتيجية المشتقة لا يمكن أن تنجح في معالجة المهمة الجديدة إلا من خلال المراقبة التي تتضمن الوعي بتنفيذ المهمة والتحقق من مدى سيرها في المعالجة الصحيحة للموقف الجديد، وبعد تنفيذها يُقوم الفرد مدى نجاح الإستراتيجية في معالجة تلك المهمة الجديدة ليتواءم معها وبالتالي يستدخلها في بنائه المعرفي السابق. (فتحي الزيات، 2004، ص 401).

6.4.2 علاقة تأثر: حيث تؤثر سعة البناء المعرفي للفرد على زيادة ضبطه وسيطرته على عملياته المعرفية، فالعمليات المعرفية المختلفة تعالج المحتوى المعرفي، فبدون محتوى معرفي لا

نجد عمليات معرفية، أما العمليات الماوراء المعرفية فهي تعمل على الضبط والسيطرة على تلك العمليات المعرفية، ولذا تظهر العلاقة خطية، حيث كلما زادت الخبرات المعرفية للفرد كلما زاد اشتقاقه للعمليات المعرفية التي تتعامل معها، وكلما زادت هذه الأخيرة زاد استخدام ما وراء المعرفة. (فتحي الزيات، 2004، ص 402).

6.5 علاقة ما وراء المعرفة بمستوى تجهيز ومعالجة المعلومات: تعد مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات مجموعة من إجراءات التكوين وتناول المعلومات، حيث يعمل على استقبال المثيرات الحسية ثم يتم ترميزها وتشفيرها على أساس معين، ومن ثم يتم تنظيمها ودمجها مع معارف الفرد (Conget, 2007, p 86)، حيث أنه كلما زاد عمق تجهيز ومعالجة المعلومات كلما قل النسيان وكلما أدى إلى احتفاظ أطول للمعلومات، بينما مستوى التجهيز السطحي لمعالجة المعلومات قائم على الاهتمام بشكل المعلومات وسياقها مما يؤدي إلى احتفاظ قصير الأمد. (عدنان يوسف، 2004، ص 116).

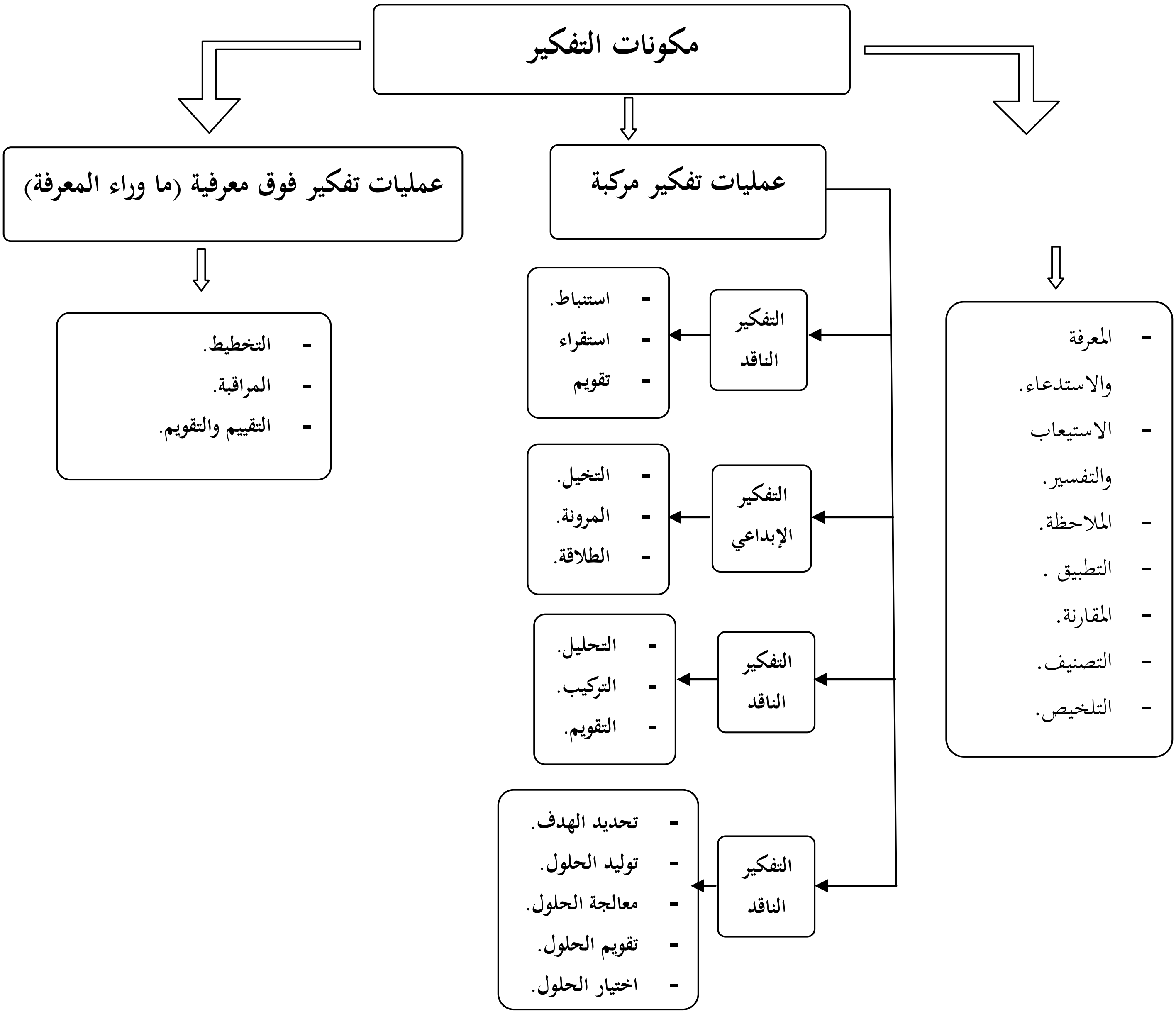
وتظهر العلاقة بين ما وراء المعرفة ومستوى تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال ما يلي:

كلما زاد عمق تجهيز ومعالجة المعلومات، كلما زادت الخبرات المعرفية للفرد، وهذا ما يؤدي بدوره إلى زيادة الخبرات الماوراء المعرفية القائمة على معرفة طبيعة المهمة وإستراتيجيات التعامل معها،وهذا ما يؤثر في استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة أثناء إقباله على المهام المختلفة، حيث أن المتعلم الذي يقابل درسا جديدا (مهمة جديدة) يقوم بتناول ذلك الدرس من خلال التحليل العميق لمعانيه وفهمه فهما جيدا ودمجه مع المعارف السابقة مما يزيد من درجة احتفاظه بمحتوى الدرس، وكيفية تناوله، وهذا ما يؤدي إلى اكتساب خبرة ما وراء معرفية تساعد على التخطيط والمراقبة والتقويم أثناء تنفيذ مهمة مشابهة ولتكن التعامل مع درس من نفس المادة مشابه للدرس السابق في عام دراسي آخر.

كما ربط العلماء بين المستوى العميق لمعالجة المعلومات ومستويات تفكير الأفراد، حيث أن وصول الأفراد إلى مستويات تفكير عليا كالتفكير الإبداعي والنقدي والماوراء المعرفي يتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين تلك المعاني وربطها مع البناء المعرفي للفرد. (عدنان يوسف، 2004، ص 117).

6.6 علاقة ما وراء المعرفة بالتفكير: في الشكل الموالي نلاحظ علاقة مكونات التفكير بعمليات ما وراء المعرفة. (أحمد عودة، 2008، ص 36-37).

الشكل رقم (02) مكونات التفكير



في الشكل رقم (02) يتضح أن عمليات ما وراء المعرفة تعد من إحدى مكونات التفكير وتتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم، ولذا فإن التفكير في التفكير يعد من المراتب العليا لمكونات التفكير والتي تتضمن أنماط تفكيرية تستعين بأنماط تفكيرية أبسط منها في تقييم عمليات التفكير،وذلك من خلال التفكير الناقد وحل المشكلات وغيرها.

وهنا يجب ألا يفهم من هذا أن عمليات التفكير هي وظائف يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها البعض والحقيقة أنك عندما تمارس التفكير النقدي تحتاج إلى استخدام بعض عمليات التفكير الإبداعي أو حل المشكلة وبالعكس.

07. المردودات التربوية لما وراء المعرفة:

تساهم ما وراء المعرفة في تفعيل العديد من المجالات التربوية أهمها: (مجدي عبد العزيز، 2005، ص 104-106) .

7.1 تحسين عملية التعلم:

وذلك من خلال ما يلي :

- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة لمواقف التعلم المختلفة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الإستراتيجيات دون غيرها.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها في أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها 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.

7.2 التغلب على المشكلات الدراسية:

تمثل قدرات ماوراء المعرفة القدرات التي يراقب من خلالها المتعلم أداءاته، ويوظف فيها طرقا مختلفة لكي يتعلم، وتشمل هذه القدرات تحديد الأفكار الرئيسية و القدرة على تغيير الإستراتيجية عند ثبوت عدم فاعليتها، والتخطيط وتشكيل الروابط وتنظيم المعلومات، وتظهر هذه القدرات لدى الطلبة العاديين، أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فإن هذه الإستراتيجيات غير نامية و متطورة بالشكل الصحيح، مما يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات لديهم والتي من بينها:

- صعوبة في تغيير الإستراتيجية المستخدمة عندما تدعوا الحاجة إلى ذلك.
- صعوبة في الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة.
- صعوبة في التخطيط المسبق.(ناصر خطاب، ص 08).

يتضح مما سبق أهمية تدريب ذوي صعوبات التعلم على استخدام ماوراء المعرفة، وقد بينت الدراسات أن تدريب المتعلمين على استخدام ماوراء المعرفة يساعدهم في التغلب على العديد من مشكلات التعلم كالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم وغيرها.

حيث ترى Wong ونغ إلى ضرورة تضمين البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم مكونات ماوراء المعرفة، من خلال تدريبهم وتعليمهم أنواع متباينة من الإستراتيجيات والأنماط السلوكية المتعلقة بالضبط الذاتي .(فتحي الزيات، 2004، ص 597).

كما أن دراسة مولتر Molter أثبتت فاعلية تدريس إستراتيجية ما وراء المعرفة للطلاب المتأخرين دراسيا في مادة القراءة في الصفين الدراسيين الثاني والثالث.(شيماء الحارون، 2008، ص 100).

7.3 الاختيار الدراسي:

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

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

- تنمية قدرة المتعلم على تصميم الخطط لأهدافه وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها، وذلك من خلال النزول بتصوراته المستقبلية وميوله إلى أرض الواقع ومحاولة تحقيقها بشكل مدروس.
- تدريب المتعلم على الاستعلام الذاتي وتحمل المسؤولية.
- زيادة إدراك المتعلم لإمكانياته وإمكانيات محيطه، بحيث يصل إلى صياغة اختيارات واقعية.

ولذلك يرى ليندستروم (Lindstrom) أن المتعلم الذي يستخدم مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على: (شيماء الحارون، 2008، ص 115).

- اتخاذ القرار المناسب في حياته اليومية.
- التفاعل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل في فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن استخدام المتعلم لما وراء المعرفة يسهم في تجاوز العديد من العراقيل التي قد يتعرض لها في مساره الدراسي كصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، كما تساعده أيضا على اتخاذ قرار سليم في اختياراته الدراسية.

خلاصة الفصل:

يعتبر موضوع ماوراء المعرفة مجالا واسعا للبحث والدراسة وقد حاولنا في هذا الفصل أن نحيط ببعض معالمه، انطلاقا من شرحه وتعريفه، وهذا من خلال استعراض جملة من تعاريف العلماء والباحثين، ثم عرجنا على مكوناته، وتصنيفات العلماء لموضوعه، وبينا بعد ذلك الفرق بينها وبين الاستراتيجيات المعرفية، ثم علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل الدراسي والتفكير، وأخيرا أشرنا للمردودات التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وما لها من أثر في حصيلة المتعلم معرفيا وسلوكيا.. من خلال توجيه تفكيره وترقية مستواه فاعليته الذاتية وتعزيزها بموجب تحريك دافيته نحو الإنجاز والتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

الفاعلية الذاتية

01. مفهوم الفاعلية الذاتية
02. لمحة عن نظرية الفاعلية الذاتية
03. التطبيقات التربوية لنظرية الفاعلية الذاتية
04. الاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى
05. مصادر الفاعلية الذاتية
06. أبعاد فعالية الذات
07. الفاعلية الذاتية و ضبط السلوك
08. سمات مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية

تمهيد:

يعتبر مفهوم الفاعلية الذاتية Self-Efficacité، من المفاهيم المهمة في تفسير سلوك الإنسان من وجهة نظر أصحاب النظرية المعرفية الإجتماعية، حيث يشير باندورا Bandura، إلى أن معتقدات الفرد عن ذاته وفاعليته الذاتية تظهر من خلال إدراكه المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة . (ليلى المزروع، 2007، ص 70).

وسنتاول في هذا الفصل تعريف مفهوم الفاعلية الذاتية، ثم نحاول تقديم نبذة وجيزة عن نظرية الفاعلية الذاتية لألبرت باندورا، ونبين أبعاد الفاعلية الذاتية ومصادرها، ثم الفرق بينها وبين بعض المفاهيم الأخرى، ثم علاقتها بالسلوك، وأخيرا سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.

01.مفهوم الفاعلية الذاتية:

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

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

- يعرف باندورا فاعلية الذات على أنها: توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك. (Bandura, 1977, p 191) .
- أما شوارزر Shwarzer فيرى بأنها: بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية. (سامر جميل، 2008، ص 10).
- ويضيف " فتحي الزيات " بأن الفاعلية الذاتية هي اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة، أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية، ودافعية، وحسية، وفسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام، أو المشكلات، أو الأهداف الأكاديمية والتأثير .في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. (فتحي الزيات، 2001، ص 501).
- وهذا ما أكده باندورا، حيث يرى أن فاعلية الذات" هي اعتقادات الأفراد حول قدراتهم على الإنتاج المؤثر لمستويات محددة من الأداء والتي تحدد كيف أن الأفراد يشعروا، ويفكروا. (Bandura, 1997, p 71) .
- ويعرف بوفار بوشار Bouffard-Bouchard الفاعلية الذاتية بأنها قدرة الفرد على تنفيذ الأفعال والأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة وقياس مدى جودة أداء الفرد في مواقف معينة.(عبد المنعم أحمد، 2004، ص 215).

انطلاقا مما سبق يتبين أن مفهوم الفاعلية الذاتية يمثل الاعتقادات التي يملكها الفرد على قدراته وإمكاناته لإنجاز عمل ما، والتي تعكس على اختيار الفرد للمهام وكم الجهد الذي يبذله.

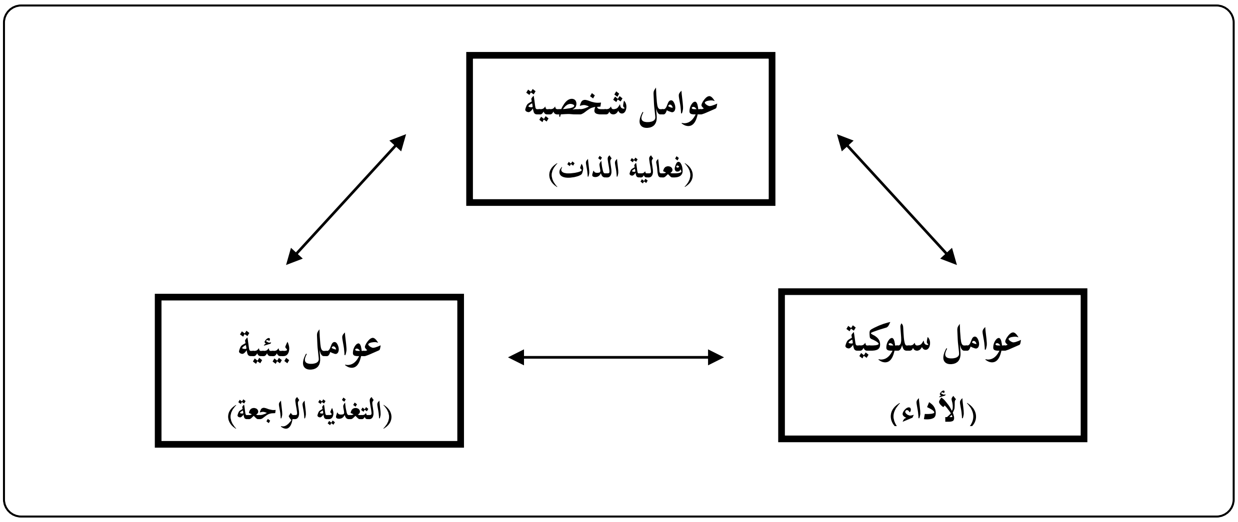
02. لمحة عن نظرية الفاعلية الذاتية:

انبثق مصطلح الفاعلية الذاتية من نظرية باندورا Bandura في التعلم الاجتماعي حيث اهتم بدراسة الفاعلية الذاتية وتفسيرها، وقد قامت نظريته على مبدأ أساسي يعنى بالعلاقة التفاعلية أو ما يسمى وفق نظرية باندورا بالحتمية المتبادلة بين كل من المتغيرات البيئية والشخصية والسلوكية، حيث أكد باندورا بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية. (ليلى المزروع، 2007، ص 30).

وهذا التفاعل الحاصل لا يعني أن لها قوة متساوية، كما أنها ترتبط ببعضها البعض بواسطة متغيرات وسيطية. (ليلى المزروع، 2007، ص 34).

ويمكن إيضاح هذه العلاقة بالشكل التالي: من المرجع (Bandura, 1986, p 24).

الشكل رقم: (03) يبين نموذج الحتمية التبادلية



أشار باندورا إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، أي أن باندورا يرى أن دافعية الأفراد تتحدد بتوقعين لهما

ارتباط وثيق ببعضهما البعض، أحدهما هو توقع الفعالية والآخر توقع النتيجة، فتوقع النتيجة عبارة عن تقييم يقوم به الفرد لسلوك معين بإمكانه أن يؤدي إلى النتيجة المطلوبة، في حين أن توقع الفعالية هو عبارة عن اعتقاد الفرد بأنه يملك القدرة على تنفيذ السلوك الذي يؤدي إلى تلك النتيجة.(فريدة قادري، 2006، ص 76).

فوفقا لهذه النظرية فإن الأفراد يمتلكون اعتقادات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا ذاتيا وفقا لجهدهم أو نشاطهم الذاتي وأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم (Bandura, 1986, p 206).

حيث يرى باندورا أن الأفراد يسعون إلى تجنب المواقف والأنشطة التي يتصورون أنها تشكل تهديدا لهم، لكنهم يتعهدون تنفيذ الأنشطة .التي يرون أنهم قادرون على القيام بها. (Bandura, 2004, p 202).

ومن هنا يمكن القول أن نظرية الفاعلية الذاتية تقوم على الأحكام التي يصدرها الفرد على مدى قدرته على تحقيق النشاطات والأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف.

كما أوضح هارسون Harrison (1997) أن نظرية الفاعلية الذاتية تؤكد على كل عمليات وإجراءات التغير السلوكي الذي يتم من خلال تقييم توقعات الأفراد للفعالية الذاتية. (محمد عبد السلام، 2002، ص 47).

ويشير هذا إلى مفهوم التوقع والذي بدورها يشتمل على جانبين هما توقعات الفاعلية الذاتية وتوقع النتيجة، بالإضافة إلى المكون الثالث وهو قيمة النتائج وقد تشير توقعات الفاعلية الذاتية إلى اعتقاد الفرد الجازم بأنه يمكن أن يؤدي بنجاح كل السلوكيات المطلوبة من أجل التوصل إلى النتيجة المطلوبة وهذا مقابل توقعات النتائج التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن فعلا محددا من شأنه أن يؤدي في النهاية إلى نتائج محددة، كما أن توقعات الفاعلية الذاتية من شأنها أن تؤثر في كل موقف يختاره الفرد، وكذلك السلوكيات التي يقوم بها بالإضافة إلى المثابرة على الأداء، فالأفراد الذين تقل توقعات الفاعلية الذاتية لديهم يميلون إلى تجنب المواقف والظروف التي تتجاوز معدل إدراكهم لمهارات التكيف والتوافق لديهم وبدلا من ذلك فهم يبحثون دائما عن تلك الأنشطة والمواقف التي يرون أو يحكمون على أنه بمقدورهم

التعامل معها، أما قيمة النتائج فقد تشير إلى القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة. (محمد عبد السلام، 2002، ص 49).

كما أوضح محمد السيد (1997) أن نظرية فعالية الذات تقوم على فرض رئيسي هو أن العمليات النفسية أيا كان محتواها تصلح كوسائل لإيجاد وتقوية فعالية الذات والتي يمكن تمييزها عن توقعات النتائج (مخرجات الاستجابة) حيث أن توقعات النتائج هي تقدير يصدره الفرد بأنه إذا ما قام بسلوك معين فسوف يؤدي ذلك إلى نتيجة معينة، بينما توقعات فعالية الذات هي اعتقاد الفرد بأنه سوف ينجز العمل (السلوك) المطلوب منه لإنتاج المخرج بنجاح وبهذا فان توقعات فعالية الذات تسبق توقعات النتائج (مخرجات السلوك) كما أن توقعات النتائج تتحدد في ضوء ناتج السلوك وتوقعات فعالية الذات تتحدد في ضوء المثابرة والمبادرة.

وقد أوضح ماك كوين وآخرون Mccoun et al (1996) أن فعالية الذات هي منبئات عن كفاءة أحد الأفراد في أداء عمل بصورة جيدة، أما توقعات النتائج تدل على احتمالية أن يؤدي السلوك إلى نتائج معينة وبالرغم من أن الفاعلية الذاتية وتوقع النتيجة يختلفان في البناء المعرفي لكن كلا المصطلحين يمكن أن يؤثر أحدهما في الآخر، حيث أن الفاعلية الذاتية المرتفعة لدى الفرد من الضروري أن تؤدي إلى ارتفاع مستوى توقع النتائج، والفاعلية الذاتية تتناسب طرديا مع توقع النتائج كما أوضح باندورا Bandura (1979) أن النظرية الاجتماعية الإدراكية تهتم بعمليات الإدراك والفهم والتنظيم الذاتي وترى أن الإنسان في تفاعله مع البيئة ليس مستقلا تماما عن سلوكه، وأكثر العوامل التي تؤثر في أحداث السلوك بالطريقة التي يقوم بها الفرد نفسه هي معتقداته حول قدرته بالسيطرة على الأحداث المحيطة في بيئته الاجتماعية لأن السلوك يحدث نتيجة اعتقادات فعالية الذات حول محددات ودوافع السلوك. فالسلوك هو نتيجة للعمليات إدراكية ودافعية متداخلة . (محمد عبد السلام، 2002، ص 50-52).

03. التطبيقات التربوية لنظرية الفاعلية الذاتية:

الميزة الكبرى للتعلم بالمحاكاة على غيره من أشكال التعلم هي أنه يقدم للمتعلم سيناريو تتالى فيه أنواع السلوك المطلوبة، حيث لن يوضع شخص أمام عجلة القيادة في سيارة ويطلب منه

أن يتعلم القيادة بالمحاولة والخطأ فقط، وإنما يتعلم عن طريق ملاحظته للنموذج، وتلح نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي على أهمية التعزيز في اتباع سلوك القدوة كما أنها تقدم أسلوبا لكيفية إدارة الصف، وتتضح أهمية أسلوب المحاكاة في الصف المدرسي في التالي:

3.1 يمكن تسهيل التعليم في الصف بدرجة كبيرة بأن نقدم النماذج الملائمة حيث يستطيع المدرس استخدام العديد من النماذج لحث التلاميذ على اتباعها.

3.2 صياغة نتائج السلوك سواء كانت ثوابا أو عقابا في ضوء تأثيرها على المتعلم، فلا يمكن للمعلم أن يفترض أن المنبه الذي يعتبره هو سارا سيؤدي إلى تقوية السلوك أو تدعيمه، فمثلا الشخص شديد الخجل سيكون التفات أقرانه له نوعا من العقاب وليس تشجيعا له، كما أن المعلم لا يستطيع أن يسأل تلاميذه عما يعتبرونه معززا لسلوكهم إذ أن ذلك سيفقد المعزز أثره كما هو الأمر في حالة المدح والتعزيز.

3.3 آثار التعزيز عادة ما تكون أوتوماتيكية بمعنى أن المعلم لا يحتاج لأن يشرح لتلاميذه أنهم إذا اجتهدوا سينالون درجات أعلى.

3.4 يجب أن يرتبط التعزيز أو العقاب ارتباطا دقيقا بالسلوك النهائي المطلوب وبعبارة أخرى يجب على المعلم أن يضع أهدافا قصيرة المدى للتحصيل في الدرس بحيث يستطيع تعزيز السلوك الذي يحقق تلك الأهداف.

3.5 الاتساق في التعزيز ويعنى أن لا يثاب سلوك في مرة ويعاقب في مرة أخرى كما أنه لا يعنى ضرورة التعزيز في كل مرة يأتي فيها التلميذ سلوكا سليما.

3.6 يجب أن تتلو النتائج السلوك مباشرة فالتأخر في الثواب أو العقاب بالنسبة للأطفال كذلك للحيوانات أقل تأثيرا من النتائج المباشرة السريعة، وهذه القاعدة هي أحد نواحي قوة التعليم المبرمج حيث يتلقى المتعلم نتائج تعلمه في الحال.

3.7 يجب أن يكون الوقت الذي يمضي بين إعطاء الأسئلة وإعطاء الإجابة الصحيحة قصيرا قدر الإمكان.

3.8 يجب أن يكون التعزيز ذو قدر مناسب فإذا كان مدح المدرس للتلميذ له قيمة عظيمة عنده فسيحتاج المدرس إلى قدر قليل من المدح على عكس تلميذ آخر لا يعتبر هذا المدح ذا قيمة لديه.

3.9 يجب أن يرتب المعلم في تكوين موقف التعلم عمله وفق خطوات أو مستويات واضحة بحيث يستطيع أن يعزز كل منها على حدة ومن الواضح أن التعليم المبرمج ينسجم مع هذه القاعدة أكثر من الطريقة التقليدية في التدريس.

3.10 يمكن للمعلم استخدام صيغ مختلفة للتعلم بالملاحظة بانتظام.

3.11 يمكن للمعلم استخدام نماذج وتطبيقات وخاصة عندما تكون الأهداف قائمة على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية أو المهارة، مثل تعليم نطق الكلمات الأجنبية، وعندما تقوم على استخدام التآزر الحركي أو العضلي أو العصبي مثل استخدام الأدوات في الرسم الهندسي التشريح أنشطة الفك والتركيب.

3.12 استخدام نماذج للأداء الخاطئ إلى جانب نماذج للأداء الصحيح معا في نفس الوقت فالطالب الذي يكون أداءه غير مرضي يستفيد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ بنماذج الأداء الصحيح مما يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح، وهكذا ستتعزز فاعليته الذاتية من خلال تحسين أدائه بملاحظة أكثر من نموذج للأداء.

3.13 عمل تطبيقات في البداية على بعض الطلاب عندما يكون الهدف هو إكساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار لتحسين فاعليتهم الذاتية، كتقمص بعض الشخصيات التاريخية أو الروائية، وتشكيل الشخصيات المراد نمذجة سلوكها على بعض الطلاب مع تقديم النموذج الصحيح لكل نمط سلوكي من خلالك.

3.14 تطبيق أو نمذجة الأنشطة المهارية وتقديمها دون التحدث عنها أي بدون قالب لفظي وعرض النشاط الذي يراد إكسابه للطلاب غير مصحوب بأية تعبيرات لفظية، ثم اعادة النشاط مجزءا مع الحديث عن كل جزء منه مع إعطاء تغذية مرتدة لاستجابات أو تعليقات الطلاب وتصحيح الخطأ منها فورا.

3.15 توضيح كافة إجراءات وخطوات النمذجة مع توفير المواد المتاحة لكي يتم اكتساب السلوك المراد تعلمه على النحو الذي تتوقعه.

3.16 التحدث دائما عن المعلومات المطلوب استرجاعها أو استدعائها التي يمكن في ضوئها ومن خلالها حل المشكلات العلمية المطروحة مع إعطاء التعزيز الملائم على كل تقليد أو محاكاة للنماذج بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمارسة القائمة على التعزيز الذاتي.

3.17 نمذجة السلوك المراد إكسابه للطلاب في ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها الطالب المهارة المطلوبة.

3.18 توضيح نماذج من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطلاب والتوقعات المرتبطة بها والآثار المترتبة عليها.

3.19 استثارة انتباه الطلاب من حيث السعة والأمد من خلال عرض نماذج أدائية صامتة للمهارات المراد اكسابها للطلاب مع استخدام الأفلام والشرائح والنماذج الملائمة.

3.20 استثارة دافعية الطلاب من خلال إيضاح المبررات والأهداف التي بني عليها انتقاء أو اختيار النماذج السلوكية المراد اكسابها لهم والنماذج التي يتعين الاقتداء بها ومحاكاتها ، مع إثارة الاهتمام للبواعث التي تقف خلف هذه الدوافع.

3.21 تعزيز عمليات الاستخراج الحركي والأنماط السلوكية الكامنة في الرصيد السلوكي للفرد، مع إعطاء كل طالب الفرصة كي يحول الاحتفاظ إلى أداء سلوكي أو مهاري وفق معدله الخاص مع عدم مقارنة أدائه بأداء زملائه ولكن يمكن أن تكون المقارنة في ضوء الاقتراب التتابعي مما ينبغي أن يكون عليه الأداء أو السلوك النموذج. (فتحي الزيات، 2001، ص 282-283).

04.الاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى:

توجد العديد من المفاهيم التي يمكن للبعض أن يخلط بينها وبين مفهوم الفاعلية الذاتية حيث أنها تبدو متشابهة رغم اختلافها مثل :اتجاه الضبط، مفهوم الذات، ومفهوم التوقع.

04.1 الاختلافات بين الفاعلية الذاتية واتجاه الضبط:

يشير مفهوم اتجاه الضبط إلى معتقدات الفرد عن مدى إمكانية تحكمه الذاتي في أداء عمل معين، وكذلك التحكم في أسباب النجاح أو الفشل في هذا العمل، بينما تتعلق الفاعلية الذاتية بمعتقدات الفرد عن .إمكانية قيامه بهذا العمل أم لا.(ربيع عبده، 2006، ص 65). وتشير عائشة البلوشي إلى أن اتجاه الضبط يتعلق بشكل أساسي بالاعتقاد بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، في حين ترى أن الفاعلية الذاتية ترتبط بقناعة الفرد بامتلاكه

القدرة على تنفيذ السلوك .المطلوب لإحداث النتائج التي يطمح لها. (حنان الحربي، 2006، ص 17).

كما يشير باندورا إلى اختلاف اتجاه الضبط عن الفاعلية الذاتية، فالأشخاص الذين يعتقدون أنهم يستطيعون ضبط ما يتعلمون ويقومون به يكونون قادرين في البدء بالنشاط والمحافظة على إستمراريته، .لذا فمن المعقول التحدث عن اتجاه الضبط في التعلم والإنجاز والنتائج. (حنان الحربي، 2006، ص 18).

04.2 الاختلافات بين الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات:

يرى لوين Lewin أن مفهوم الذات يعد بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية تجاه النفس، إذ يشمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد من أجل تقييم الأمور .والإدراكات والأشياء الهامة، وكذلك خطة المستقبل والأحداث. (زبيدة أمزيان، 2007، ص 23) .

كما يشير باندورا إلى أن مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم احدهما مكان الآخر، فالفاعلية الذاتية عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد.

كما يشير باجارس Pajares إلى أن هناك اختلافا بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية، فمفهوم الذات يتضمن أحكاما عن قيمة الذات، ونجد أن باجارس وضع أنماطا من الأسئلة في مفهوم الذات والفاعلية الذاتية ليفصح عن رأيه، فأسئلة اختبارات مفهوم الذات يمكن أن تكون مثل الكتابة تجعلني أشعر بأني غير كفؤ، في حين أن أسئلة الفاعلية الذاتية تتضمن أسئلة مثل ما مدى ثقتك في تهجي كلمات في صفحة واحدة ؟، وأكثر من ذلك فانه ليس هناك حاجة لأن ترتبط الفاعلية الذاتية بمفهوم الذات، فقد يشعر المتعلم بثقته في قدراته على الكتابة، ولكنه لا يشعر بتقييم ايجابي للذات، وذلك بسبب عدم حصوله على جوائز أو اعتراف بقدراته في الكتابة (زبيدة أمزيان، 2007، ص 15-16) .

كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية، بينما الفاعلية الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية. (سامي حسونة، ص 127).

وعليه يعتبر الاختلاف بين الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات اختلاف جوهري رغم التشابه الذي يبدو ظاهرا بينهما، فمفهوم الذات عبارة عن وصف للذات أما الفاعلية الذاتية فهي حكم عن قدرة الفرد في إنجاز مهمة ما.

04.3 الاختلافات بين الفاعلية ومفهوم التوقع:

رغم التشابه بين مفهوم الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع لكن مفهوم الفاعلية الذاتية لا يماثل مفهوم التوقع، حيث يشير مفهوم التوقع أو توقع الأداء الناتج عن الجهد إلى أن مستوى الأداء في مهمة ما من المحتمل أن يعطي نتائج معينة، بينما يشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى توقع النجاح في مهمة ما وهذا التوقع يكون ناتجا عن اعتقاد الفرد بمهاراته في الأداء. (ربيع عبده، 2006، ص 65).

وتشير عائشة البلوشي إلى أن باندورا قد ميز في نظريته بين الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع من خلاله أن الفاعلية الذاتية تسبق مفهوم التوقع ,إذ يتحدد مفهوم التوقع أو توقعات النتائج في ضوء نتائج السلوك، بينما الفاعلية الذاتية تتحدد في ضوء المبادرة والمثابرة على إنجاز السلوك. (حنان الحربي، 2006، ص 14).

05.مصادر الفاعلية الذاتية:

حدد باندورا أربعة مصادر للفاعلية الذاتية، وهي الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، والحالة النفسية والفسيولوجية.

5.1 الإنجازات الأدائية:

يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية الخبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل جهد والمثابرة المستمرة المتواصلة. (كمال الشناوي، 2006، ص 474).

وتأثير الإخفاق على الفعالية الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلى للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فعالية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز واللافعالية الشخصية، والإنجازات الأدائية يمكن

نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعلم على تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد.(Bandura,1977, p 195) .

وتشكل خبرات الفرد الناجحة عاملا قويا له تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فعالية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فاعلية الذات.

ويرى باندورا أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض في فاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة 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 بفاعلية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من .فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية.(محمد السيد، 2008، ص 94).

فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فعالية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التى تحقق للفرد فيها النجاح، ولهذا يشير جابر عبد الحميد إلى ما يلى:

إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.

وإن الأعمال التى يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فعالية ذاته من تلك الأعمال التى يتلقى فيها مساعدة من الآخرين.

إن الإخفاق المتكرر يؤدى في أغلب الأحيان إلى انخفاض فعالية الذات، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد.(جابر، 2006، ص 69).

ويضيف فتحى الزيات أن المدى المحدد لاستقرار وعى الفرد بفعاليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتى النشط الموجه، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التى يتلقاها الفرد، والظروف التى خلالها

يتم الأداء أو الإنجاز، والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعى بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التى تميزها.(فتحي الزيات، 2001، ص 56).

5.2 الخبرات البديلة:

ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التى يمكن أن يحصل عليها الفرد، كما يرى باندورا بالتعلم عن طريق النمذجة، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج عنه توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين " فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة. (Bandura,1982, p 195) .

ولنفس السبب رؤية آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تنخفض معتقدات المشاهدين عن فعاليتهم ويوقظ جهودهم، كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات. (كمال الشناوي، 2006، ص 474)

ويؤكد باندورا على أن تأثير الخبرات البديلة على فاعلية الذات لا يتضمن فقط تعريض الأفراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر إطارا تصوريا لكيفية استخدام كل من عمليات الانتباه، والذاكرة، وإنتاج السلوك، والدافعية لتعزيز .الفاعلية الذاتية، عن طريق الخبرات البديلة. (فؤاد النفعي، 2009، ص 42).

5.3 الإقناع اللفظي:

ويرى باندورا أن الإقناع اللفظي يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والإقتناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من التقريب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات. (بندر العتيبي، 2009، ص 32).

ويضيف باندورا أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح، في رفع مستوى الفعالية الشخصية، والمهارات التي يمتلكها الفرد. (فؤاد النفعي، 2009، ص 44).

كما أشارت دراسة باندورا (1982) إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فاعلية ذاتية. (كمال الشناوي، 2006، ص 475).

ويمثل هذا المصدر أيضا التشجيع والتدعيم الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته، فحين يجد التشجيع والتدعيم من الوالدين والمعلمين فإن هذا يعد بمثابة التغذية الراجعة التي تقوم بدور إيجابي في .تنمية معتقدات فاعلية الذات. (ليلى المزروع، 2007، ص 72).

والإقناع اللفظي الاجتماعي يملك حدودا معينة لتكوين حس ثابت بفاعلية الذات لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة، ويستطيعون أن يبذلوا جهدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، وبالتالي وجود الإقناع اللفظي إلى جانب العوامل الأخرى يعمل على تهيئة الظروف .الملائمة للأداء الفعال، ويشير لذلك جابر أيضا فيقول أن تأثير هذا المصدر محدود ومع ذلك فإن الإقناع اللفظى في ظل الظروف السليمة يتمكن من رفع فعالية الذات، ولكى يتحقق ذلك ينبغى أن يؤمن الفرد بالشخص القائم بالإقناع والنصائح، أو بالتحذيرات التى تصدر عن شخص موثوق به لما لها من تأثير أكبر في فعالية الذات عن تلك التى تصدر عن شخص غير موثوق به وأن يكون النشاط الذى ينصح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعى وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظى يستطيع أن يغير حكم شخص على فعاليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلى. (فؤاد النفعي، 2009، ص 44).

5.4 الحالة النفسية والفسيولوجية:

وتمثل المصدر الأخير للحكم على فعالية الذات، ويشير إلى العوامل الداخلية التى تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، كما يمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما

يكون تقييمه سلبيا إذا كان في حالة مزاجية انفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها، ويرى كل من ميشل و رايت Michel & Wright أن للحالة الانفعالية تأثيرا في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية، فضلا عن ذلك فإن الضغوط والتعب تؤثر على فاعلية الذات لدى الفرد، حيث تنخفض فاعلية الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم، وعلى العكس من ذلك فإن شعور الفرد بالراحة والاستقرار الفسيولوجي يعزز فاعلية الذات ويرفعها، ويزيد ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب. (ليلى المزروع، 2007، ص 72).

وأشار باندورا إلى أن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيرا، كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وبالتالي تعتبر مصدر أساسي لمعلومات فاعلية الذات، حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فالية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما .تضعف الأداء، وهذا يرتبط بظروف الموقف نفسه. (فؤاد النفعي، 2009، ص 45).

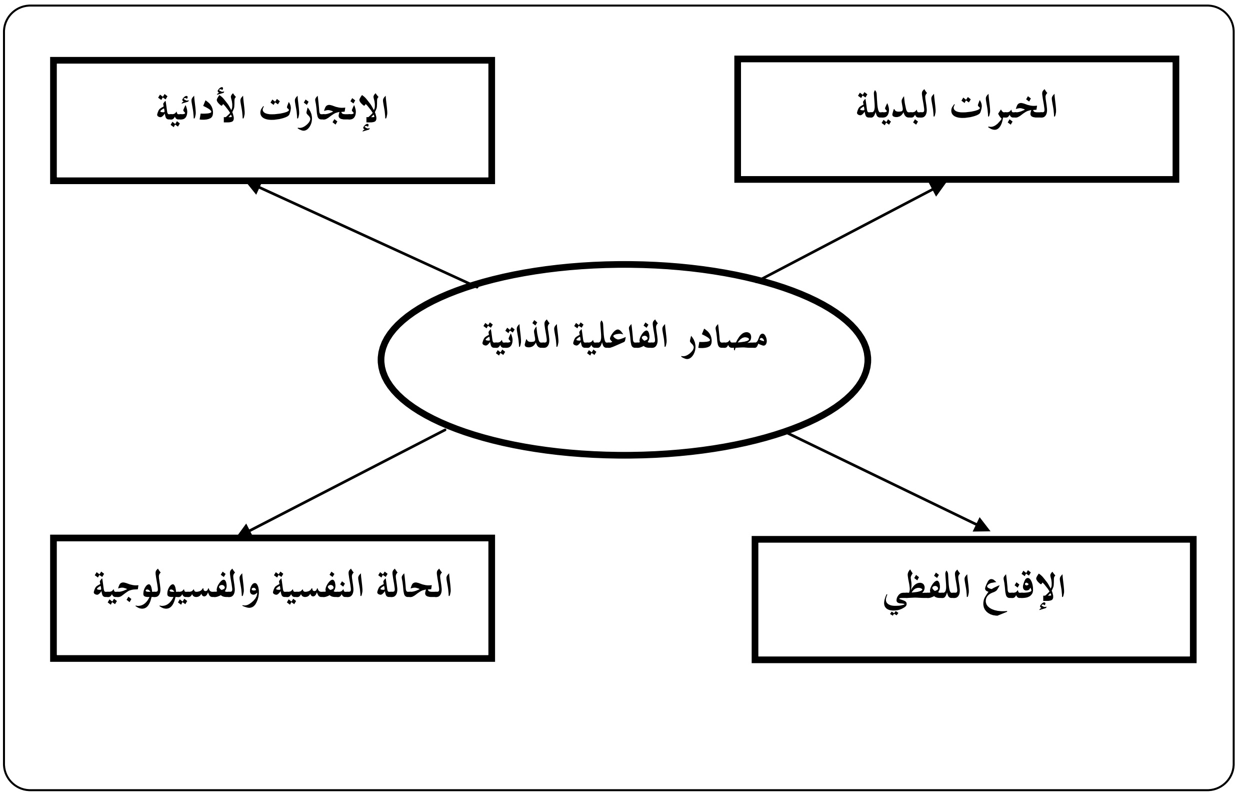
ويمكن أن نخلص مما سبق أن باندورا يرى من خلال نظريته (1982):

- أن مصادر فعالية الذات والمتمثلة في الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظى أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفاعلية الذاتيةلديهم.
- أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها، كلما زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعى الفعلى للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيرا للفعالية الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقى للمشكلات أو المقترحات.

- أن هذه المصادر ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظى أو الحالة النفسية والفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعى تسلم بأن هناك ميكانزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن فعالية الذات هى أفضل منبأ بالسلوك الشخصى.

و الشكل التالي يوضح مصادر الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأحكام الفاعلية والسلوك النهائي للأداء. (محمد السيد، 2008، ص 92).

الشكل رقم: (04) يبين مصادر الفاعلية الذاتية



06.أبعاد فعالية الذات:

يحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفعالية الذات، ويرى أن معتقدات الفرد عن فعالية ذاته تختلف تبعا لهذه الأبعاد:

06.1 قدر الفعالية: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة الموقف، سهولة أو صعوبة ويبدو قدر الفعالية

بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فأنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة.

(السيد أبو هاشم، 2004، ص 48).

ويؤكد باندورا على أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الذات الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل، مثلا: مستوى الإتقان، بذل الجهد، مستوى الدقة، مستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تضحي أن فردا ما يمكن أن يينجز عملا معينا وعن طريق الصدفة، وإنما هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. (بندر العتيبي، 2007، ص 28).

ويرى فتحي الزيات (2001) أن قدر الفعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفعالية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا.

(فتحي الزيات، 2001، ص 508).

06.2 العمومية: ويشير هذا البعد إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة (Bandura, 1977, p 85).

ويقول شوارزر Shwarzer (1999) في هذا الصدد إن الفرد قد تكون ذاته فعالة في مجال ما وقد لاتكون كذلك في مجال آخر، وبمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في آخر.

وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية:

درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية)، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. (فتحي الزيات، 2001، ص 510).

ويبين باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد الأبعاد وأهمها درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي يعبر بها عن الإمكانات أو القدرات ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخاصة الشخصية والمتعلقة بالسلوك.(فؤاد النفعي، 2009، ص 39).

06.3 القوة (الشدة): تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للمواقف، فالأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يمكنهم المثابرة وبذل جهد أكبر. (سحلول محمد، 2005، ص 96).

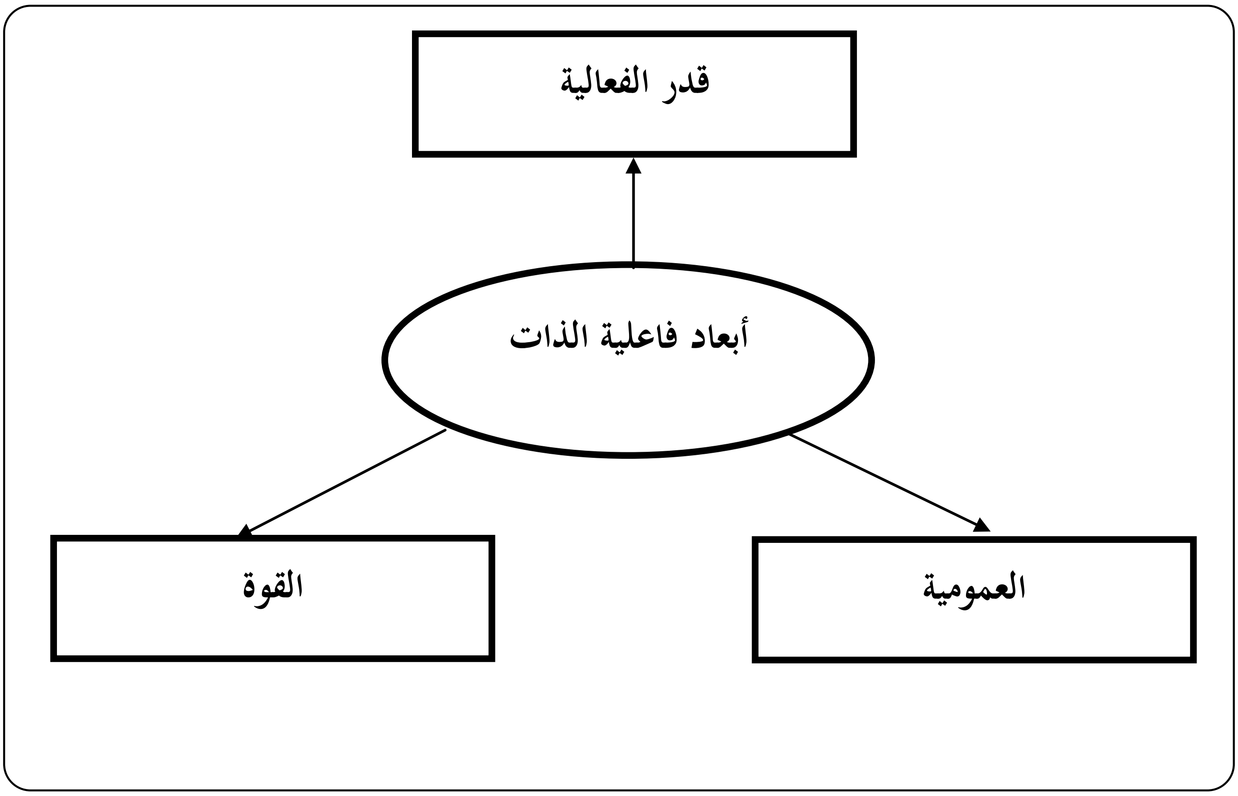
والمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذاتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف أي (فعالية الذات لديه مرتفعة)، والآخر أقل قدرة أي (فعالية الذات لديه منخفضة). (علاء الشعراوي، 2000، ص 293).

ويعني باندورا بالقوة أو الشدة، الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة مواقف الفشل وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات، فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف في حين يعجز الآخر عن ذلك. (ليلى المزروع، 2007، ص 72).

ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس ويتدرج بعد القوة أو

الشدة على متصل ما بين قوى جدا إلى ضعيف جدا. (فتحي الزيات، 2001، ص 510).

الشكل رقم: (05) يبين أبعاد الفاعلية الذاتية



07.الفاعلية الذاتية و ضبط السلوك:

لقد أشار باندورا (1993) إلى أن الفاعلية الذاتية يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة جوانب أساسية وهي العملية المعرفية، الدافعية، العوامل الانفعالية وعملية اختيار السلوك.

07.1 العملية المعرفية: (فؤاد النفعي، 2009، ص 48).

ذكر بانادورا بأن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف بأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة

يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضاهم القادرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.

ويرى مادوكس Maddux أن معتقدات فاعلية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط والإستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.
- القدرة على حال المشكلات، فالأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

07.2 العملية الدافعية:

يؤكد باندورا أن الفاعلية الذاتية تلعب دورا هاما في التنظيم الذاتي للدافعية، حيث تحدد الفاعلية الذاتية كم و معدل الجهد الذي يبذله الفرد ومدى حرصهم على مواصلة أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف فالتقدير المسبق المرتفع للفاعلية الذاتية سيعطي الفرد الثقة بأن مساعيه سوف تقوده إلى النجاح بغض النظر عن صعوباته، في حين أن التقدير المنخفض للفاعلية الذاتية سيدفع الفرد إلى بذل القليل من الجهد والمثابرة.

وبذلك تكتسب الفاعلية الذاتية وظيفة تنبؤية بمستوى الأداء اللاحق حيث أن المثابرة ترتبط بارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية، هذا من جهة ومن جهة ثانية يؤدي هذا إلى ارتفاع مستوى الأداء، ثم يعود مرة أخرى ليؤثر على مستوى الفاعلية الذاتية. (سلاف مشري، 2009، ص 08).

07.3 العوامل الانفعالية:

إن اعتقادات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس

المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة، وبالتالي فإن تصرفاتهم تجاهها تكون غير سليمة. (نواري عوشاش، 2010، ص 21).

07.4 اختيار السلوك:

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

ويشير سامر جميل رضوان إلى أن المواقف التي يمر بها الفرد يمكن أن تكون مواقف اختيارية 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، وذلك بعد أن يكون قد جرب مواد القسمين في السنوات السابقة من دراسته، وتعرف على قدراته في المواد العلمية أو الأدبية وعلى نقاط ضعفه وقوته، وهذا ما يسميه شاورزر بالدافعية التي تقاوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكل فيه السلوك واختيار أسلوب السلوك. (سامر جميل، 2008، ص 10).

08.<u>سمات مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية:</u>

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

وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة باجارس من أن قدرات ومهارات الأفراد المعتقدين بكفاءة ذواتهم مرتفعة، مما يساعد على الإنجاز ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي، والتغذية الراجعة فيؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من الثقة بالنفس ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين.(Bandura, 2004, p 02) .

ويشير حسيب بأن ذوي المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية يتصفون: بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف، بصرف النظر عما يواجههم من صعوبات وعقبات، وطبقا برؤية باندورا فان مرتفعي الفاعلية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن للوصول إلى حلول فعالة وجيدة. (حنان الحربي، 2006، ص 26) .

ونجد بالمقابل باندورا يرى أن الأفراد الذين يتصرفون بطرق شاذة هم في الغالب يمتلكون حسا 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 جيدة، لذلك نراهم ونتيجة لما سبق لا ينخرطون في نشاطات يمكن أن تظهر قدراتهم وتعمل على تغيير حسهم أو شعورهم بالفاعلية الذاتية. (حنان الحربي، 2006، ص 26) .

،أما الغول فيشير إلى أن الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يؤدي إلى جهود واكتساب مدعم بدرجة أقل للمهارات، وعدم الفاعلية يعتبر من معوقات قدرة الفرد على الانتباه(حنان الحربي، 2006، ص 26) .

وبناء على ما تقدم يتضح أنه كلما كانت فاعلية المتعلم الذاتية عالية زادت معه قدرته على النجاح، وكلما كانت فاعليته متدنية قلت معه قدرته على الأداء والإنجاز.

ويمكن توضيح هذه السمات في النقاط التالية:

08.1 الأشخاص ذووا فاعلية الذات المنخفضة :

- يلقون بعيدا بالمهام الصعبة.
- يتخلون عن الأشياء بسرعة.
- لديهم آمال منخفضة.
- ينحصرون في الصعوبات.
- يركزون على النتائج العكسية للفشل.

وبالتالي فهم يقضون على مجهوداتهم لأنهم:

- يغيرون مسار اتجاهاتهم عن التفكير الفعال.

- لا يستدركون تأخرهم.
- يتعرضون سريعا للقلق والاكتئاب. (أشرف سليمة، 2004، ص 60).

08.2 الأشخاص ذووا فاعلية الذات المرتفعة :

- يخوضون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديدات يجب تجنبها.
- يستثيرون اهتماماتهم.
- يضبطون أهدافهم ويعملون على تحقيقها.
- يمتلكون مستوى عال من المجهودات.

وبالتالي فهم:

- يفكرون بطريقة إستراتيجية.
- يسندون الفشل إلى نقص في المجهودات.
- يستدركون سريعا فشلهم.
- يعملون على التخفيف من الضغط. (أشرف سليمة، 2004، ص 62).

خلاصة الفصل:

نستشف بعد تطرقنا لهذا الفصل أهمية الفاعلية الذاتية وكيف تولد هذا المصطلح من نظرية باندورا Bandura في التعلم الاجتماعي حيث اهتم بدراسة الفاعلية الذاتية وتفسيرها، وقد قامت نظريته على مبدأ أساسي يعنى بالعلاقة التفاعلية أو ما يسمى وفق نظرية باندورا بالحتمية المتبادلة بين كل من المتغيرات البيئية والشخصية والسلوكية، وكنا قد تعرفنا على مفهوم الفاعلية الذاتية من خلال إيراد عدة تعاريف، ثم حاولنا عرض لمحة مختصرة عن نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا، بعد ذلك عددنا أبعاد الفاعلية الذاتية ومصادرها، والفرق بينها وبين بعض المفاهيم الأخرى، ثم علاقتها بالسلوك، وأخيرا سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.

الفصل الرابع

دافعية الإنجاز الدراسي

01.مفهوم الدافعية

02.الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى

03.الاتجاهات المختلفة في تفسير الدافعية

04.نظريات الدافعية

05.وظائف الدافعية في المجال الدراسي

06.مفهوم دافعية الإنجاز

07.مفهوم دافعية الإنجاز الدراسي

08.النظريات التي فسرت دافع الإنجاز

09.أهمية الدافعية للإنجاز

تمهيد:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية وسنتناول في هذا الفصل بالتعريف مفهوم الدافعية عموما، ثم الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى، ثم نتطرق إلى الاتجاهات المفسرة الدافعية ونحاول أن نستعرض في ذلك أهم النظريات التي وردت في مجال الدافعية، ثم نقف على وظائف الدافعية في المجال الدراسي، ثم نتناول بالشرح مفهوم دافعية الإنجاز، ومفهوم دافعية الإنجاز الدراسي، ونتطرق إلى أهم النظريات التي فسرت دافع الإنجاز، وأخيرا نبين أهمية الدافعية للإنجاز.

01.مفهوم الدافعية:

يحاول البعض من الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع "Motive " ومفهوم الدافعية "Motivation"على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

وعلى الرغم من محاولة بعض الباحثين التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما حيث يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع.

وتتضمن أدبيات الدافعية الكثير من التعاريف التي تحاول أن تشرح مفهوم الدافعية وتفسره. وكغيره من مفاهيم علم النفس الأخرى، لمفهوم الدافعية العديد من التعاريف التي تختلف باختلاف الباحثين ومدارس علم النفس المختلفة. وفيما يلي بعض منها:

- يعرفها ستيرس و بورتر Steers, and Porter (1979) على أنها: قوى أو طاقة نفسية داخلية توجه وتنسق تصرفات الفرد وسلوكه في استجابته للمواقف والمؤثرات البيئية المحيطة، وهي تشتمل على حاجات Needs وتوقعات Expectations وسلوك Behavior وأهداف Goals، وهي تساعد التغذية الراجعة على معرفة مدى تحقيقها.(Govern, 2004, p24) .
- ويعرفها بيراك Burack (1983) فيقول هي: قوة ناتجة عن التوتر الذي تحدثه الحاجة غير المشبعة لدى الفرد، فتدفعه وتوجهه نحو القيام بسلوك معين. (Govern, 2004, p24) .
- ويعرفها محي الدين وعبد الرحمن (1990) على أنها: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. (محي الدين، 1990، ص 08).
- ويعرفها لوثان Luthans (1994) بأنها: عملية تبدأ بوجود نقص أو حاجة نفسية تنشط الدافع في سبيل تحقيق هدف معين. (Govern, 2004, p25).

- كما يقول المدهون والجزراوي (1995) بأنها: طاقة جسمية ومعنوية داخلية محركة لسلوك الفرد، متولدة عن تفاعلات نفسية داخلية، وهذه الطاقة تنبهها الحوافز، ويثيرها الضغط والتوتر الناتج عن حاجات الفرد المتنوعة وغير المشبعة، فتحدث لديه الدافع والاستعداد العام للقيام بسلوك معين لإشباع هذه الحاجات. (يوسف قطامي، 2000، ص 12).
- ويعرفها كل من قوفرن و بتري Govern & Petri (2004) على أنها: عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه، إلى أن تتحقق الاستجابة المرغوبة، وهي القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية. . (Govern, 2004, p25).

ويمكن أن نستنتج من هذه التعاريف على أن الدافعية:

- هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. . (يوسف قطامي، 2000، ص 17).
- قوة تدفع الفرد للقيام بسلوك قصد إشباع حاجة أو تحقيق هدف.
- عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف المرغوب.
- الدافع مثير داخلي شعوري أو لا شعوري بيولوجي أو سيكولوجي، يحرك طاقات الكائن الحي، ويوجهها مستهدفا خفض حالة التوتر لديه أو لاستثارته أو استعادة توازنه البيولوجي أو النفسي، كما أن للدافع وجهان: . (يوسف قطامي، 2000، ص 18).
  - **وجه داخلي**: يتمثل في حالة التوتر والضيق التي تطلب وتلح على الإشباع.

- **وجه خارجي**: يتمثل في الأهداف و لذا فنتيجة الدافع لا تعرف إلا من خلال أهداف.

- يدل الدافع على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهو الذي يستثير السلوك ويدفع الفرد للقيام بعمل معين لإزالة حالة التوتر وإشباع الحاجة، وتتمثل وظيفة الدافع في جانبين: (يوسف قطامي، 2000، ص 21).
  - تنشيط السلوك.
  - توجيه السلوك نحو هدف معين.
- وهناك علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه، فالتنشيط يعني انتباه الفرد لشيء معين يؤدي إلى تحقيق الهدف، والتوجيه يعني مواصلة النشاط أو السلوك نحو الهدف والمحافظة على ذلك الاتجاه حتى يتحقق الهدف، كما أن الدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية. . (يوسف قطامي، 2000، ص 21).

وكما هو معروف، فإن الإنسان لا يتمكن من القيام بعمل من الأعمال إلا إذا توفرت لديه القدرة والرغبة للقيام به، فإذا كانت القدرة على العمل تتحقق بالاختيار والانتقاء والتدريب، فإن الرغبة في العمل تتحقق بالدافعية، وكلما كانت الدافعية عالية، كلما ازدادت الرغبة في قيام الفرد بالعمل، ونشير إلى أن للدافعية في مجال التعليم دورا بالغ الأهمية فهي تعتبر شرطا من شروط نجاحه، وربما يمكن القول بأنه لا يحقق التعلم الفعلي العميق من يفتقر إلى الدافعية. (سيد محمود، 1990، ص 40).

ويقسم علماء النفس الدافعية إلى نوعين هما:

الدافعية الخارجية وهي نوع الدافعية الذي يرى عند من يقوم بعمل ما بضغط خارجي، و**الدافعية الداخلية** وهي نوع الدافعية الذي يرى عند من يقوم بعمل ما برغبة ذاتية في العمل، وعلى الرغم من أن الدافعية الخارجية مهمة للقيام بالعمل المعين، إلا أن الدافعية الداخلية هي ما يرغب المربون والمشرفون على العمل وغيرهم في الوصول إليه لأنهم على دراية أن من يمتلك الدافعية الداخلية يعمل بدون كلل أو ملل ويثابر على العمل ولا يتوقف أبدا. (سيد محمود، 1990، ص 42).

02.الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى:

من الأهمية بمكان ونحن بصدد تقديم تعريف لمفهوم الدافعية، أن نميز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل الحاجة، والحافز، والباعث، وذلك على النحو التالي : (عبد اللطيف محمد، 2000، ص 16).

2.1 مفهوم الحاجة:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع، وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعه.

2.2 مفهوم الحافز:

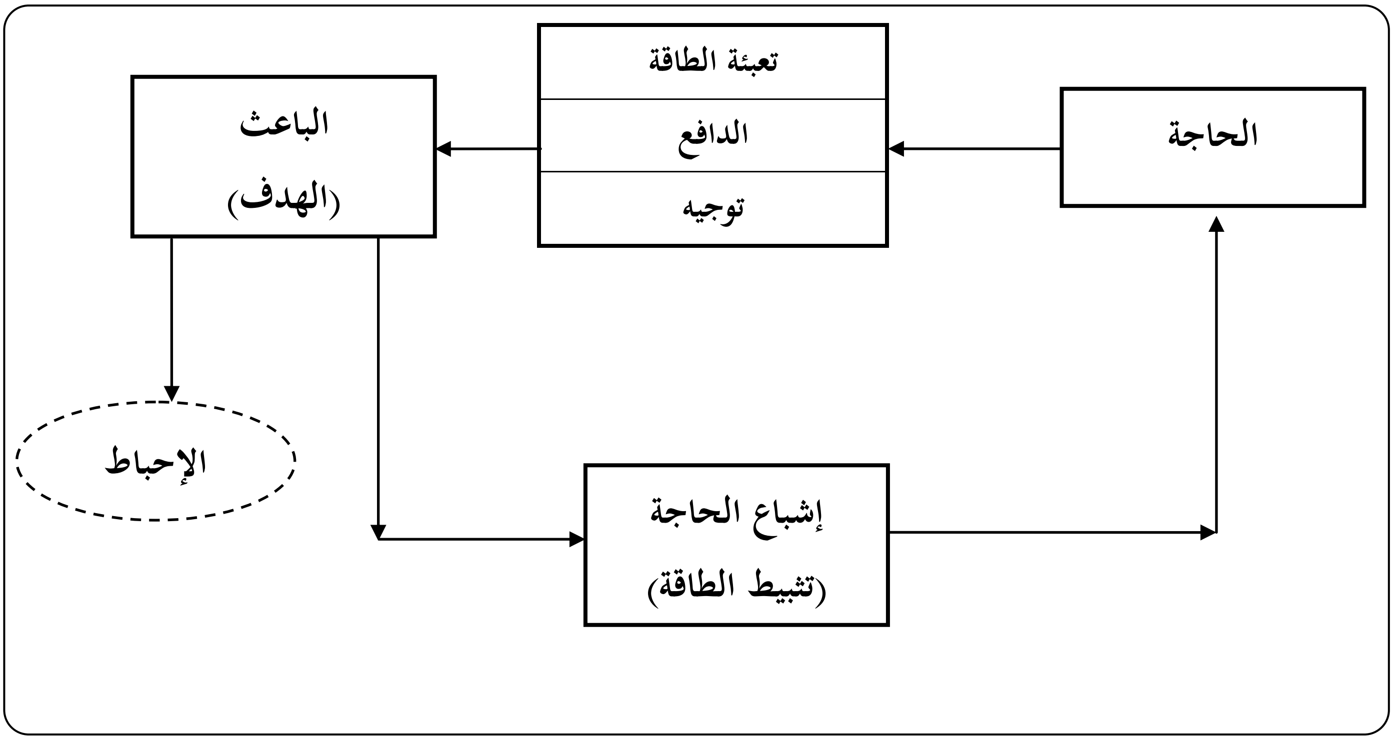
يشير الحافز إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر في حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط، وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها.

2.2 مفهوم الباعث:

يعرف .W.E. Vinacke الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز.

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يملأ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) وذلك كما هو موضح في الشكل التالي: من المرجع. (عبد اللطيف محمد، 2000، ص 16).

الشكل رقم: (06) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاث: الحاجة والدافع والباعث.



03. الاتجاهات المختلفة في تفسير الدافعية:

03.1 الاتجاه السلوكي (سكينر):

يرى السلوكيون في تفسير الدافعية من خلال مفهومي المكافأة والحوافز.

03.1.1 المكافأة: عبارة عن تقديم شيء جذاب أو مرغوب فيه كمحصلة لسلوك ما مثل: إعطاء المعلم درجات إضافية للطالب نتيجة لاجتهاده في عمل معين يعتبر مكافأة تستثير دافعية الطالب فيما بعد.

03.1.2 الحوافز: عبارة عن شيء أو حدث يؤدي إلى تشجيع سلوك مرغوب فيه مثل: وعد المعلم للطالب بتقدير امتياز يعد حافزا له وحصوله على هذا التقدير يعتبر مكافأة.

فالسلوكيون فسروا مفهوم الدافعية من خلال التحليل الدقيق للحوافز والمكافآت التي تقدم في الصف المدرسي.(علاونة شفيق، 2004، ص 123).

03.2 الاتجاه التحليلي (فرويد):

يرى فرويد أن سلوك الإنسان تحركه مجموعتان أساسيتان من الغرائز وهما:

03.2.1 غريزة الحياة: والتي تعمل على البناء والتجميع وتتضمن المحفزات الجنسية وما يدفع الإنسان على المحافظة على نفسه.

03.2.1 غريزة الموت: والتي تعمل على تدمير الأشياء والعدوان فهي تتمثل في دوافع العدوان وهي نزعات هدامة تعبر عن نفسها في صور عدوانية كالانتحار والحقد والغيبة والنميمة.

ويقول فرويد أن الحياة عند الإنسان صراع موصول بين غريزتي الموت والحياة وأن السلوك الإنساني يمكن تفسيره في جميع أحواله بهاتين الغريزتين. .(علاونة شفيق، 2004، ص 125).

03.3 الاتجاه المعرفي (بياجيه):

يعتقد علماء النفس المعرفي أن السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية وليس بواسطة التعزيز كما يعتقد السلوكيون.

- فهم يرون أن السلوك يبدأ وينتظم بواسطة الخطط والأهداف والتوقعات والتحليلات .
- ويرون أيضا أن الناس لا يستجيبون للمثيرات الخارجية والبيئية كالجوع مثلا بطريقة تلقائية ولكن بناء على تفسيراتهم لهذه الأحداث.

ويرون أن الناس نشطون ومهتمون في البحث عن المعلومات ولحل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية فهم يعملون بجد لأنهم يستمتعون بالعمل ويريدون فهم ما يعملون. (عبد المنعم أحمد، 2004، ص 55).

03.4 اتجاه التعلم الجماعي (باندورا):

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي في الدافعية من بين النظريات المعرفية والسلوكية، فتأخذ بعين الاعتبار اهتمامات المدرسة السلوكية التي تنحصر في توابع السلوك وكذلك المدرسة المعرفية التي تركز على دور المعتقدات والتوقعات في سلوك الفرد.

تفسير الدافعية من وجهة نظر التعلم الاجتماعي يمكن وصفها كالتالي = التوقع × القيمة. Bandura (1997)، فالدافعية هي نتاج تفاعل هاتين القوتين الأساسيتين وهما: توقعات الفرد لبلوغ هدف ما وقيمة هذا الهدف لديه.

مثال: فإذا كان الفرد يعتقد أن لديه فرصة للانضمام لفريق كرة القدم كعضو له (توقع عالي) وإذا كان الانضمام لفريق كرة القدم هاما بالنسبة للفرد (قيمة عالية)، وبالتالي تكون لدى الفرد دافعية قوية. (Bandura,1997, p 68) .

03.5 الاتجاه الإنساني (ماسلو):

تؤكد المدرسة الإنسانية في تفسرها للدافعية على المصادر الداخلية للدافعية مثل: الحاجة لتحقيق الذات وتقدير الذات.

وتؤكد أن الناس مدفوعون بشكل مستمر بحاجات فطرية لتحقيق امكاناتهم وعلى المعلمين استثارة دافعية الطلبة من خلال تشجيع إمكاناتهم الداخلية مثل إحساسهم بالتقدير للذات وتحقيق الذات.

حيث يرى ماسلو أن الفرد يولد ولديه مستويات من الدوافع والحاجات الفسيولوجية والنفسية تنتظم بشكل هرمي، وهذه الحاجات يجب إشباعها ابتداء بالحاجات الفسيولوجية وكلما أشبعت حاجة حل مكانها حاجة أخرى وهكذا. (Maslow,1974, p 34).

04.نظريات الدافعية:

تثير مسألة طبيعة الدافعية ونظرياتها جدا كبيرا بين علماء النفس، إذ يواجهون في هذا الصدد صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية.. الخ وقد قال هؤلاء العلماء بعدد من النظريات تختلف باختلاف نظراتهم للإنسان وللسلوك الإنساني، وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها، (Klausmeier,

(1975 ولما كانت نظريات الدافعية عديدة ومسهبة في شرح السلوك الإنساني وتفسيره، فسنقتصر فيما يلي على تناول أهم الجوانب والمفاهيم التي تنطوي عليها نظريات الدافعية وهي نظرية سلم الحاجا لماسلو والنظرية الارتباطية والنظرية المعرفية. (جيهان أبو راشد، 1995، ص 114).

04.1 النظرية الإنسانية:

تهتم هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بالتعلم وترجع مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو، والذي يفترض أن الدافعية الإنسانية يمكن تصنيفها على نحو هرمي يتضمن ست حاجات حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف ، بينما تقع الحاجات المعرفية في قمته على النحو التالي: Maslow (1974).

04.1.1 الحاجات الفسيولوجية: مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والأكسجين والراحة..الخ ،وإشباع هذه الحاجات يعطي الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى.

04.1.2 حاجات الأمن: وتشير إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة ، وتجنب القلق والاضطراب والخوف ويبدو ذلك واضحا في السلوك النشط للأفراد في حالات الطوارئ مثل الحروب والأوبئة والكوارث الطبيعية .

04.1.3 حاجات الحب والانتماء: وتشير إلى رغبة الفرد في إقامة علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بصفة عامة ومع المقربين من الفرد بصفة خاصة، ويبدو هذا الشعور في معاناة الفرد عند غياب أصدقائه وأحبائه أو المقربين لديه، ويعتبر ماسلو ذلك ظاهرة صحية لدى الأفراد الأسوياء ،وأن الحياة الاجتماعية للفرد تكون مدفوعة بحاجات الحب والانتماء والتواد والتعاطف.

04.1.4 حاجات احترام الذات: وتشير إلى رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة والكفاءة وعدم إشباعها يشعر الفرد بالضعف والعجز والدونية . فالطالب الذي يشعر بقوته وكفاءته أقدر على التحصيل من الطالب الذي يلازمه شعور الضعف والعجز.

04.1.5 حاجات تحقيق الذات: وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي ، وتبدو في النشاطات المهنية واللامهنية التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة ، والتي تتفق مع رغباته وميوله وقدراته حيث يقصر ماسلو هذه الحاجات على الأفراد الراشدين فقط لعدم قدرة الأطفال على تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم.

04.1.6 حاجات المعرفة والفهم: وتشير إلى رغبة الفرد المستمر في الفهم والمعرفة ، وتظهر في النشاط الاستطلاعي والاستكشاف له ، ورغبته كذلك في البحث عن المزيد من المعرفة ، والحصول على أكبر قدر من المعلومات ، وهذه الحاجات لها دور حيوي في سلوك الطلاب الأكاديمي حيث إنها تعتمد على دوافع ذاتية داخلية.

وقد أوضح ماسلو في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى، على هذا المدرج إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها . (Maslow,1974, p 34).

وتعتبر هذه النظرية من أشهر وأكثر نظريات الدافعية انتشارا وشمولا، مما جعلها تستحوذ على اهتمام الدارسين في محاولة منهم لتطبيقها في الواقع العملي وقد أوضح ماسلو أن الإنسان في كل ما يصدر عنه من سلوك إنما يسعى إلى إشباع حاجات معينة، إذ لكل فرد مجموعة من الحاجات تتطلب إشباعا، وأن هذه الحاجات هي التي تدفع هذا الفرد للقيام بنوع من السلوك الموجه نحو الهدف، وهو الهدف الذي يأمل أن يشبع له حاجاته.

04.2 النظرية المعرفية:

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثابات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه لذلك تؤكد هذه التفسيرات

على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي.

فظاهرة حب الاستطلاع مثلا، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك Day and Berlyne (1975)، وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا، وقد أشار بعض الباحثين إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل.

كما صاغ أتكنسون Atkinson (1965) نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق، مشيرا على أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:

04.2.1 الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها، ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

04.2.2 احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض

جدا ومستوى مرتفع جدا، وهذا اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضا، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

04.2.3 قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة بباعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية، والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل) وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات.

ويتضح مما سبق أن قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة إلى حد كبير بنزعته الدافعية إلى إنجاز النجاح، ولما كانت هذه النزعة مكتسبة أساسا، فمن الممكن القول بإمكانية تعدل تلك القدرة، فأي تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح أو احتمالية النجاح أو قيمة باعث النجاح، يؤدي إلى تعديل دافعية الطالب لإنجاز النجاح، وهذا يؤثر بدوره في تعديل قدرته على التحصيل المدرسي.

04.3 النظرية الارتباطية:

تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير – الاستجابة .S – R theories وقد كان تورندايك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبيا، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم

وفسر هذا التعلم بقانون الأثر، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها. وطبقا لهذا القانون،يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم أو الانزعاج إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثيري معين، أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طبقا لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم، ويأخذ هل Hull (1952) قانون الأثر، ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل ثورندايك، حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك، وقد حدد هيل علاقة السلوك بالحاجة والحافز.

تعتبر الحاجة طبقا لهذا النموذج متغيرا مستقلا، يلعب دورا مؤثرا في تحديد لحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دورا مؤثرا ي تحديد السلوك، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة، الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم، أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز، هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها. (Govern,2004, p 32).

05.وظائف الدافعية في المجال الدراسي:

للدافعية أثر وظيفي في العملية التعليمية، وحسب " ديسيكو " تتمثل هذه الوظائف فيما يلي:

05.1 وظيفة الاستثارة والتنبيه:

إن علم النفس التعليمي يرى بأن الدوافع لا تسبب السلوك، وإنما عملية توفير البواعث والمثيرات الخارجية التي تتلاءم مع الحاجات الداخلية للتلاميذ هي التي تنشط السلوك وتطلق الطاقة اللازمة للأداء، حيث يكون الهدف واضحا ومحددا يسعى التلميذ إلى تحقيقه ويحقق معه التوازن مما يلاحظ أن:

- نقص الاستثارة وغياب البواعث يؤدي بالمتعلم داخل القسم إلى الملل والرتابة.
- وجود في الاستثارة ينتج عنه النشاط والاهتمام والتنافس.

- الزيادة المفرطة في الاستثارة تؤدي إلى القلق والاضطراب وينتج عنها تشتت جهد المتعلم.
- الاستثارة المتدرجة والمتوسطة هي المفضلة، فالتوافق النفسي والاجتماعي ونوعية المثيرات وأهمية النشاط الممارس بالنسبة للمتعلم من المصادر التي تعطي لوظيفة الاستثارة الصبغة الايجابية لحدوث التعلم.

05.2 الوظيفة التوقعية:

- إن سلوك المتعلم ليس محكوما بدوافعه الأولية بل بقدراته على التوقع الذي يحدد تقدمه نحو الهدف المسطر، وحسب رأي هل Hull (1952) وآخرين، فإن الاستجابات بتعزيز يزيد احتمال ظهورها في المواقف التالية بينما يضعف ظهور الاستجابات التي لم تقترن بتعزيز فمستوى الطموح وخبرات النجاح والفشل أو درجة الدافعية، عناصر ذات صلة بطبيعة المواد الدراسية وفعاليتها.
- طبيعة شخصية المتعلم، وقدرته على التوقع و على الانجاز، ومدى ارتباط هذه العناصر بعوامل التعزيز يساعد المتعلم على تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

05.3 وظيفة الاختيار:

تتمثل في معرفة قدرة المتعلم على اختيار النشاطات التي ترضي دوافعه وقدرته على وضع الأهداف المتوقع إنجازها في النشاط الممارس وتظهر هذه الوظيفة في قدرة المتعلم على:

- مقارنة ما يستطيع إنجازه وما يتوقع إنجازه، بناءا على تصورات واختيارات موجهة ودقيقة وحقيقية وليس على توقعات وهمية تؤدي به إلى الفشل والشعور بالإحباط.
- قدرة المتعلم على استخلاص العلاقات و النتائج الإيجابية من تعلمه.
- الرفع من مستوى المثابرة لديه وتقلل من شعوره بالتعب نتيجة شعور بالمسؤولية نظرا لاختياره الحر والإرادي.

05.4 الوظيفة الباعثية:

إن أغلب البواعث المتداولة بين عناصر العملية التعليمية، أثناء الأداء التربوي، من البواعث المادية والمعنوية كالمكافآت والعلامات والملاحظات، المدح واللوم، التي يجب أن تكون مرتبطة بالموقف التعليمي، ومناسبة له حتى يتحقق الهدف المرسوم، فإن:

- التشجيع المتواصل يقوي الأداء، في حين أن اللوم ينقص منه.
- التشجيع له أثر إيجابي، في حين أن اللوم له أثر سلبي.
- التشجيع يمكن أن يؤثر في المتخلفين في التحصيل.
- اللوم يعيق قدرات المتفوقين دراسيا.

05.5 الوظيفة العقابية:

- على المعلم تجنب العقاب المادي والمعنوي.
- العقاب يمكن أن يكون فعالا إذا تبع سلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب عليه المتعلم.
- يجب أن يقرن العقاب بالسلوك المعاقب عليه مباشرة.
- العقاب الشديد قد يخلق مخاوف نفسية، واضطرابات في سلوك المتعلم، مما يؤدي به إلى عدم التوافق الدراسي.

06.مفهوم دافعية الإنجاز:

- يعرف أتكنسون Atkinson (1957) الدافعية للإنجاز بأنها: استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز. (إبراهيم شوقي، 2003، ص 04).
- و يعرفها ماكليلاند MeClelland (1985) على أنها: تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين. (علي البرعاوي، 2008، ص 09).
- في حين يعرفها سيثرلاند Sutherland (1996) بأنها: الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر، ومن ثقافة لأخرى. (إبراهيم شوقي، 2003، ص 04).

- ويعرفها باندر Pinder (1998) بأنها: حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده. (أبو علام، 1993، ص 108).
- وتعرف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنها: الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على أحسن وجه. (محمد الحامد، 1996،ص 112).

07.مفهوم دافعية الإنجاز الدراسي:

تقوم الدوافع بدور كبير في عملية التعلم والتعليم، بل تعد شرطا من شروط التعلم الذي يسهله وييسر تحقيقه، وهناك علاقة كبيرة بين الدافع والتعلم، ولا يوجد في الواقع تعلم من دون أن يكون متضمنا بدافع ما، وسنحاول فيما يلي أن نتاول بالتعريف مفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي: (مصطفى فهمي، 1960، ص 229).

- يعرفها كل من قطامي وعدس بأنها: حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (يوسف وعدس، 2002ص 229).
- وتعتبر دافعية الإنجاز الدراسي نوع أوشكل من أشكال دافعية الإنجاز يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسي، والتي تتضمن مجموعة القوى التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، والرغبة الملحة في أداء العمل المدرسي بصورة جيدة، والنزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي.
- إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (يوسف وعدس، 2002ص 229).

08.النظريات التي فسرت دافع الإنجاز:

تعد نظرية دافع الانجاز الدراسي أحد التفسيرات التي لاقت نجاحا هائلا وقبولا لدى الباحثين لفهم الدوافع الحقيقية لدى الطلاب نحو الانجاز في البيئة المدرسية.

08.1 نظرية ماكليلاند:

يرى ماكليلاند MeClelland (1995م) من خلال نظريته أن للفرد العديد من الدوافع التي تحركه وتوجه سلوكه إلا أن الدافع الرئيس الذي يثير الانتباه ويركز عليه الفرد هو دافع الإنجاز الذي يأخذ شكل الرغبة في تحصيل شيء صعب المنال، واتقان المهارات والتغلب على الموانع أو العوائق والسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، ويتشكل دافع الإنجاز طبقا لمكليلاند خلال تنشئة الطفل داخل الأسرة تحت تأثير والديه إذ تأتي أمه في المقام الأول، ويتألف الأساس الذي ينبني عليه دافع الإنجاز من المواقف المصحوبة بالعاطفة التي تربط خبرة الطفل العائلية بأشكال سلوكه، ويمثل دافع الإنجاز الفرق بين مستوى طموح الفرد، ومستوى إنجازه الحقيقي كما هو مبين في الشكل التالي: (موجود في المرجع) (علي هاشم، 2010، ص 159).

الشكل رقم (07) يبين معادلة دافعية الإنجاز لمكليلاند

دافع الإنجاز = مستوى الطموح – مستوى الإنجاز الفعلي.

ويزداد هذا الدافع قوة كلما ازداد الفرق بين مستوى الطموح ومستوى الإنجاز الفعلي وبالعكس تنخفض قوة هذا الدافع كلما قل الفرق بين مستوى الإنجاز المخطط له من قبل الفرد ومستوى إنجازه الفعلي ، على أن لا يكون ذلك الفرق أو تلك المسافة في الحالتين كبيرة جدا أو قصيرة جدا إلى حد بعيد، بحيث يصبح معها استحالة بلوغ مستوى الطموح والوصول إليه ، أو يكون فيها مستوى الطموح شيئا بسيطا سهل المنال ، وحينما يقترب أو يتطابق مستوى الإنجاز الفعلي للفرد مع مستوى طموحه فإن ذلك لا يعني أن دافع الفرد للإنجاز قد أشبع كليا وأنه سوف يتوقف أو يخمد، وبمعنى آخر لا يعني ذلك أن الفرد سيستمر بالمحافظة على مستواه الأخير الذي وصل إليه بل انه سيعمل على تحريك مستوى

طموحه إلى نقطة أعلى مما كان عليه في السابق بالاعتماد على تجاربه وخبراته السابقة وعلى ما يمتلكه من قد ا رت وسمات فردية ، وهذا يعني أن دافع الفرد للإنجاز يعد دافعا مستم ا ر لا يتوقف عند حدود معينة وحين البحث في الجانب النظري لهذا الدافع يمكن الوقوف على مدلول هذا الدافع من خلال النموذج الذي جاء به ماكليلاند إذ يرى انه يتشكل من مكونين أساسيين هما: (علي هاشم، 2010، ص 160-161).

- الأمل في النجاح.
- الخوف من الفشل.

وذلك من خلال السعي المبذول من الفرد بأقصى جهد من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، ويشغل دافع الإ نجاز الدراسي مساحة كبيرة في نموذج ماكيلاند وقد ظهر ذلك من خلال ما أجرى حوله من البحوث والدراسات، ويتأثر دافع الإنجاز الدراسي بعوامل رئيسة ثلاث عند قيام الفرد بالعمل وهذه العوامل هي:

08.1.1 الدافع للوصول إلى النجاح: فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما يختلفون في درجة دافعيتهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها يقبل أحدهما على أدائها بحماس، تمهيدا للنجاح، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل، وعندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة.

08.1.2 احتمالات النجاح: فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة النجاح إذ أن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها وإما في حالة المهمات المتوسطة، فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع، وبشكل عام يمكن التنبؤ بميل الشخص للو صول إلى الهدف الإنجازي أو ابتعاده عنه تحت مكونات ثلاثة هي:

- استعداد ثابت لدى الفرد النجاح أو تجنب الفشل.
- احتمالات الفرد الذاتية لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل.
- قيمة الحافز الموجب أو السلبي للفشل والذي يؤدي إلى شعور الفرد بالنجاح أو الفشل ويعتمد ذلك على خبرة الفرد. (خليف سالم، 2008، ص 141).

08.1.3 القيمة الباعثية للنجاح: فالنجاح الذي يحققه الفرد يعمل كحافز، وكلما كانت المهمات صعبة فإن ذلك يشكل حافزا أقوى تأثيرا من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. (سالم الطراونة، 2002، ص 146).

08.2 نظرية أتكنسون:

يمكن القول أن نظرية أتكنسون Atkinson (1957) تركز على الدافعية المستثارة، وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو تحقيق الهدف، وبذلك يفترض أتكنسون أن الدافعية نحو الإنجاز دالة على متغيرات ثلاث هي: قوة الدافع، توقع تحقيق الهدف، والقيمة الحافزة المدركة، ويؤكد بأن الدافعية يتم اكتسابها منذ الطفولة وتبقى مستمرة إلى أن تصل إلى درجة ثابتة نسبيا، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لديه يعد ناتجا لموقف صراعي أي أن السعي إلى مستوى من الامتياز أو التفوق يستثير كلا من الأمل في النجاح والخوف من الفشل وقد عبر عنه رياضيا بالمعادلة التالية: (موجود في المرجع) (سحلول محمد، 2005، ص 22).

الشكل رقم (08) يبين معادلة دافعية الإنجاز لأتكنسون

$$TA = TS - TAF$$

الأمل في النجاح – الخوف من الفشل = دافع الإنجاز

حيث يمثل:

TA: دافع الإنجاز

TS: الأمل في النجاح

TAF: الخوف من الفشل

08.3 نظرية راينر ورابين:

تعد نظرية راينر ورابين Raynor & Ribin (1970) والمسماة بنظرية التوجه للمستقبل إضافة جديدة لنظرية أتكنسون حيث تؤكد على التوجه المستقبلي الذي يشترط فيه أداء الأفراد من ذوي الإنجاز العالي يكون أفضل من أداء ذوي الإنجاز المنخفض، وتؤكد

النظرية على ما يتميز به الأفراد من ذوي الإنجاز العالي من نظرة مستقبلية مؤدية إلى الطموح والمثابرة والتفاؤل وتقدير الذات.

كما نشير إلى أن واينر يؤكد في نظريته على أن المتفوقين من ذوي دافع الإنجاز الدراسي المرتفع لديهم رغبة ورؤية حول أعمالهم فتجد لهم جهدا ومثابرة ومتابعة، بينما لا يكون الأمر كذلك مع منخفضي الدافع للإنجاز بسبب افتقارهم لسمة التوجه للمستقبل. (خليف سالم، 2008، ص 214).

09. أهمية الدافعية للإنجاز:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في دينامية الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتجه العلماء في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى دافعية الإنجاز من حيث هي بعد مهم من أبعاد الدافعية والفاعلية العامة لدى الإنسان وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة، وبما أنه يوجد اتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفه خاصة، بات هناك اتجاها متزايدا للبحث في هذا المجال خاصة في دافعية الإنجاز. (فتحي عبد الحميد، 2008، ص 163).

ونجد أن العوامل التي تؤدي إلي رقي وتقدم المجتمعات ليست ما تملكه من ثروات طبيعية، ولكن ما تملكه من دافعية للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع وبالخصوص ما تملكه من دافعية للإنجاز الدراسي لدى أبنائها المتعلمين فهم المعول عليهم في التنمية الحقيقية البعيدة المدى.

وكما يشير ماكليلاند Mcclelland (1961) من خلال دراسته "The Achieving Society" إلى ارتباط دافعية الإنجاز العالية بالنمو الاقتصادي والازدهار الحضاري لدي مجتمعات عدة وفي أزمان متباينة، كما تعد الدعامة الأولية في نهوض أي مجتمع، كما أكد ماكليلاند أن تباين المجتمعات المتحضرة عن النامية يكمن في مدي القيمة التي تمنحها لدوافع الإنجاز، ولهذا فهي تتجه دائما وبسرعة للتطور الاقتصادي والاجتماعي

والصناعي، بينما تعول المجتمعات الأقل نموا على دوافع القوة والانتماء، ولهذا فهي تبعد دائما عن التطور.

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت ولا زالت تهم بتنمية دافعية الإنجاز الدراسي لدى أبنائها، فإن من المؤكد أن الدول النامية تبدو أكثر احتياجا لمثل هذا الاهتمام، ففي الوقت الذي تسعى فيه الدول المتقدمة للاحتفاظ بمواقع التقدم والصدارة، فإن الدول النامية يجب عليها أن تضاعف من سرعة نموها لتضيق الهوة القائمة بين مجتمعاتها والعالم المتقدم، وأن تهتم بالبحث في سبل تنمية ما لدى أبنائها من قدرات وإمكانات إنجازيه لتهيئ لنفسها سبل التطور مما هي عليه إلى الواقع الذي تتطلع إليه. (هبة الله، 2010، ص 83).

ووسيلة المجتمع في ذلك هي التعليم حيث نجد أنه أداة تعدل من سلوك الفرد وتكسبه الخصائص النفسية والقيم المرتبطة بالإنجاز مثل الإستقلالية، الرغبة في النجاح، التوجه إلى المستقبل، المثابرة كما ذكرت كلثوم (1964) ويعتقد فيروف Veroff (1982) أن هذا شيء طبيعي لأن التعليم يزيد من التوجه الاجتماعي للأداء الجيد، كما أن النجاح المتواصل في سنين الدراسة يرفع مستوى المعايير الاجتماعية الخاصة بالكفاءة والمثابرة التي هي من القيم المعززة لدافعية الإنجاز. (هبة الله، 2010، ص 84).

وتبرز أهمية الدافعية للإنجاز في كونها هدفا تربويا واجتماعيا في حد ذاتها لأن استثارة دافعية الطلبة وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية خارج نطاق المدرسة وفي حياتهم المستقبلية، كما تعد الدافعية للإنجاز وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة لأن الدافعية أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، ومن الدوافع التي نالت اهتمام علماء النفس والباحثين في الآونة الأخيرة دافع الإنجاز الدراسي، حيث يرى المعنيون بدراسة هذا الدافع من علماء النفس أنه دافع أساسي يحرك الأفراد نحو العمل والإنجاز، وليس من الصعب معرفة دواعي هذا الاهتمام به، فهو أساسي لفهم سلوك العمل في مجالات الحياة المختلفة.(عبد الحميد جابر، 1974، ص 30).

ويمكن أن نشير هنا إلى أن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والأسرة معا، وبالموازاة مع بعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة

بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية للتحصيل منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم. (يوسف وعدس، 2002، ص 230).

وإن مفتاح دافعية الطالب تكمن في مدى ما يحققه من إشباع الحاجات من خلال ممارسته لأنماط سلوكية معينة تؤدي إلى التعلم أي إن هناك حاجات لدى الطلبة ينبغي أن تشبع وعلى المعلم أن يتحقق ما إذا كان المتعلم يجد إشباعا لهذه الحاجات من خلال ممارسته للنشاطات المدرسية.

خلاصة الفصل:

في آخر هذا الفصل كنا قد تعرفنا على مفهوم الدافعية عموما، ثم الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى، ثم حاولنا التعرض لبعض الاتجاهات المفسرة للدافعية، ثم استعرضنا أهم النظريات التي وردت في مجال الدافعية، وتم بعد ذلك الوقوف على شرح مفهوم دافعية الإنجازعموما، ثم مفهوم دافعية الإنجاز الدراسي تحديدا، ثم أهم النظريات التي فسرت دافع الإنجاز، وأخيرا بيان أهمية الدافعية للإنجاز الدراسي.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

01. منهج الدراسة
02. إجراءات الدراسة
03. حدود الدراسة
04. مجتمع الدراسة
05. عينة الدراسة
06. أدوات الدراسة
07. تقنيات التحليل الإحصائي

تمهيد

بعد عرض إشكالية الدراسة وإطارها النظري في الفصل التمهيدي، سنتطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وهذا من خلال تحديد المنهج المعتمد في هذه الدراسة، ثم إجراءات الدراسة وتقديم لمحة عن كيفية تطبيقها وسيرورة خطواتها، بعد ذلك تعيين مجتمع الدراسة والعينة التي أجري عليها التطبيق، ثم حصر أدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وأخيرا معاينة الأساليب والتقنيات الإحصائية المستعملة.

01.منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والذي يقوم على دراسة الظاهرة في وضعها الراهن، وذلك بهدف معرفة خصائصها وعلاقاتها، حيث يعد أحد تلك المناهج التي يمكن بواسطتها معرفة ما إذا كانت ثمة علاقة أم لا بين متغيرين أو أكثر ودرجة الارتباط بينها، وتم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كونه يتلاؤم وطبيعة تناولنا للموضوع، فالباحث هنا بصدد جمع بيانات، قصد محاولة إثبات وجود العلاقة الارتباطية من عدمها بين كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.

02.إجراءات الدراسة:

2.1. تمت إجراءات التطبيق الأولي للدراسة في ثانوية الشيخ عمي سعيد بولاية غرداية، في الفترة الممتدة ما بين 05 - 12 أكتوبر 2014م، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

2.1.1. الوقوف على الصعوبات الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

2.1.2. اختيار عينة التطبيق الأولي للمقاييس كخطوة أولية قبل الدراسة الأساسية، حيث تم الاتصال برئيس التعليم الثانوي بمديرية التربية لولاية غرداية لتنسيق خطوات العمل، حيث تم اللقاء وتوضيح مشكلة الدراسة وأهدافها من طرف الباحث، فتم الحصول على الموافقة ومنح رخصة الدخول إلى بعض الثانويات بهدف تطبيق المقاييس.

ثم اختيرت عينة التطبيق الأولي عشوائيا، وتمثلت في قسمين من ثانوية الشيخ عمي سعيد، حيث أنها تماثل في الصفات والخصائص العقلية والمعرفية مجتمع الدراسة، وبلغ عدد العينة (55) طالبا (قسمين)، وأجري التطبيق فعليا على (55) طالبا.

2.1.3. التطبيق التجريبي لكل من مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي، **ومعرفة مدى وضوح عبارات مقاييس الدراسة**، ويشير الباحث هنا إلى أنه لم يكن ثمة أي سبب أو داع بعد

الاطلاع على نتائج التطبيق الأولي، يدعو إلى تعديل أو تغيير في المقاييس، وذلك كون المقياس الأول "استراتيجيات ما وراء المعرفة" مكيف وخصائص البيئة الجزائرية، أما المقياس الثاني "الفاعلية الذاتية" فقد ترجم من اللغة الإنكليزية إلى العربية غير أنه كيف كذلك وطبيعة البيئة العربية –سيأتي تفصيل ذلك لاحقا في عنصر أدوات الدراسة– وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وأخيرا المقياس الثالث: "الدافعية للإنجاز الدراسي" وقد طبق في أكثر من دراسة في بعض الدول العربية فأثبت فعلا صدق وثبات نتائجه.

2.1.4. تقدير الزمن الفعلي الذي يستغرقه كل مقياس للإجابة عليه، ويمكن أن نشير هنا إلى أنه بعد التطبيق الأولي قدرت المدة الزمنية للإجابة على المقاييس الثلاثة بمتوسط (42) دقيقة، وبحساب إجمالي عدد عبارات المقاييس الثلاثة سنجد (84) عبارة، أي أنه إذا أجاب الطالب على العبارة الواحدة في (30) ثانية أي بمعدل عبارتين في الدقيقة، فإنه سيتم الإجابة على كل المقاييس في حدود (42) دقيقة، وكان الباحث أول الأمر قد طلب من إدراة كل من الثانويات المذكورة منح الطلبة ساعتين من الزمن لمنح الفرصة الكافية للإجابة، ولإرجاع المقاييس للباحث في أوانها من جهة، ولضمان الإجابة على كل العبارات من جهة أخرى.

2.2. بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس التي ستستخدم في الدراسة، وبعد اختيار عينة الدراسة الأساسية، تم الاتفاق مع مديري المدارس المعنية بالدراسة على موعد التطبيق الأساسي وكان ذلك كالآتي:

الجدول رقم (02) يبين تواريخ إجراء تطبيق الدراسة الأساسية.

الرقم	الثانوية	تاريخ التطبيق	عدد الطلبة
01	الشيخ عمي سعيد	26 أكتوبر 2014م	55
02	رمضان حمود	09 نوفمبر 2014م	50
03	الإمام أفلح بن عبد الوهاب	19 نوفمبر 2014م	45
المجموع			150

تم تطبيق المقاييس الثلاثة استراتيجيات ما وراء المعرفة، الفاعلية الذاتية، الدافعية للإنجاز الدراسي، على كامل عينة الدراسة باتباع الخطوات التالية:

- توضيح الهدف من الدراسة.
- توضيح خلفية اختيارهم –طلبة السنة الثالثة ثانوي– كعينة للدراسة.
- التأكيد على ضرورة الإجابة بصدق وموضوعية على عبارات المقاييس.
- التأكيد على سرية الإجابات وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.
- توزيع المقاييس على العينة ثم جمعها في نفس الحصة.

03. مجتمع الدراسة:

ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلبة السنة الثالثة ثانوي بولاية غرداية، حيث تم اختيار طلبة السنة الثالثة باعتبارها – السنة الثالثة ثانوي– كمؤشر أو كملمح لكفاءات الطالب الختامية في نهاية مرحلة التعليم الثانوي قبل التدرج الجامعي، لتدل على مدى تمثل الطالب لمعارفه ومكتسباته وتطبيقه لها في حياته العلمية والعملية، وذلك من خلال كل التعلمات والكفاءات المكتسبة، على امتداد كل المسار التعليمي من التحضيري إلى الثانوي، حيث أن النجاح الحاصل بعد كل هذا المسار التعليمي يعزى لعدة أسباب، من ضمنها مدى نجاعة وفعالية المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة الصفية المختلفة، ومدى قدرة المعلم وإتقانه لاستراتيجيات التدريس وتمكنه من المادة الدراسية، والمتعلم من خلال قياس درجة دافعيته للإنجاز الدراسي وفاعليته الذاتية، ومدى معرفته واستخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وربما يمكن أن نعدد بعض تلك الكفاءات المؤمل وجودها لدى المتعلم في مرحلة الثانوي، وذلك مما قد ورد في النشرة الرسمية للتربية الوطنية، للجمهورية الجزائرية العدد الرابع بتاريخ 27 يناير 2008 م الموافق لـ 19 محرم عام 1429 هـ، "القانون رقم 08 - 04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008 م، "الفصل الرابع: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المادة (53): ... يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام التالية:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، ص 80).

وقصد حصر مجتمع الدراسة تم الاتصال برئيس التعليم الثانوي بمديرية التربية لولاية غرداية بغرض معرفة عدد الطلبة بالسنة الثالثة ثانوي وعدد الثانويات وأماكن تواجدها، وللحصول على موافقة الدخول لبعض الثانويات لتطبيق المقاييس على طلبة السنة الثالثة ثانوي.

04. عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في طلبة السنة الثالثة ثانوي بولاية غرداية، وعددها (150) طالبا (انظر الجدول رقم 04).

- **طريقة اختيارها:**

كان اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية المنتظمة، وذلك أنها تتيح فرصة التكافؤ لكل فرد لاختياره ضمن العينة، حيث تمت طريقة القرعة لسحب عينة الدراسة بشكل عشوائي، إذ كتبت أسماء الثانويات الممثلة لمجتمع الدراسة، ثم اختيرت (03) أوراق تمثل ثلاث ثانويات للتطبيق وهي كالآتي في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يبين الثانويات المختارة للدراسة.

الرقم	الثانوية	الموقع الجغرافي	عدد الطلبة الإجمالي (السنة الثالثة ثانوي)
01	الشيخ عمي سعيد	حي باعيسى وعلوان الجهة الشرقية للولاية	250
02	رمضان حمود	حي بلغنم الجهة الغربية للولاية	326
03	الإمام أفلح بن عبد الوهاب	حي القرطي الجهة الغربية للولاية	340

بعد ذلك تم اختيار عينة عشوائيا ممثلة لكل ثانوية من الثانويات المختارة، حيث تمت نفس العملية إذ كتبت أقسام كل ثانوية في قصاصات ثم تم اختيار ورقتين عشوائيا ممثلتين لقسمين وهي مبينة في الجدول التالي: (كانت عينة كل ثانوية ممثلة في قسمين).

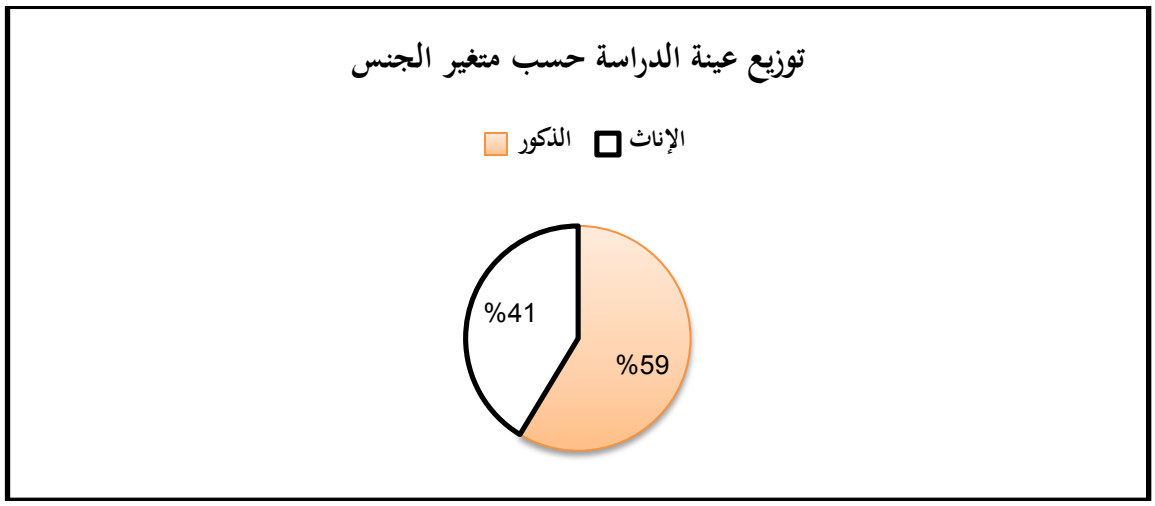
الجدول رقم (04) يبين عدد الطلبة الممثلين لعينة الدراسة حسب الثانويات.

الرقم	الثانوية	القسم 01	القسم 02	العدد الإجمالي
01	الشيخ عمي سعيد	28	27	**55**
02	رمضان حمود	23	27	**50**
03	الإمام أفلح بن عبد الوهاب	22	23	**45**
مجموع عينة الدراسة				**150**

من خلال الجدول نلاحظ تجانس عدد الطلبة من حيث معدل الاختيار بين الثانويات، حيث يمثل في الجدول أفقيا القسم الأول والقسم الثاني، أما العدد بالخط العريض في الخانة الخامسة فيشير إلى إجمالي عدد عينة الدراسة وهو **150 طالبا**، كما نسجل من جهة أخرى المعدل القياسي لعدد الطلبة في قسم السنة الثالثة ثانوي، حيث يوفر قسم يضم عددا قياسيا من الطلبة (20-28) فرصا متكافئة وعالية للنجاح لكل الطلبة.

وفي الشكل التالي نورد توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

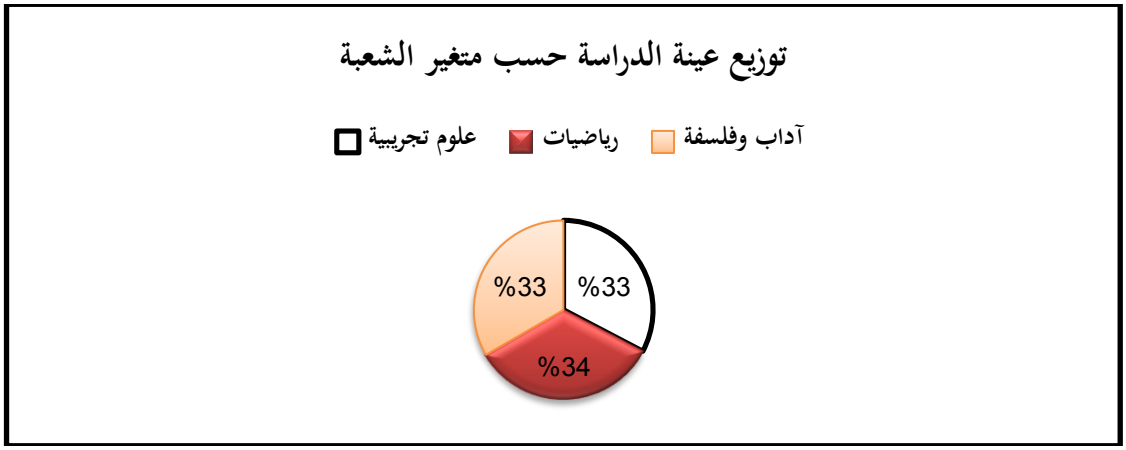
الشكل رقم (09) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.



نلاحظ في الشكل رقم (09) النسبة المئوية لعينة الدراسة حسب متغير الجنس، حيث تمثل نسبة 59% الذكور وعددهم 88 طالبا، أما نسبة 41% فتمثل الإناث وعددهن 62 طالبة، ويمكن أن نسجل هنا تجانس العينة من حيث متغير الجنس ولو أنها اختيرت عشوائيا فقد كانت متقاربة بنسبة كبيرة جدا.

أما في الشكل التالي فنورد توزيع عينة الدراسة حسب متغير الشعبة.

الشكل رقم (10) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الشعبة.



نلاحظ في الشكل رقم (10) النسبة المئوية لعينة الدراسة حسب متغير التخصص، حيث تمثل أكبر نسبة وهي 34% شعبة الرياضيات وعدد الطلبة بها 51 طالبا، تليها نسبة

33% وتمثل شعبة آداب وفلسفة وعدد الطلبة بها 50 طالبا، ثم أخيرا نسبة 33% وتمثل علوم تجريبية وعدد الطلبة بها 49 طالبا، ويمكن أن نسجل هنا كذلك تجانس النسب المئوية لشعب طلبة عينة الدراسة، ما يمنح النتائج المتوصل إليها نوعا من التقارب النوعي من حيث معيار تعدد وتنوع التخصصات، وربما يمنح كذلك تعدد الشعب من ناحية أخرى معرفة ميل اسخدام الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تخصص دون آخر.

05.حدود الدراسة:

يمكن أن نوزع هذه الدراسة من حيث حدودها إلى ثلاث مجالات كالآتي:

1. **المجال البشري:** تمثلت العينة المختارة لهذه الدراسة في مجموعة من طلبة السنة ثالثة ثانوي بولاية غرداية.
2. **المجال المكاني:** اقتصرت الدراسة على 03 ثانويات ببلدية غرداية ولاية غرداية – شمال جنوب الجزائر –، وهي:
   - ثانوية الشيخ عمي سعيد.
   - ثانوية رمضان حمود.
   - ثانوية الإمام أفلح بن عبد الوهاب.
3. **المجال الزمني:** طبقت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2015/2014م،حيث امتدت الفترة الفعلية للتطبيق من 05 أكتوبر 2014م إلى 19 نوفمبر 2014م.

06.أدوات الدراسة:

يستخدم الباحث العديد من الأدوات في جمع البيانات لاختبار الفروض والإجابة عن أسئلة الدراسة، والتي تمكنه من الحصول على معلومات موضوعية ودقيقة، وتختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المرجو تحقيقها منها، وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

06.1 مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفية:

تم استخدام هذا المقياس في البحث الحالي لعدة أسباب منها أنه تم تصميمه طبقا للبيئة الجزائرية التي تراعي فيها خصوصية الأفراد المبحوثين فضلا على تمتعه بصدق وثبات مقبولين مما يسمح باستخدامه في البحث الحالي. (خولة أحمدي، 2012، 110-118)

06.1.1 وصف المقياس:

قامت خولة الأحمدي (2012) بتصميم مقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة بالاعتماد على المقاييس التالية:

- مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة للباحثين: فريد بوقريرس وحبيب تيلوين (2007) في بحثهما الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم.
- مقياس مهارات ما وراء المعرفة للباحث محمد بن سليمان الوطبان (2006) في بحثه: "مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفعالية الذاتية".
- مقياس الوعي بالعمليات المعرفية للباحث عبد الرحمان بن بريكة (2007) في أطروحة الدكتوراه بعنوان: "العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز 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 لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي).

ويتكون المقياس من 26 عبارة موزعة على أبعاده (استراتيجيات التفكير بصوت عال، التساؤل الذاتي، استراتيجية K.W.L.H) كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (05) يبين توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية 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 (05) أن بعد استراتيجية التفكير بصوت عال يشمل 10 عبارات، فيما 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 المقياس في ضوء مقياس خماسي يبدأ بالإجابة الأولى " دائما " ثم "غالبا"، ثم "احيانا"، ثم نادرا"، وأخيرا "أبدا، ويكون تصحيح عبارات المقياس بناء على سلم يحوي (05) درجات – سلم ليكرت Likert – كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (06) يبين القيم الكمية لبدائل مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	**4**	**3**	**2**	**1**

وبناء على القيم الكمية المعينة وعدد عبارات المقياس يكون الفرد مستخدما لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية إذا تحصل على الدرجة (78) فأكثر في المقياس المستخدم في البحث الحالي، وبالتالي تتراوح درجات الأفراد في المقياس بين (26) و(130).

06.1.2 الخصائص السيكومترية للمقياس في دراسة خولة الأحمدي (2012):

وللتأكد من صلاحية الأداة للتطبيق قامت خولة الأحمدي (2012) بقياس الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، وكانت النتائج كما يلي:

06.1.2.1 ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

- الثبات بطريقة ألفاكرونباخ (0.86) وهو معامل قوي مما يدل على أن المقياس ثابت.
- الثبات بطريقة التجزئة النصفية معامل الثبات (0.58) ومعامل الثبات المعدل (0.80) وهو معامل قوي.

06.1.2.2 صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي، حيث تقوم هذه الطريقة على قياس صدق كل عبارة على حدة، 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 للمقياس.

الجدول رقم (07) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.40**	**7**	0.38**	**13**	0.57**	**19**	0.27**	**25**	0.43**
2	0.62**	**8**	0.37**	**14**	0.26**	**20**	0.39**	**26**	0.61**
3	0.34**	**9**	0.45**	**15**	0.61**	**21**	0.47**		
4	0.33**	**10**	0.34**	**16**	0.44**	**22**	0.69**		
5	0.66**	**11**	0.55**	**17**	0.55**	**23**	0.33**		
6	0.60**	**12**	0.41**	**18**	0.43**	**24**	0.60**		

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن معاملات الارتباط بالنسبة للعبارات دالة وموجبة سواء عند مستوى الدلالة (0.01) أو عند مستوى الدلالة (0.05).

06.2 مقياس الفاعلية الذاتية:

أعد هذا المقياس كيم وبارك Kim & Park (2000) لقياس فعالية الذات العامة General self –Efficacy (G S E) في ضوء نظرية باندورا لفعالية الذات، ويتكون المقياس في مجمله على (24) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد و هي: (12عبارة) لقياس فعالية تنظيم الذات، و(07 عبارات) لقياس الثقة بالذات، و(05 عبارات) لقياس تفضيل المهام الصعبة، كما هو مبين في الجدول الآتي: (فتحي عبد الحميد، 2008، ص 211-214).

الجدول رقم (08) يبين توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية على أبعاده الأساسية.

الأبعاد	العبارات
فعالية 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 " وينتهى بالإجابة السادسة " غير موافق تماما "، وقد قسمت من حيث صياغتها إلى قسمين عبارات موجبة وعبارات سالبة، وتصحح العبارات على النحو التالي:

1. القيم الكمية للعبارات المصاغة بشكل إيجابي على النحو التالي:

الجدول رقم (09) يبين القيم 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**

2. القيم الكمية للعبارات المصاغة بشكل سلبي على النحو التالي:

الجدول رقم (10) يبين القيم 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 معدا المقياس كيم وبارك Kim & Park (2000) هنا إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وقد قام الباحثان فتحي عبد الحميد عبد القادر و السيد محمد هاشم (2006) بتعريب هذا المقياس ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة العربية، تم اتباع الخطوات الآتية:

06.2.1 صدق المقياس:

وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

وتم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه: وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (11) يبين معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية.

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
فعالية تنظيم الذات	01	0.39	الثقة بالذات	02	0.44
	03	0.40		04	0.57
	05	0.58		06	0.68
	07	0.55		08	0.60
	09	0.47		10	0.64
	11	0.65		12	0.57
	13	0.62		14	0.47
	15	0.57	تفضيل المهام الصعبة	16	0.35
	17	0.45		18	0.59
	19	0.40		20	0.36
	21	0.22		22	0.36
	23	0.50		24	0.38

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، يؤكد هذا تمتع العبارات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الفاعلية الذاتية.

- **معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية:**

وكانت قيم معاملات الارتباط (0.59) لتنظيم الذات، (0.55) للثقة بالذات، (0.68) لتفضيل المهام الصعبة، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

06.2.2 ثبات المقياس:

وذلك من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:
وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (0.66 ، 0.74) وذلك لأبعاد المقياس ، وبين (0.73 ، 0.86) ، وذلك للمقياس ككل مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

06.3 مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

قام أنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار (2006) باتباع مجموعة من الخطوات المنهجية في بناء مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وذلك من حيث الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس المختلفة في الدافعية للإنجاز، وللتأكد من صلاحية المقياس، تم حساب خصائصه السيكومترية من خلال حساب صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وصدق المحتوى بعرض المقياس على المختصين في التربية وعلم النفس والقياس النفسي والتربوي. (علي البرعاوي، 2008، ص17-19).
وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (38) عبارة، وبعد استخدام صدق الاتساق الداخلي تم حذف (04) عبارات ارتباطها أقل من (0.02)، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية (34) عبارة.
وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحثان باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ارتباط ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية (0.74)، وهذا ما يدل على صدق وثبات المقياس.
أما الإجابة على عبارات المقياس، فهي من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الإجابة في ضوء معيار ثلاثي "دائما" ، "أحيانا"، نادرا"، وقد قسمت من حيث صياغتها إلى قسمين عبارات موجبة وعبارات سالبة، وتصحح العبارات على النحو التالي:

1. القيم الكمية للعبارات المصاغة بشكل إيجابي على النحو التالي:

الجدول رقم (12) يبين القيم الكمية للعبارات الموجبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

دائما	أحيانا	نادرا
3	**2**	**1**

2. القيم الكمية للعبارات المصاغة بشكل سلبي على النحو التالي:

الجدول رقم (13) يبين القيم الكمية للعبارات السالبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

دائما	أحيانا	نادرا
1	**2**	**3**

07.الأساليب والتقنيات الإحصائية:

استعان الباحث في المجال الإحصائي للدراسة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (v:20)، كما اعتمد أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

07.1 أساليب الإحصاء الوصفي:

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

07.2 أساليب الإحصاء الاستدلالي:

- معامل الارتباط بيرسون Pearson ، معامل الارتباط المتعدد.

خلاصة الفصل

كنا قد تعرفنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة، حيث حدد منهج الدراسة بالمنهج الوصفي الارتباطي، ثم تم التطرق للمحة عن مجريات الدراسة وكيفية التطبيق الأولي ثم الأساسي، بعد ذلك التعريف بمجتمع وعينة الدراسة حيث تمثلت في (150) طالبا من السنة الثالثة ثانوي بولاية غرداية، ثم حدود الدراسة من حيث المكان والزمن والعينة، وأخيرا الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والأساليب والتقنيات الإحصائية المستعملة بعد ذلك في استخدام البيانات وتحليلها.

الفصل السادس

نتائج الدراسة الميدانية

01.عرض نتائج الدراسة الميدانية

02.مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

01. عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، وللتحقق من صحتها تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوثون على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة و الفاعلية الذاتية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (14) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات ما وراء المعرفة	150	.946**	0.01	دالة
الفاعلية الذاتية				

يتضح من نتائج الجدول رقم (14) وجود علاقة ارتباطية، موجبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" (**946.) عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا بمعنى أنه كلما يستخدم الطالب استراتيجيات ما وراء المعرفة كلما يزيد من فاعليته الذاتية.

1.2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز الدراسي، وللتحقق من صحتها تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوثون على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافعية الانجاز الدراسي، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (15) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و دافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات ما وراء المعرفة	150	.889**	0.01	دالة
دافعية الانجاز الدراسي				

يتضح من نتائج الجدول رقم (15) وجود علاقة ارتباطية، موجبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.889**) عند مستوى الدلالة (0.01). بمعنى أنه كلما يستخدم الطالب استراتيجيات ما وراء المعرفة كلما تزيد دافعية إنجازه الدراسي.

1.3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي، وللتحقق من صحتها تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوثون على مقياسي الفاعلية الذاتية و دافعية الانجاز الدراسي، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (16) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الفاعلية الذاتية	150	.876**	0.01	دالة
دافعية الانجاز الدراسي				

يتضح من نتائج الجدول رقم (16) وجود علاقة ارتباطية، موجبة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.876**) عند مستوى الدلالة (0.01) بمعنى أنه كلما تكون الفاعلية الذاتية للطالب مرتفعة كلما تزيد دافعية إنجازه الدراسي.

1.4 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي، وللتحقق من صحتها تم استخدام معامل الارتباط المتعدد لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوثون على المقاييس التالية استراتيجيات ما وراء المعرفة و الفاعلية الذاتية و دافعية الانجاز الدراسي، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (17) يوضح معامل الارتباط المتعدد بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات ما وراء المعرفة	150	.954**	0.01	دالة
الفاعلية الذاتية				
دافعية الانجاز الدراسي				

يتضح من نتائج الجدول رقم (17) وجود علاقة ارتباطية، موجبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (**954.) عند مستوى الدلالة (0.01). بمعنى أنه تزيد درجتي الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطالب كلما ازداد ت درجة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

02. مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

2.1 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، وقد انتهت النتائج بعد الدراسة إلى تحقق هذه الفرضية لتؤكد وجود العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية.

وفي نفس السياق نجد بعض الدراسات تتفق مع نتيجة هذه الفرضية ومنها: دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993م)، دراسة بنترش Pintrich(1994م)، دراسة وولتر وروسنتال Wolters and Rosenthal (2000م)، دراسة ايشال وكوهافي Eshel and Kohavi (2003)، دراسة خولة أحمدي (2012م)، (خولة أحمدي، 2012، ص 149).

ويمكن أن نعزو أيضا هذه النتيجة إلى أثر استخدام الطالب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وهذا من خلال مؤشر فاعليته الذاتية والأفكار التي يدركها ويؤمن بها عن قدراته وإمكاناته، فالوعي الذي يدركه الطالب عن نفسه تتحرك بموجبه فاعليته لأداء مختلف المهام الدراسية والحياتية ومواجهة المشكلات والتعامل معها وإيجاد الحلول لها، مما يؤكد وجود العلاقة الارتباطية التفاعلية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية للطالب.

ومن خلال هذا تتبين كذلك أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في الرفع من مستوى الطالب التحصيلي وتحفيز مكامن قدراته وإمكانيته، في تحريكها بإرادته المدركة لفاعليته الذاتية وإمكانية التعامل مع المشكلات وحلها خاصة الأكاديمية منها، وهذا ما بينته دراسة سمير عطية عريان (2003م) من خلال تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي ورفع مستوى التحصيل المعرفي، الأمر الذي يرفع من خبرات النجاح لدى الطالب ويعزز لديه ثقته بنفسه فتزيد درجة ثقته بقدراته فتتعزز بالأخير فاعليته الذاتية. (فوزي الشربيني، 2006، ص 75).

وقد أشار لذلك باندورا Bandura حينما بين أن الإحساس بالفاعلية الذاتية يتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف وهذا ما يفسر كذلك الفاعلية الذاتية وارتباطها باستراتيجيات ما وراء المعرفة باستخدام الأخيرة من قبل الطالب فتتعزز الفاعلية الذاتية كلما استخدم الطالب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة. (فؤاد النفعي، 2009، ص 39).

كما يمكن أن نستدل على وجود العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، بموجب الصفات التي يتميز بها المتعلم الذي يتمتع بفاعلية ذاتية مرتفعة، فنجده يتصف بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف مهما واجه من صعوبات وعقبات كما أنه يتخذ أفضل الطرق لتحسين مدى فاعليته من خلال استخدامه بصورة

أكثر وبشكل أكثر جدية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فتراه يقوم بمراقبة إنجازه ولاستراتيجياته ومدى ملائمتها للموقف ونتائجه ومدى موافقتها لقدراته فيقوم ذاته من خلال هذا التقييم الذاتي المستمر فيتحسن مستواه تبعا لذلك وبالتالي تكون قد تعززت لديه الفاعلية الذاتية من خلال تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة فيها.

ومن جانب آخر توصلت دراسة، ودراسة سكانك وزيمرمان Schunk & Zimmerman (1995م)، ودراسة محمد أبو عليا (2004م)، إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتيا Self regulated Learners -كشكل من أشكال استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة- عموما يمكن تسميتهم بالمتعلمين النشطين حيث يتسمون بالدافعية الذاتية العالية، لأنهم يديرون تعلمهم بكفاية وبطرق مختلفة، وأن لدى هؤلاء المتعلمين مخزونا كبيرا من استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تكون لديهم الجاهزية لاستخدامها عند الضرورة للوصول إلى الإنجاز المطلوب. (Zimmerman, 2002, p 30).

كما أن لدى هؤلاء المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي أهدافا تعليمية مناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم، فتجدهم يبذلون جهدا كافيا لتحقيقها، كما أنهم يعدون خبراء في مراقبة وتعديل استراتيجياتهم المستخدمة وذلك استجابة لمطالب المهمة التعليمية وتغيراتها، كونهم مفكرون بأسلوب فوق معرفي وهذا مقارنة بالطلبة ذوي التنظيم الذاتي الأقل. (زين العابدين، 2003، ص 12-13).

وكاستنتاج لما سبق يمكن القول بأنه كلما استخدم الطالب استراتيجيات ما وراء المعرفة كلما تعززت فاعليته الذاتية وتعمقت ثقته بنفسه، وبناء على ما توصلنا إليه من نتائج في هذه الفرضية واستنادا كذلك إلى الدراسات السابقة والتي تتفق ونتائج دراستنا، فإننا نقبل الفرضية الأولى.

2.2 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز الدراسي، وقد انتهت النتائج بعد الدراسة إلى تحقق هذه الفرضية لتؤكد وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز الدراسي.

وتتفق نتائج الفرضية الثانية مع دراسة عبد الحميد (1991م)، ودراسة سكانك وزيمرمان Schunk & Zimmerman (1995م)، ودراسة طايع (2000م)، ودراسة عسقول والحولي (2001م)، ودراسة سلامة (2002م)، ودراسة المزروع (2006م)، (علي البرعاوي، 2008، ص 30).

ويمكن تفسير وجود العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي من خلال أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمها الطالب كأسلوب أو طريقة لتحسين تحصيله المعرفي والعلمي والسلوكي، ما يعزز دافعيته للإنجاز الدراسي ويرفع مستواها، فالدراسات تؤكد أنه كلما كان الطالب مستخدما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة كلما كانت دافعية إنجازه الدراسي أكبر وهذا ما قد أكده إبراهيم وشلبي (1999م) حيث بينا بأن دافعية الإنجاز هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال، والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، واستراتيجيات ما وراء المعرفة تعتبر آلية فعالة تمكن الفرد من تحقيق ذلك متى كان ممتازا بها متقنا لأدائها.

ويرى الزيات (2001م) بأن الدافعية للإنجاز الدراسي عبارة عن دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة عامة والتعليمية منها خاصة والتي تعتبر معايير الامتياز والنجاح والفشل فيها واضحة أو محددة، و هي كذلك المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودافع تجنب الخوف من الفشل والتفاعل بينهما وبين الاستراتيجية المعتمدة لبلوغ ذلك الهدف المنشود. (فتحي الزيات، 2001، ص 231).

وربما كان هذا تفسير ما يمكن أن يعزو حرص الطالب في الرفع من مستوى دافعية إنجازه الدراسي من خلال توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في حياته عموما والعلمية منها خاصة.

ويشير ماكليلاند MeClelland (1995م) من زاوية أخرى إلى أن دافعية الانجاز تكوين افتراضي، يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، وهذا من خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين. (علي البرعاوي، 2008، ص 09).

وحتى يبلغ الطالب مراده من النجاح كان لزاما عليه اتخاذ عدة أسباب معرفية وسلوكية ..، ومن ذلك تفعيل وتوظيف معارفه ليكون منها آليات تساعده وتيسر له تحقيق أهدافه من التعلم، فتراه يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلمه، ما يسهل عليه تنظيم خطواته ويمكنه من توظيف معارفه، وبذلك يكون قد عمل ضمنيا على تعزيز ورفع دافعية إنجازه الدراسي.

أما دوف إلسور Dov Elisor فيرى أن الدافع للإنجاز ذو ثلاثة أوجه وهي: الكيفية السلوكية (الوسيلة المعرفية) ونوع المواجهة (مواجهة الذات ومواجهة المشكلة) ومنظور الزمن (قبل وأثناء وبعد أداء المهمة) . (النابلسي، 1993، ص 56).

وقد أشار بعد ذلك إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تندرج ضمن عنصر الكيفية السلوكية وفق الوسيلة المعرفية المختارة.

أما أتكنسون فيرى أن الدافع للإنجاز استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته لتحقيق نجاح ما يترتب عليه نوع من الإشباع، والدافع لتحقيق النجاح هو قيام الفرد بأداء مهمة أو عمل نشاط ما لرغبته في الحصول على خبرة النجاح فيضع أهدافا معتدلة الصعوبة وينتهج أساليب واستراتيجيات تمكنه من تحقيق مراده وبلوغه أهدافه. (بوحمامة جيلالي، 2004، ص 76).

ويؤكد هذا أيضا ما توصل إليه نايت وساسنراث، في دراسة أجرياها حول استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة مرتفعي الدافعية للإنجاز وآخرين منخفضي الدافعية، حيث لاحظ أن مرتفعي الدافعية للإنجاز يستغرقون وقتا أقل، وأخطاؤهم أقل ودرجاتهم أعلى. (علي البرعاوي، 2008، ص 40).

وبناء على ذلك واستنادا لما لاحظه الباحث من خلال الاطلاع على بعض أعمال الطلبة وتقييم أساتذتهم فإنه يؤكد على أهمية العلاقة الارتباطية الطردية إيجابا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدفعية المرتفعة للإنجاز الدراسي فكلما زاد استخدام الطالب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة كلما ارتفعت درجة دافعيته، وقل لديه ما يسمى بالزمن الرجعي، ما يدل على بلوغه درجة من الإتقان والنجاح والعكس صحيح فكلما قل أو انعدم استخدام الطالب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة كلما تدنت دافعية إنجازه الدراسي وكثرت أخطاؤه وقل احتمال نجاحه.

وقام الحسناوي (2001م) بدراسة حاول من خلالها الكشف عن علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بكل من الدافع للإنجاز الدراسي والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، فكان من نتائجها وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة. (علي البرعاوي، 2008، ص 11).

وانطلاقا مما توصلنا إليه من نتائج في الفرضية الثانية، وبناء على ما ورد من الدراسات المؤيدة للنتيجة والمؤكدة وجود العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي فإننا نقبل الفرضية الثانية.

2.3 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي، وقد انتهت النتائج بعد الدراسة إلى تحقق هذه الفرضية لتؤكد وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة المؤكدة لوجود العلاقة الارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي من خلال مؤشر دافعية الإنجاز الدراسي وتأثير الفاعلية الذاتية فيه، فهذه الأخيرة تعتبر بمثابة المحفز والدافع للإنجاز ذلك أن الطالب كلما كانت ثقته بنفسه أكثر كلما

كانت دافعيته للإنجاز أعلى وهذا ما يفسر العلاقة الارتباطية الطردية الموجبة بين الفاعلية والدافعية.

وفي هذا السياق وردت عدة دراسات تؤكد وتبرز أهمية العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، ومن ذلك دراسة شنك Schunk (1987م) حيث يرى أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكثر في سبيل إنجاز السلوك.

ودراسة نوريش Norwich (1987م) إذ يرى بدوره أن الفاعلية الذاتية ذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة. (محمود عبد الله سحلول، 2006، ص 536-537).

كما يبين باندورا Bandura (1991م) أن الفاعلية الذاتية تعد أفضل منبئ بالأداء المستقبلي والمثابرة والإصرار في مواجهة المواقف الصعبة، كما يذكر كول وهوبكنز Cole & HopkinsK (1995م) أنه توجد علاقة موجبة بين التقرير عن الفاعلية الذاتية والأداء الفعلي وإنجاز المهام.

كما أن الملاحظ أن اعتقاد الطلبة بكفاءتهم وفاعليتهم الذاتية، يؤثر على اختيارهم وطموحاتهم وقدر الجهد الذي يبذلونه في موقف ما، وفي القدرة على مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها.

ويرى جاسر (2008م) أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية للإنجاز، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها أثناء القيام بأعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما زادت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، ومن جهة أخرى نجد الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية حين مواجهتهم للمشكلات يقللون من مجهوداتهم وأحيانا يخفقون ويحول الفشل دون بلوغهم أهدافهم . (العتيبي بندر، 2009، ص 22).

وتشير لينت وآخرون Lent et all (1999م) إلى العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والمثابرة والنجاح في الدراسة الجامعية لدى طلبة العلوم والهندسة، حيث أسفرت الدراسة إلى أن الطلاب الذين أشاروا بأن لديهم فاعلية ذاتية أعلى بالنسبة للمتطلبات الدراسية حصلوا على درجات أعلى في التحصيل، وثابروا لمدة أطول.

ومما لاحظ الباحث أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة يمكن أن يرفع درجة الدافعية لديه أو يعوقها، فالطلبة الذين ترتفع درجة فاعلية الذات لديهم يختارون المهام الأكثر تحديا لهم، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا بعيدة المدى ويلتزمون بها.

ومن جهتها كذلك أكدت دراسة واركنتن وآخرون Warkentin et all (1998م) على أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة تتنبأ وبشكل ذي دلالة بدرجة التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة.

وبناء على النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية، واستنادا للدراسات المؤكدة العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي مما تم عرضه سابقا، يمكن أن نؤكد بأنه كلما زادت الفاعلية الذاتية لدى الطالب كلما ارتفعت دافعيته للإنجاز الدراسي وتحسن أداؤه وتحصيله الدراسي بالتبع، ومن هنا نقبل بالفرضية الثالثة.

2.4 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، وقد توصلت النتائج بعد الدراسة إلى تحقق هذه الفرضية لتؤكد وجود علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية: دراسة بنترش Pintrich(1994م)، ودراسة فورد وآخرون Ford & all (1998م)، ودراسة بندالوس وآخرون Pandalos & all (2003م)، ودراسة ومحمد أبو عليا (2004م)، ودراسة خولة أحمدي (2012م). (خولة أحمدي، 2012، ص 153).

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال تأثير كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي فيما بينها، حيث تؤثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على متغيرات عدة ومنها الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، فاستخدام استراتيجيات

ما وراء المعرفة يؤثر في الفاعلية الذاتية للفرد وتؤثر هذه الأخيرة بدورها في الدافعية للإنجاز الدراسي، فهي علاقة متسلسلة تؤثر وتتأثر حلقاتها فيما بينها ببعضها البعض تأثيرا واضحا.

ويرى واينر Weiner,B في نظريته حول التفسير السببي للنجاح والفشل أن الأفراد الذين يمرون بخبرات النجاح في المهام الموكلة إليهم، غالبا ما يعزون نجاحهم إلى جهودهم وقدراتهم. (فتحي الزيات، 2004، ص 478-479).

والوعي بالذات أثناء عزو النجاح للجهود المبذولة والقدرات الذاتية يؤدي إلى زيادة الرغبة في بذل الجهد والمثابرة لأجل إتقان المعارف المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة العمادي (2003م) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية وعزو النجاح إلى الجهد المبذول. (ربيع عبده، 2006، ص 179).

وهذا ما أكده باندورا Bandura,A عندما أوضح أن عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية يتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف، ما يفسر ارتباط استراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي. (فؤاد النفعي، 2009، ص 39)

ويشير أتكنسون من خلال نظريته إلى العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز فيرى أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات. (علي هاشم جاوش، 2010، ص 11).

والطالب الذي يعي جيدا إمكاناته وقدراته المعرفية ويعي طبيعته كشخص له قدراته ومعارفه، ويعي جيدا طبيعة مواده الدراسية وما تتطلبه من معارف واستراتيجيات لاستيعابها، هذا الوعي المتكامل يساعده على الوقوف على نقاط قوته فيعززها ويجتهد على تحسينها وبلورتها، ثم نقاط ضعفه فيعمل على تداركها ببذل الجهد اللازم لتحقيق أهدافه، ومنها تحقيق النجاح والتفوق على الآخرين وتعزيز مكانته لديهم، ذلك أن من أهدافه وراء التعلم إظهار قدراته للحصول على المدح والتعزيز من طرف الآخرين.

وقوة تأثير هذه الأهداف على الطالب تجعله يبذل الجهد اللازم باستخدام استراتيجيات تصل به إلى الوعي بكل صغيرة وكبيرة قصد تحقيق أهدافه عامة والتعلمية منها خاصة، ومن ذلك

استخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم، وهذ الأخيرة تؤثر من خلال إنجازه ونتائجه على تصوراته واعتقاداته حول قدراته أي على فاعليته الذاتية. (خولة أحمدي، 2012، ص 154).

وهذا ما أكدته دراسة ولترز وآخرون Wolters and all (1996م) التي توصلت إلى أن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز الدراسي يرتبط إيجابا بمستوى فاعلية الذات وإتقان استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. (فريدة قادري، 2006، ص 17).

ويمكن كذلك تفسير وجود علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، من خلال تأثير الفاعلية الذاتية على عدة متغيرات لها علاقة بكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي، حيث تؤثر المعتقدات التي يدركها الطالب حول قدراته على فهم مواده الدراسية والتعامل مع وظائفه وامتحاناته بكل كفاءة ونجاح، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية الذاتية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من دافعيتهم للإنجاز الدراسي وتدعمها، فتجدهم يضعون لأنفسهم أهدافا طموحة ويسعون جاهدين إلى تحقيقها.(فؤاد النفعي، 2009، ص 48).

كما أن الفاعلية الذاتية تحدد كم ومعدل الجهد الذي يبذله الطالب ومدى حرصه ومثابرته على الفهم وتحقيق التعلم الفعلي، بالإضافة إلى العمل على تجاوز العقبات والصعوبات التي تواجهه في اكتساب المعارف، فشعور الطالب بأنه قادر على الفهم والتعلم والنجاح يعزز رغبته ودافعيته في بذل الجهد وإتقان المعارف التي يتعلمها. (سلاف مشري، 2009، ص 09).

وهذا كذلك ما يفسر وجود علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.

وانطلاقا مما توصلنا إليه من نتائج في الفرضية الرابعة، وبناء على ما ورد من الدراسات المؤيدة للنتيجة والمؤكدة وجود هذه العلاقة فإننا نقبل بهذه الفرضية.

وأخيرا يمكن القول بأن هذه المناقشة كانت قد حاولت الإجابة والإحاطة عن كل التساؤلات المطروحة في إشكالية الدراسة، كما أشارت إلى تحقق فرضياته، لكن تبقى هذه الدراسة بحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث الميدانية والتجريبية، والتي يمكن أن تؤيد أو تعترض ما توصل إليه البحث الحالي أو تكمل ما اعتراه من النقص في بعض جوانبه، ربما لم يتم التطرق إليها أو لم يستوف حقها من الطرح والتحليل.

- الاستنتاج العام للدراسة:

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الأهمية البالغة للعلاقة الارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية الإنجاز الدراسي، وهذا ما قد أثبتته فعلا نتائج الدراسة حيث تحققت كل الفرضيات، ما يدل على قوة العلاقة والارتباط الموجود بين كل المتغيرات واتصالها الغائي والسببي ببعضها، فقد توصل الباحث من خلال بيانات المقاييس وكذلك أثناء فترة التطبيق إلى أن:

- التدريس من قبل الأساتذة وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يركز على النشاط في عملية التعلم، فالطلبة 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 الطلبة استيعابهم للحقائق والمفاهيم المتعلمة، وفهم الغرض مما قاموا بتعلمه، ورغبتهم في معرفة المزيد عن الموضوعات التي درست.
- من خلال ملاحظة الباحث للطلبة في القسم واستنادا لنتائج الطلبة في التقويم المستمر استنتج أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز الدراسي هم أكثر الطلبة إقبالا على إنجاز الأعمال والوظائف المنزلية، وهم من كانت فاعليتهم الذاتية أعلى وهم أكثر الطلبة استخداما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.
- كما أكدت إجابات الطلبة من خلال بيانات المقاييس على اهتمام أصحاب الشعب العلمية والرياضية باستراتجيتي التساؤل الذاتي و استراتيجية K.W.L.H، بينما يميل الأدبيون وخاصة الإناث إلى استراتيجية التفكير بصوت مسموع.

وبناء على ذلك يقترح الباحث:

- العمل على تدريب الأساتذة من خلال برامج التكوين المستمر قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المواد الدراسية المختلفة، ذلك أنها تنتقل آليا إلى المتعلمين من خلال الأنشطة الصفية اليومية.

- الاهتمام بممارسة الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومعرفة كيفية الاستخدام المتقن والصحيح لكل استراتيجية، والجدوى منها في عملية التعلم، وهذا ليتمكنوا من استخدامها بصورة أكثر في مختلف مواقف حياتهم اليومية.
- تصميم برامج لتنمية المهارات الحياتية في ضوء حاجات الطلاب وواقع المجتمع ومتطلباته وتحديات العصر، وتوفير آليات حديثة للاستفادة الفعلية منها.
- ضرورة الاهتمام بالمعارف والخبرات السابقة للطلبة والعمل على تنميتها وتوظيفها في المواقف المشابهة سواء في الحياة العلمية أم العملية.
- على معدي وواضعي المناهج التعليمية والمقررات الدراسية الاهتمام بتكوين الطالب وتعليمه كيفية التطبيق والتحكم في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مع التأكيد على مراعاة الاستراتيجية والتخصص العلمي -ولو أنها كل متكامل- غير أنه لوحظ تغليب إحداها في مواضيع دون أخرى.

خاتمة واقتراحات

كان الهدف الرئيسي وراء هذه الدراسة هو التحقق من وجود العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الثالثة ثانوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز الدراسي.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.
- وجود علاقة ارتباطية متعددة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.

ومما سبق تتجلى أهمية العلاقة الارتباطية بين كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي، وهذا ما يؤكد كذلك تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في كل من الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي.

ويمكن أن نشير إلى أنه لا تتوقف قيمة البحث العلمي حين إظهار نتائجه أو الوصول إلى إيجاد حلول للمشكلات التي يطرحها، وإنما يضاف لذلك ما يثيره من تساؤلات ومشكلات أخرى تكون جديرة بالدراسة، ومن خلال الدراسة الأساسية التي أجراها الباحث تبينت له عدة إشكاليات، يمكن أن تكون امتدادا للدراسة الحالية حيث يقترح الاهتمام بإجراء بعض الدراسات تتناول ما يلي:

- أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفاعلية الذاتية وتعزيز الدافعية للإنجاز الدراسي.
- أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات.

- العمل على إعداد برنامج تدريبي للطلبة في كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، في سن مبكرة، لتنمية الفاعلية الذاتية وتعزيز دافعية الإنجاز الدراسي.
- أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس على الفاعلية الذاتية.
- أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تعزيز دافعية الإنجاز الدراسي.
- دراسة تصميم المقرارت الدراسية وفقا لمهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة.
- دراسة مشكلات تطبيق مهارات ما وراء المعرفة في تدريس المواد العلمية.
- دراسة دافعية الإنجاز الدراسي والعوامل المرتبطة به كالفاعلية الذاتية.

المراجع

قائمة المراجع

01.قائمة الكتب:

1) أحمد جودت سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، ط1، دار الشروق، عمان الأردن، 2003.

2) أفنان دروزة، "أساسيات في علم النفس التربوي"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، (2004).

3) السيد أبو هاشم، "الدليل في تحليل البيانات باستخدام نظام SPSS" مكتبة الرشد، الرياض، (2004).

4) السيد عبد الحميد مرسي، "الشخصية المنتجة" ط1، دار التوفيق النموذجية، مصر، (1985).

5) أمل الأحمدي، "بحوث ودراسات في علم النفس"، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، (2001).

6) جابر عبد الحميد، "النمو النفسي والتكيف الاجتماعي"، دار النهضة العربية، القاهرة، (1974).

7) جابر عبد الحميد، "نظريات الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، التقويم،" دار النهضة العربية، (1990).

8) جريج جاي، "طبيعة ما وراء المعرفة"، ترجمة محمد السعيد حلاوة، مركز أطفال الخليج، مصر.

9) حسني عبد الباري عصر، "الفهم عن القراءة وطبيعة عملياته وتذليل مصاعبه"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (2000).

10) حسين أبو رياش ، "التعلم المعرفي"، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن، (2007)،

11) رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، "علم النفس المعرفي"، دار الشروق، عمان الأردن، (2003).

12) ربيع عبده أحمد رشوان، "التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز"، ط1، عالم الكتب، مصر، (2006).
13) رجاء أبو علام، "علم النفس التربوي"، ط6، دار القلم، الكويت، (1993).
14) ريبكا أكسفورد، "استراتيجيات تعلم اللغة "، ترجمة السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلو المصرية، (1990).
15) سامي محمد ملحم، "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"، ط2، دار المسيرة، عمان الأردن، (2002).
16) شفيق علاونة، "علم النفس العام"، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، (2004).
17) شيماء حمود الحارون، "كيف يعمل العقل اثناء حدوث عملية التعلم"، نموذج عملي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، ط1، المكتبة المصرية، مصر، (2008)
18) صالح بن محمد العساف، " المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية"، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، (1995).
19) صلاح الدين محمود علام، "الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارامترية واللابامترية" ط1 دار الفكر العربي، مصر، (2005)
20) عبد العزيز إبراهيم مجدي، "التفكير من منظور تربوي"، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، مصر، (2005).
21) عبد القادر طه فرج، "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، ط01، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر (2009).
22) عبد اللطيف محمد خليفة، "الدافعية للإنجاز"، دار غريب، القاهرة، (2000).
23) عدنان يوسف العتوم، "علم النفس المعرفي –النظرية والتطبيق–" ، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن، (2004)

24) عصام علي الطيب، ربيع عبده أحمد رشوان، "علم النفس المعرفي وتشفير المعلومات"، ط1، عالم الكتب، مصر، (2006)
25) علي تعوينات، "البطئ التعلمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم"، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، (2009).
26) فتحي عبد الرحمن جراون، "تعليم التفكير –مفاهيم وتطبيقات–"، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، (1999)
27) فتحي مصطفى الزيات، "سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي"، ط1، دار النشر للجامعات، مصر، (2004).
28) فتحي مصطفى الزيات، "سيكولوجية التعلم" درا النشر للجامعات، (1996).
29) فريد بوقريس، حبيب تيلوين، "الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم" دار الغرب، الجزائر (2007)
30) فوزي الشربيني، عفت الطنطاوي، "استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق"، ط1، المكتبة العصرية، مصر، (2006).
31) مارزانو وآخرون، "أبعاد التعلم – دليل المعلم –"، ترجمة جابر عبد الحميد وآخرون، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (1998).
32) محي الدين توق و عبد الرحمن عدس، "أساسيات علم النفس التربوي"، مركز الكتب الأردني، عمان، (1990).
33) مصطفى فهمي، "الدوافع النفسية"، دار مصر للطباعة، القاهرة، (1960).
34) مورريس أنجرس، "منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية –تدريبات عملية–"، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، ط 2، دار القصبة، للنشر، الجزائر، (2006).
35) ناصر خطاب، "طرق تدريس الإستراتيجيات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، كلية جدة.
36) وليم عبيد وعفانة عزو، "التفكير والمنهاج المدرسي"، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، (2003).

37) يوسف قطامي وعدس عبد الرحمن،" علم النفس العام" دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، (2002).
38) يوسف ونايفة قطامي، "سيكولوجية التعلم الصفي"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، (2000).

02.قائمة الرسائل الجامعية:

39) أحمد علي إبراهيم علي الخطاب، "أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم مصر، (2007).
40) أحمد عودة قشطة، "أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة"، رسالة ما جستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، (2008).
41) بندر العتيبي، "اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف"، جامعة أم القرى.(2009).
42) تهاني الرفاعي سعيد قسم الله، "أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية على اكتساب مهارات التفكير" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان، (2009).
43) خولة أحمدي، "علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م. د." ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سعد دحلب بالبليدة. (2012).
44) رشيد حساني، "إستراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، (2008)

45) زبيدة أمزيان، "علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، (2007).
46) سالم الطراونة، "أثر برنامج إرشاد جمعي –عقلاني– انفعالي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز الدراسي وفاعلية الذات المدركة والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني"، رسالة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، (2002).
47) سليمة أشرف، "الاستجابة لضغط البطالة لدى المتخرج الجامعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. (2004).
48) عبد الرحمن بن بريكة ، "العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي" رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الجزائر، (2007).
49) عبد الوهاب بن شعلال ، "أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2، الجزائر، (2010).
50) علي هاشم جاوش، "قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، الصف الخامس علمي وأدبي بمحافظة واسط، جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى(2010).
51) فريدة قادري، "أثر الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. (2006).
52) فؤاد النفعي، "المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. (2009)،
53) محسن رفيق عبد الرحمن ، "أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين"، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة الأقصى،غزة، . (2005)

54) محمد عبد الحليم محمد حسب الله، "فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين البيضاء"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، (2005).
55) محمد عبد الله سحلول، "فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، (2005)
56) منى فيصل الخطيب، "تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي"، رسالةة ماجستير غير منشورة كلية البنات جامعة عين شمس، (2003).
57) نواري عوشاش، "الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي بالوادي، (2010).
58) هاني إسماعيل أبو سعود، "برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة غزة، (2009).

03.قائمة المجلات والمقالات:

59) إبراهيم بهلول، "اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 30، الإمارات، (2004).
60) إبراهيم شوقي عبد الحميد، "الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية"، المجلة العربية للإدارة، المجلد الثالث والعشرون، العدد 01، ، القاهرة، يونيو (2003).
61) القانون رقم 08 - 04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008 م، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، عدد خاص، الجزائر، (2008)

62) النابلسي، "مقياس دافعية الإنجاز، مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة من الطلبة الفلسطينيين"، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد 01، (1993).
63) أنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار، "اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز "، دراسة أمبريقية، بقسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، مارس (2008).
64) جيلالي بوحمامة وآخرون، "علم النفس التعلم والتعليم"، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت، (2004).
65) جيهان أبو راشد، "دافعية الإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدي عينة من الطلبة في المرحلتين الإبتدائية والإعدادية بدولة البحرين" مجلة دراسات تربوية، العدد 22، البحرين، . (1995)
66) حمدي الفرماوي (1990)، توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد الثاني، العدد 14.
67) حنان الحربي، "معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقته بالتحصيل"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم اقرى، مكة المكرمة، (2006).
68) رجاء محمود أبو علام ، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"، ط4، درا النشر النشر للجامعات، مصر (2004).
69) رفقة خليف سالم، " علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية"، جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23، (2008).
70) زين العابدين، شحاته خضراوي، "اثر استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 17، جامعة مينا، (2003).

71) سامي حسونة، "الكفاءة الذتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة"، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، العدد 02، جامعة الأقصى.

72) سلاف مشري، "فاعلية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة" الملتقى الوطني حول آفة المخدرات جذورها وآثارها النفسية، المركز الجامعي بالوادي، (2009).

73) سيد محمود الطواب، "أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة كلية التربية، العدد 5، (1990)

74) عبد الله جابر عبد الله، "الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الإبتدائية"، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد الخامس، العدد3، دار غريب، القاهرة، (2006).

75) عبد المنعم أحمد الدردير، "دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي"، الجزء الثاني، ط1، عالم الكتب، مصر، (2004)

76) عزو العفانة والخزندار، "أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، المؤتمر العلمي الثامن" الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية ، المجلد 01، 25-28 يوليو، فندق المرجان، الإسماعيلية ،كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر الجديدة. (2007).

77) علاء الشعراوي، "فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية المنصورة، العدد 44، سبتمبر (2000).

78) علي وائل عبد الله، "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد96، (2004).

79) فايول مونتيل، "استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات"، ترجمة بن عيسى زيغوش، مجلة، دفاتر، العدد3، المغرب، (2005).
80) فتحي الزيات، "البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها" سلسلة علم النفس المعرفي المجلد السادس الجزء 01، "مداخل ونماذج ونظريات"، دار النشر للجامعات، القاهرة، (2001).
81) فتحي الزيات، "البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها" سلسلة علم النفس المعرفي المجلد السادس الجزء 02، "مداخل ونماذج ونظريات"، دار النشر للجامعات، القاهرة، (2001).
82) فتحي عبد الحميد عبد القادر، السيد محمد أبو هاشم، "البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة" مجلة كلية التربية بالزقايق، جامعة الزقايق، العدد 55، القاهرة، يناير (2008)
83) كمال النشاوي، "فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية"، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، (2006)
84) لطف الله، نادية سمعان، "تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب والمعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم"، الجمعية المصرية للتربية العلمية،المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، فندق بالما، أبو سلطان 31-28 يوليو،كلية التربية،جامعة عين شمس. (2002).
85) ليلى المزروع، "فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، النجلد الثامن العدد 04، جامعة البحرين، (2007).
86) محمد بن معجب الحامد، "العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد 35، (1996).
87) محمد عبد السلام، "الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 36، يوليو (2002).

88) موفق الحسناوي عبد العزيز وآخرون، "أثر تدريس مادة إلكترونيات القدرة الكهربائية باستخدام المنظمات المقدمة بواسطة الحاسب الآلي على تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم"، مجلة التقني للبحوث التقنية، المجلد 14، العدد 77، (2001).

89) نصر محمد علي، محمود عبد الله سحلول، "العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما على التحصيل الدراسي"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن العدد 01، جامعة أم القرى, (2006)

90) هبة الله سالم وآخرون، " علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان"، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد 04، جامعة الخرطوم، السودان، 2012).

91) هدى العشاوي، "السلسلة العملية الميدانية لصعوبات التعلم وتنمية ورعاية الطفل، صعوبات اللغة واضطراب الكلام (الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل الدرسة)، دليل عملي للآباء والمعلمين"، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، (2004).

04.قائمة المواقع الإلكترونية:

92) سامر جميل رضوان، "توقعات الكفاءة الذاتية، البناء لنظري والقياس" عن الموقع: www.geocities.com 12/11/2008 .

93) محمد السيد أبو هاشم،" مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية الذات باندورا"عن الموقع، www.facuty.ksu.edu 23/12/2008.

05.قائمة المراجع الأجنبية:

94) Bandura, A, "Exercise of human agency through collective efficacy", Current directions in human science. (2000)

95) Bandura, A, "Self Efficacy". The Exercise of Control. WH Freman and Company. New York. (1997)
96) Bandura, A, "Social Foundation of Thought and action Asocial Cognitive Theory", Englewood clifts N.J. Prentice hall. (1986)
97) Bandura, A. "De l'apprentissage vicariant a la perception d'auto-efficacité organizes", Revue les sciences l'ummaines: à: 14 avril 2004. à www.pnae.layoom.htm.
98) Bandura, A. "Self- Efficacy Mechanism in Human Agency", American Psychologist. (1982)
99) Bandura, Albert, "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", Psychological review: New York. (1977)
100) Barrier, Marie-Anne, "Dictionnaire de français Auzou", Paris: éditions Philippe. (2005)
101) Bernand, Jean-Luc, "Test et théories de l'intelligence", Paris: edition Dunod, (2007)
102) Beshaf, J, Interpreting personality theories, NewYork, Harper and Row. (1974)
103) Conget, George et Marty, François, "Introduction à la psychologie scolaire", Paris:edition Dunod, (2007)
104) Cyr, Paul, "Les stratégies d'apprentissage", Paris: CLE international, (1998)
105) Govern and Petri, H, J, "Motivation: Theory, Research and Applications" ,Thomson – Wadsworth, Australia, (2004)
106) Gregoire, Jacques, "Evaluer les apprentissages (les apportes de la psychologie cognitive)", Paris: de Boeck (2éme ed), (1999)
107) Henson, K . T. & Eller, B.F," Educational psychology for Effective Teaching", second Edition, Boston, London, New York,Wadsworth publishing company, (1999)
108) Lieury, Alain, "Psychologie cognitive de l'éducation" , Paris: edition Dunod, (2005).
109) Lindstrom , C, '' Enpower The Child with learningDifficulties to Think Metacognitively,, Australian Journal of Remedial, Education Vol, (1995)
110) Maslow, A., "Motivation and Personality Harper and Row", N.Y, (1974)
111) McClelland, D.C, "The Achieving Society", New Jersey: Van Nostrand, (1995)
112) Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. Becoming a Strategic Reader. Contemporary Educational Psychology. (1983)
113) Powers, Mathew, "A study of self-regulated learning landscape architecture design studios", Virginia, (2006)
114) Sillamy, Norbet, "Dictionnaire de psychologie", Paris: INEXTENSO, (2004)

115) Thomas, J , Academic studying, the role of learning strategies , Journal of Educational psychology, vol 21, n 01. (1986)
116) Yore, L. & M. Craig, "Middle School Students Met cognition", Knowledge about Science Reading and Science Text: objective Assessment Validation and Results, A Dialogue Search from the Eric Data base. (1992)
117) Zimmerman , B.J. "Self-Efficacy and Educational development In". (1995)
118) Zimmerman, B.J. Becoming "Self-regulated Learner: an Overview. Theory into Practice. 14 (2). (2002).

الملاحق

الملحق رقم (01)

مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا التخصص :علم النفس التربوي

مقاييس

أخي الطالب أختي الطالبة، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أضع بين يديكم هذه المقاييس، التي تندرج في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي.

معلومات شخصية.

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 كريم استجابتكم وتعاونكم معنا.

وتتم الإجابة على المقياس بوضع علامة (X) في خانة واحدة تراها مناسبة لجوابك، وذلك كالتالي على سبيل المثال في الجدول الآتي:

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليَّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
01	أحدد ما الذي تعلمته بالفعل من دراستي لموضوع معين.	(X)				

مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليَّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
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 ثمة 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 مدى 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.					

الملحق رقم (02)

مقياس الفاعلية الذاتية

الملحق رقم (02) 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 جيد.						
04	عندما يكون الموقف صعبا لا أستطيع التفكير ماذا أفعل.						
05	قادر على التحليل الجيد للأسباب والتأثيرات.						
06	عندما 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	عندما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح.						
12	عندما أبدأ المهمة أشعر في أحيان كثيرة بأني 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 متوافرة لإنجاز المهمة المعطاة.						
16	أفضل اختيار المهام الصعبة على المهام السهلة.						
17	قادر على التغلب على المواقف الصعبة.						
18	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.						

19	أستطيع الاستمرار في العمل رغم وجود الصعوبات.						
20	إذا كان لدي اختيار، اختار المهمة السهلة وأبتعد عن الصعبة.						
21	قادر على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه.						
22	أكون سعيدا بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.						
23	عندما أفشل في أول الأمر استمر حتى يمكنني النجاح.						
24	أفضل المهام السهلة عما أحبه.						

الملحق رقم (03)

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

الملحق رقم (03) مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
01	سر تفوقي منافستي للآخرين.			
02	أهتم بتطوير طريقة دراستي.			
03	أتجنب مواجهة المشاكل.			
04	دراستي أهم من التمتع برحلة.			
05	مشكلتي في كسلي الدائم.			
06	أجامل الآخرين.			
07	أعتني باختيار أصدقاء جادين.			
08	تمر علي أيام دون أن أحقق أي إنجاز.			
09	أفكر جيدا قبل الشروع في العمل.			
10	يعجبني المثل القائل: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
11	أستخدم الحاسوب في أعمالي كسبا للوقت والدقة.			
12	أتجنب القيام بالأعمال الصعبة.			
13	أتقن أعمالي بدرجة عالية.			
14	يضايقني سوء أدائي للمهمات.			
15	أتهرب من التزاماتي ومسؤولياتي.			
16	أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر.			
17	أساعد الآخرين بجدية.			
18	أهتم بمعرفة حياة الناجحين.			
19	أسعى لأن أكون متميزا بين زملائي.			
20	أفكر في إنجازاتي السابقة أكثر مما أفكر في أية أهداف أخرى.			
21	أبذل جهدا كبيرا للحصول على أعلى المعدلات.			

22	أعتقد أن الإجازة للراحة وليست للتفكير بالعمل.			
23	النجاح في الحياة مسألة حظ.			
24	مشكلتي أنني غير طموح.			
25	أشعر بعدم قدرتي على الالتزام بما تعهدت عليه.			
26	أفضل الأعمال التي يتهرب منها الآخرون.			
27	أفضل ألا أكون مسؤولا عن الآخرين.			
28	أستمتع بأداء أعمالي الدراسية.			
29	يضايقني الفشل عند أداء مهماتي.			
30	أساعد الآخرين ليبلغوا النجاح.			
31	أشعر بأن الزمن يمر ببطء أثناء العمل.			
32	أفضل الأعمال التي تتطلب مهارة عالية.			
33	أعتقد أن التقدم في الحياة من الأمور العظيمة.			
34	أستغرق في العمل فترات طويلة.			

شكرا على تعاونكم.

الملحق رقم (03)

رخصة الدخول إلى الثانويات

الملحق رقم (04)

نتائج الدراسة وفق برنامج SPSS

نتائج الدراسة وفق برنامج SPSS

Correlations

		metacognition	selfefficacity	motivational
metacognition	Pearson Correlation	1	.946**	.889**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	150	150	150
selfefficacity	Pearson Correlation	.946**	1	.876**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	150	150	150
motivational	Pearson Correlation	.889**	.876**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	150	150	150

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	motivational, selfefficacity[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: metacognition

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.954[a]	.911	.909	5.52503

a. Predictors: (Constant), motivational, selfefficacity

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	45764.010	2	22882.005	749.590	.000[b]
	Residual	4487.323	147	30.526		
	Total	50251.333	149			

a. Dependent Variable: metacognition

b. Predictors: (Constant), motivational, selfefficacity

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-15.576-	3.158		-4.933-	.000
	selfefficacity	.750	.053	.718	14.041	.000
	motivational	.419	.082	.261	5.102	.000

a. Dependent Variable: metacognition