جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 02

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية

علاقة إستراتيجيات التعلم و الفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذة التعليم الثانوي بولاية المدية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص علوم التربية

- من إعداد الباحثة:

زهرة حميدة

- تحت إشراف الأستاذ:

أحمد دوقة

السنة الجامعية : 2016/2015

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية و الفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي بالقسم النهائي، وكذا الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس والتخصص وتكونت عينة الدراسة من 500 متمدرس ومتمدرسة موزعين على ثانويات ولاية المدية ولاختبار فرضيات الدراسة إستخدمنا الأدوات التالية: مقياس الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية من إعدادنا واستبيان الفاعلية الذاتية للباحثة نفين عبد الرحمان المصري والقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء أيضا من إعدادنا وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقات إرتباطية قوية ودالة بين كل من إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات الميتامعرفية بكفاءة الأداء سواءا في نتائج الدرجة الكلية للمقاييس أو حتى في الأبعاد الفرعية لهذه المقاييس، وكذا العلاقة الإرتباطية للفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء كما كشفت النتائج أيضا عن وجود علاقة إرتباطية قوية ودالة بين كل من الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات الميتامعرفية بالفاعلية الذاتية.

وضحت النتائج الخاصة بالفروق في استخدام الإستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي حسب الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية كانت لصالح الإناث، فحين لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية وكذا في الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات ككل معرفية وميتا معرفية حسب الجنس، أما بخصوص الفروق حسب التخصص في استخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذاتية فلم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المتغيرات بين المراهقين في مختلف التخصصات مما يبرز أهمية هذه المتغيرات (الإستراتيجيات المعرفية، والميتامعرفية والفاعلية الذاتية) في حياة المتعلم الأكاديمة لتمكينه من التحكم في الخبرات وإستثمارها في الحياة لتحقيق كفاءة الاداء وهذا طبعا يتوقف على جهود القائمين على التربية بتوفير أكبر فرص التعلم التي تسمح للمتعلم بالتجارب الذاتية والتعلم الذاتي الهادف وليس تعلم أكبر قدر من المعارف والمعلومات وهو ما ترمي إليه التربية الحديثة من خلال تركيزها على الجانب النوعي في التعلم وليس الكمي.

Abstract :

This study aimed at the investigation of the correlational relationship between cognitive and metacognitive strategies use and self- effectivenss with achievement competency in secondary schools adolescents, as well as differencies in these variables according to sex and streaming.

The study sample was made up of 500 subjects of both sexes drawn from the different secondary schools of Medea province .

To test for the hypotheses, a self- constructed cognitive and metacognitive strategies scale and self- constructed achievement effectiveness reference list and self- effectivenss questionnaire developped by Nevine Abderrahmane El Misri, were used.

The results showed strong significative statistical correlational relationships between the use of cognitive and metacognitive strategies and achievement competency, with regard to results of the global score will as for in the subsidiary dimeansions of these scales.

They showed as well a correlational relationship between self- efficiency and achievement competency and between all of the congnitive and metacognitive strategies and achievement competency whether in the results of the global score of the scales and even ou their subsidiary subscales, and between self- efficiency and achievement competency. Results showed also a strong and significative statistical correlational relationship between cognitive and metacognitive strategies and self- efficiency.

As to the differences' according to streaming with regard to cognitive and metacognitive strategies, results did not show any significative statistical differences, which shows the importance of cognitive and metacognitive strategies and self- efficiency in the learner's academic life in order to enable him to master his experiences and invest them in life so that he achieves competency with the efforts of the educational authorities in providing larger opportunities that give the learner self- experiencing and targeted self- learning, and not just acpuiring a greater amount of knowledge at which modern education aims at by emphasizing the qualitative aspects of learning instead of the quantitative ones.

الفهرس

الفهرس	الصفحة
ملخص الدراسة	
كلمة شكر	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول و الأشكال	
مقدمة	أ-ب
الجانب النظري الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة	
الإشكالية	01
فرضيات الدراسة	12
أهداف الدراسة	14
أهمية الدراسة	15
تحديد المفاهيم	16
الفصل الثاني: إستراتيجيات التعلم	
تمهيد	20
تعريف الإستراتيجية	20
شروط وأبعاد الإستراتيجية الجيدة	22
أنواع الإستراتيجيات	23
نظريات التعلم	28
إستراتيجيات التعلم	32
تعريف إستراتيجيات التعلم المعرفية.	32
تصنيف الإستراتيجيات المعرفية	35
علاقة الأسلوب المعرفي بالإستراتيجية المعرفية	40
الأهمية التطبيقية لاستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية في الميدان التربوي.	41
إستراتيجيات الميتامعرفية	44
تصنيف الإستراتيجيات الميتامعرفية	47
الذكاء والإستراتيجيات الميتامعرفية	53
الأهمية التطبيقية لاستخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في الميدان التربوي.	54
طرق التدريس.	59

خلاصة الفصل	67
الفصل الثالث: الفاعلية الذاتية	
تمهيد	69
تعريف الفاعلية الذاتية.	69
نظرية الفاعلية الذّاتية	71
توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج.	76
أبعاد الفاعلية الذاتية	77
مصادر الفاعلية الذاتية.	79
مفهوم الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم المتداخلة معه.	81
أثار الفاعلية الذاتية على السلوك.	86
العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية.	91
الأهمية التطبيقية للفاعلية الذاتية في الميدان التربوي	103
خلاصة الفصل	107
الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات وكفاءة الأداء	
تمهيد	109
لمحة عن مختلف المقاربات التربوية	110
المقاربة بالمضامين.	110
المقاربة بالأهداف	110
المقاربة بالكفاءات	111
خصائص المقاربة بالكفاءات.	117
أنواع الكفاءات.	118
مؤشر الكفاءة.	120
مستويات الكفاءة.	120
مساهمة المقاربة بالكفاءات في إدماج التعلم	121
بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاءة	122
تعريف كفاءة الأداء.	129
الوضعيات	131
أهمية كفاءة الأداء في المجال التربوي	133
أبعاد كفاءة الأداء.	135

وعي الذّات بالنواتج الضمنية والظاهرة للأداء	139
مستويات الأداء	140
العوامل المؤثرة في كفاءة الأداء	141
قياس كفاءة الأداء.	150
التقويم و كفاءة الأداء	153
التعليم الثانوي.	156
خلاصة الفصل	162
الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	165
منهج الدراسة	165
كيفية اختيار العينة	166
أدوات الدراسة	166
الدراسة الاستطلاعية	174
الدراسة الأساسية	185
عينة الدراسة الأساسية	185
الأساليب الإحصائية المستخدمة	188
خلاصة الفصل	189
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	191
اختبار الإعتدالية	191
عرض ومناقشة فرضيات الدراسة	193
خاتمة الدراسة	256
الاقتراحات	256
قائمة المراجع	260
الملاحق	

فهرس الأشكال والجداول

01	الشكل رقم (01) يوضّح طرق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	59
02	شكل رقم (02) يوضح العلاقة بين توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج	71
03	شكل رقم (03) يوضح أبعاد الفاعلية الذّاتية	78
04	شكل رقم (04) يوضح مصادر الفاعلية الذّاتية	81
05	شكل رقم (05) يوضح أبعاد كفاءة الأداء	139
01	يوضح المقارنة بين المتعلم الإستراتيجي والمتعلم غير الإستراتيجي	27
02	يوضح درجات الصدق الاتساق الداخلي الخاص بمقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية	176
03	يوضح درجات الصدق الاتساق الداخلي الخاص بمقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية	179
04	يوضح درجات الصدق الاتساق الداخلي الخاص بمقياس الفاعلية الذاتية	182
05	يوضح درجات الصدق الاتساق الداخلي الخاص بالقائمة المرجعية لكفاءة الأداء	183
06	يوضح مؤسسات التطبيق	186
07	يوضح توزيع الطلبة حسب التخصص	186
08	يوضح توزيع العينة حسب الجنس والتخصصات	187
09	يوضح توزيع العينة حسب الجنس والتخصصات بتكرار والنسب المؤوية	
10	يوضح توزيع العينة حسب المعدلات	187
11	يوضح نتائج اختبار الإعتدالية	193
12	يوضح نتائج اختبار مان ويتني للفروق في الإستراتيجيات المعرفية حسب الجنس	195
13	يوضح نتائج اختبار Kruskal- Wallis الخاصة بالفروق في استخدام الإستراتيجيات المعرفية حسب التخصص	199
14	يوضح نتائج اختبار مان ويتني الخاصة بالفروق في استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية حسب الجنس	202
15	يوضح نتائج اختبار Kruskal- Wallis الخاصة بالفروق في استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية حسب التخصص	206
16	يوضح نتائج اختبار مان ويتني الفروق في إستراتيجيات التعلم ككل (معرفية- ميتامعرفية) حسب الجنس	211
17	يوضح نتائج اختبار Kruskal- Wallis فروق في استخدام إستراتيجيات ككل (المعرفية- الميتامعرفية) حسب التخصص	215
18	يوضح نتائج اختبار مان ويتني الخاصة بالفروق في الفاعلية الذاتية حسب الجنس	221

19	يوضح نتائج اختبار Kruskal- Wallis الخاصة بالفروق في الفاعلية الذاتية حسب التخصص	223
20	يوضح نتائج تطبيق معامل r للعلاقة الإرتباطية بين استخدام الإستراتيجيات المعرفية وكفاءة الأداء	225
21	يوضح نتائج تطبيق معامل r بين إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية وكفاءة الأداء	231
22	يوضح نتائج تطبيق معامل r للعلاقة الإرتباطية بين إستراتيجيات التعلم وكفاءة الأداء	236
23	يوضح نتائج تطبيق معامل r بين إستراتيجيات التعلم المعرفية- الميتامعرفية وكفاءة الأداء	238
24	يوضح نتائج تطبيق معامل r الفعالية الذّاتية وكفاءة الأداء	241
25	يوضح نتائج تطبيق معامل r إستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذاتية	245
26	يوضح نتائج تطبيق معامل r لاستخدام إستراتيجيات الميتامعرفية والفاعلية الذّاتية	248
27	يوضح نتائج تطبيق معامل r لاستخدام إستراتيجيات التعلم ككل والفاعلية الذّاتية	251

الملاحق		
01	يمثل قائمة مؤسسات التطبيق	
02	يمثل القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين	
03	مقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية	
04	مقياس الفاعلية الذّاتية	
05	القائمة المرجعية لكفاءة الأداء	
06	يمثل نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجيات المعرفية	
07	يمثل نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية	
08	يمثل نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذّاتية	
09	يمثل نتائج الخصائص السيكومترية للقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء	
10	يمثل الصدق التطابقي لكل مقاييس الدراسة	
11	يمثل وصف العينة حسب الجنس و التخصص	
11	يمثل نتائج اختبار الإعتدالية	
12	نتائج اختبار مان وتني الخاص بالفرضية الأولى	
13	نتائج اختبار كروس كال واليس الخاص بالفرضية الثانية	
14	نتائج اختبار مان وتني الخاص بالفرضية الثالثة	
15	نتائج اختبار كروس كال واليس الخاص بالفرضية الرابعة	
16	نتائج اختبار مان وتني الخاص بالفرضية السابعة	
17	نتائج اختبار كروس كال واليس الخاص بالفرضية الثامنة	
18	نتائج معامل الارتباط r للفرضيات 9-10-11-12	
19	نتائج معامل الارتباط r للفرضية الثالثة عشر	
20	نتائج معامل الارتباط r الخاصة بالفرضيات 14-15-16	

كلمة شكر

أفتتحها بشكري لله عز وجل الذي هداني ووفقني لإتمام هذا العمل...

إلى أستاذي ومعلمي في هذه الحياة الأستاذ الفاضل "أحمد دوقة" الذي وجهني أحسن توجيه وصبر على هفواتي وكان لي الدّرع الحصين لإتمام هذا العمل إلى كل أساتذتي بجامعة بوزريعة الذين ساندوني دون قيد لا لشيء سوى لأنهم من أهل العلم إلى كل زملائي الأساتذة بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية إلى كل صديقاتي وحبيباتي إلى زملائي العاملين بمديرية النشاط الاجتماعي لولاية المدية إلى طلبتي الأعزاء إلى كل من جمعتني بهم دروب الحياة فسرناها معا إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي... زهرة

مقدمة

مقدمة:

إن انتقال التركيز والاهتمام من تعميم التعليم إلى نوعية التعليم ونوعية المحتوى التعليمي ومدى ملاءمته مع متطلبات الحياة اليومية والاقتصادية حتم ضرورة الاهتمام بالجانب الشخصي لهذا المتعلم ومدى قابليته للتكيف مع الثورة المعلوماتية المتسارعة ومدى مطابقة تأهيله العلمي مع النشاط الاقتصادي الموجود.

فصورة المستقبل بالنسبة للجزائر سوف تتأثر بالواقع العالمي وتطوراته المستقبلية على ضوء بعض المؤشرات العالمية المعاصرة، كالتطور العلمي والتكنولوجي المتزايد في الكم والكيف الذي سيجعل أي نظام تعليمي مهما طالت مدته غير قادر على مسايرة هذا التطور.

فالمعرفة في حد ذاتها هدف يستحق التقدير ولكنه ليس كافيا، فنحن نسعى للمعرفة بهدف استخدامها والاستفادة منها وإعطائها معنى، فاستخدام المعرفة لفهم القضايا تجعلها أكثر ارتباطا بالتعليم، و التعليم الكفء ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة على استرجاعها أو القيام ببعض الإجراءات المتضمنة فيها بل يتضمن توسيع الخبرة و امتدادها و تمحيصها، وهذا لا يتم تلقائيا بل لا بد من بذل الجهد لتحقيقه لأنه يتطلب تفكيرا وفعالية ذاتية، و دافعية لا تتوفر في أسلوب اكتساب المعلومات ولكن يتم عن طريق القيام بالعمليات العقلية والأنشطة التي تستثير التفكير المطلوب للامتداد بالمعلومات وتمحيصها، ولتحيق ذلك ينبغي تغيير طريقة تفكير التلميذ من المراحل الأولى من عمره حتى ينشأ جيل جديد قادر على التفكير العلمي السليم وقادر على التصميم والابتكار بعيدا عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول، قادر على أن يتعلم كيف يبحث بنفسه عن المعلومات ويقتنع و يستفيد بها في الحياة اليومية ولن يتأتى ذلك إلا من خلال توفير فرص تعلم تبعث المتعلم على النشاط الذاتي باستخدام إستراتيجياته المعرفية والميتامعرفية للتحكم في الخبرات المقدمة وإتقانها، فتدريب المتعلمين على استخدام هذه الاستراتيجيات يحسن ويطور العمليات الذهنية، ذلك أن النجاح في حل المشكلات يرتكز على كيفية توظيف هذه الإستراتيجيات لمعالجة المشكل المطروح خاصة وأن هدف بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لا يكمن في اكتساب المعرفة وإنما كيفية توظيفها لحل مختلف المواقف التي يجد المتعلم نفسه فيها فأدرك المتعلمين لارتباط التعلم بحياتهم الشخصية يستثير دافعيتهم

الذاتية للتعلم المدرسي وفاعليتهم في استخدام مختلف الإستراتيجيات، ذلك أن فاعلية الذات تعتبر أحد أهم محددات التعلم كونها تمثل مجموعة الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه فهي نتاج للمقدرة الشخصية وهو ما عبر عنه باندورا بقوله بأن الكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما ما يستطيع الفرد بالمهارات التي يمتلكها وهو ما ترمي إلى تحقيقه المنظومة التربوية وخاصة منها المدرسة الثانوية فعلى حد تعبير جون ماري وآخرون (2009) أن رسالة التعليم الثانوي لم تعد قاصرة على نقل المعلومات واكتساب المعرفة، بل أصبحت تمتد إلى ضرورة توفير كل الأسباب فمن الضروري تهيئة وإعداد وضعيات تساعد التواصل بين التلاميذ لمناقشة مختلف النشاطات المعرفية و طرق العمل وكذا الإجراءات المتبعة والنتائج المتوصل إليها ذلك أن الهدف الرئيسي للتربية الحديثة لم يعد محصورا في النتيجة التي يحصلها المتعلمين بقدر ما تهتم بمساعدتهم على إستثمار قدراتهم المعرفية.

فكيفية استخدام أساليب التعليم و التعلم تسهم في تنمية و إطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم،و الخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات و معالجتها و تحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر بما يمكنه من الانتقال من مرحلة أخذ المعرفة إلى مرحلة بناء المعرفة انطلاقا من فعالية الطالب في كيفية توظيف استراتيجياته المعرفية للوصول به إلى التحكم في الخبرات المقدمة وإتقانها هنا فقط يمكننا التحدث عن كفاءة الأداء وهو ما حاولنا معرفته في هذه الدراسة المعنونة بعلاقة إستراتيجيات التعلم والفاعلية الذّاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي من الطور الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات ولدراسة هذا الموضوع قمنا بتقسيمه إلى ستة فصول منها أربعة فصول نظرية وفصلين تطبيقين خصص الفصل الأول للإطار العام لإشكالية الدراسة

وخصص الفصل الثاني للحديث عن إستراتيجيات التعلم بما فيها معرفية وميتا معرفية وتطرقنا في الفصل الثالث للفاعلية الذاتية. وتضمن الفصل الرابع الحديث عن المقاربة بالكفاءات وكفاءة الأداء. أما في الفصل الخامس من الجانب التطبيقي شرحنا فيه أهم الخطوات الإجرائية التي قمنا بها في هذه الدراسة، تم عرض النتائج ومناقشتها في الفصل السادس لنختم الدراسة بالتوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية الدراسة

- محتويات الفصل
- الإشكالية
- الفرضيات
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- تحديد المفاهيم

- **الإشكالية:**

يعتبر وعي المتعلم بإستراتيجياته المعرفية وكذا كيفية تفكيره في بناء المعرفة وطريقة الاحتفاظ بها من أهداف التربية الحديثة فحين يطلب من المتعلم أن يوضح أو يشرح الإجابة التي توصل إليها، أو يبين المنطق وراءها فهو يوجهه للتفكير في طريقة تفكيره من خلال تهيئة الفرصة للمتعلم للسيطرة على عملياته العقلية وتحميله المسؤولية نحو أداء هذه الأعمال وتعلم التحكم في الذات كوسيلة لتحقيق النجاح الأكاديمي انطلاقا من طريقة فعالة في استخدام قدراته العقلية، فاعليته الذاتية وصولا إلى كفاءة الأداء.

ويرى Murphy (2002) أن المدارس تعد منظمات أخلاقية تعمل على استثمار في الحقل البشري غير أنها اليوم تواجه الكثير من التحديات سعيا منها لإشباع الحاجات الطموحة للوصول إلى مستويات متقدمة من الإنجاز في ظل بيئة متغيرة لم يشهدها القطاع التعليمي من قبل. فالتطور السريع غير المستقر وغير المنتظم الداعي إلى ضرورة إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية أظهر ضرورة التفكير في إعادة هيكلة المدارس وتنظيمها بما يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة. فالتعلم هو عملية إبداعية حيث يعد الإبداع حسب Starko عنصر ضروري وجوهري في عملية التعلم يتضمن قيام التلاميذ بعمليات منها ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة في إطار له معنى غير أن معظم البيئات المدرسية حسبه لا تشجع على الإبداع بل هي ضد التعبير الإبداعي.(صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي،335:1999)

ويعتبر الإصلاح التربوي كمنفذ لمسايرة العصر بجعل المتعلم عنصرا فاعلا وهو ما وضحه عبد الكريم غريب (2008) حيث يرى أن المنظومات التربوية التكوينية عرفت تحولات عميقة الأمر الذي أفضى إلى بروز مستجدات تربوية وبيداغوجية مصاحبة لتلك التحولات التي تصدرتها مقاربة متأسسة على حمل المتعلم لبناء معارفه ودراياته وتعلماته وفق منظور جديد يرتكز على مرجعية سيكولوجية معرفية تشكل قاعدة لبيداغوجيا الكفاءات كإستراتيجية ملائمة لجعل المتعلمين قادرين من جهة على التكيف مع مختلف الوضعيات التي أضحى يزخر بها عالم الألفية الثالثة ومن جهة أخرى مؤهلين للتفكير والإبداع. (عبد الكريم غريب، 05:2008)

وقد بدى هذا جليا في تصريح وزير التربية سابقا بن بوزيد حين أوضح أن التلميذ في هذه المقاربة يحمل على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) وذلك حسب وضعيات- إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما. ويضيف أن هذه النشاطات المدرجة في صميم العملية التعلمية تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف، حسن التصرف، حسن التكيف وتطوير المهارات، القدرات وتعزيز الكفاءات. علما بأن تعريف الكفاءة هنا هو القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام، فهذه المقاربة البنائية تضع التلميذ في صميم سيرورة التعليم/ التعلم وتجعله شريكا في بناء معرفته (بوبكر بن بوزيد، 54:2009) وتعد المقاربة بالكفاءات واحدة من المقاربات التي تنادي بالتعلم الاندماجي وغير مجزأ، الذي يساعد على إعطاء معنى للمعارف المكتسبة بشكل بنائي. وكذا اكتساب كفاءات مستديمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المعاشة تعاملا سليما وسديدا. (نايت سليمان وآخرون، 25:2004) فهذا التعلم لا يتم بعيدا أو من دون المتعلم وهو ما سعت إليه الإصلاحات التربوية التي مست كل المراحل التعليمية من خلال اعتمادها لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

ويرى خير الدين هني (2005) أن هذه البيداغوجية ترفض تزويد المتعلم بمجموعة من المعارف الجاهزة التي يتحكم فيها مبدأ المثير والاستجابة. وإنما التعلم يكون وفق النظرية البنائية الذي يحدث نتيجة وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية...تنمي قدراتهم العقلية ضمن أنشطة تعالج أهدافا عقلية ووجدانية ومهارية تجعلهم في نهاية المطاف قادرين على توظيف تلك القدرات والطاقات بشكل فعال. (خير الدين هني،47:2005) وهنا تبرز الحاجة ملحة للمتعلم لضرورة التزود بمهارات التفكير كي يكون قادرا على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه. (سهيل رزق دياب، 09:2000)

وقد صور حاجي فريد (2005) المقاربة بالكفاءات على أنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات والتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة وذلك

بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. كما يرى كل من Brophy& Alleman (1991) & Maehr (1984) أنه تستثار دافعية الطلبة الذاتية للتعلم المدرسي ويستخدمون إستراتيجيات فعالة لمعالجة المعلومات في التعلم عندما يدركون أن هذا التعلم مرتبط وذو علاقة بحياتهم الشخصية والمهنية. (أحمد فلاح العلوان، 36:2009)

فالكفاءة هي الوجه الآخر لتكيف الفرد مع محيطه وفي استجاباته لمختلف المثيرات التي تؤدي به إلى استعمال مختلف قدراته العقلية والجسمية انطلاقا من معارفه السابقة وقدراته الحسية والإدراكية والحركية وكذا حالته النفسية. فلا يمكن تصور الكفاءة كسلوك في حد ذاتها وإنما السلوك المستثار يرجع إلى الفعل الوظيفي الذي تؤدي له الكفاءة من خلال توظيف العمليات العقلية التي تتدخل لإنتاج هذا السلوك. فعلى حد تعبير عبد الكريم بوحفص (2010) فالكفاءة من العبارات الشائعة الاستعمال غير أنه من الصعب تحديد معناها بالضبط فهي تستخدم عادة للإشارة إلى القدرة على أداء مهمة على أحسن وجه، أو إلى التحكم في المعارف والمؤهلات المطلوبة في ميدان معين وهو المعنى الغالب لهذه العبارة في أغلب المعاجم. (عبد الكريم بوحفص، 56:2010)

وحسب ما وضحته فاطمة الزهراء بوكرمة (2006) فالكفاءة تمثل الخبرة المعرفية للفرد؛ أي المعرفة السابقة التي اكتسبها من خلال الممارسات اليومية والتي سيستعملها في صورة عمليات عقلية تسمح بترتيب وتنظيم السلوك قصد مواجهة موقف ما أو تحقيق هدف معين. ويدعم ذلك Pierre Gillet حيث عرف الكفاءة على أنها نظام للمعلومات والتصورات والعمليات العقلية المنظمة في خطط (Schéma) إجرائية تسمح بتشخيص نمط النشاط المعبر عن المشكلة (Tache-Problème) وحله بفاعلية في مجموعة المواقف. (فاطمة الزهراء بوكرمة، 2006)

وهو ما يجرنا للحديث عن شخصية هذا المتعلم وطريقته في استقبال المعارف وكذا طريقته في معالجتها، بناءا على معارفه،خبراته، مكتسباته ومهاراته ووفقا لقدراته العقلية فهل حقا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يراعي الجوانب الشخصية للمتعلم؟ وهو ما سنحاول معرفته في هذه الدراسة.

من جهة أخرى حدد Roger (1997) ثلاثة عوامل قد تؤثر في عملية التعلم: هي طبيعة المادة التعليمية، طريقة عرضها، وإستراتيجيات المتعلم ومهاراته. وقد أشار José- Luis Wolfs (2001) أن أنظمة التعليم تواجه مطلبا مزدوجا الأول يكمن في محاربة الفشل في جميع المستويات التعليمية. والثاني هو المحافظة على جودة التعليم من هنا تبرز إستراتيجيات التعلم كخطوة لتحقيق ذلك.

وقد كشفت نتائج دراسة أشرف عبد القادر التي هدفت إلى إلقاء الضوء على الواقع الحقيقي للمناخ المدرسي الذي يؤكد على أهمية المشاركة الوجدانية، وتقبل المعلم لتلاميذه وكذلك العلاقات الإنسانية الطيبة داخل الفصل في المدرسة الثانوية والتفكير الإبتكاري لدى التلاميذ على وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح وتلاميذ المدارس المناخ المنغلق في القدرة على التفكير الإبتكاري لصالح تلاميذ المناخ المدرسي المفتوح. كما أكدت الدراسة أيضا على أهمية دور المعلم في تنمية وتشجيع التفكير الإبتكاري لدى التلاميذ وذلك من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين تلاميذه في حجرة الدراسة باعتباره هو الموجه والمشرف على غرفة الصف المدرسي.

وفي نفس السياق توصلت دراسة Morgantt (1991) إلى أن العلاقات الإيجابية بين المعلمين والتلاميذ تشجع التلاميذ على أن يكونوا نشطين داخل الفصل وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية الإبداع لديهم. (صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، 335:1999) كما يرى الضامن سلمان (2003) أن التعلم الجيد يتطلب من الطلبة القيام بمهارات من أهمها جمع المعلومات والأفكار الجديدة من خلال القراءة والاستماع، وأخذ الملاحظات وتنظيمها مع التعلم السابق والقدرة على استدعائها وتوظيفها في المواقف المختلفة.(محمد المصري، 344:2009)

كما أشار Mayer (2000) إلى أهمية المكون المعرفي من افتراض مؤداه أن المتعلم الذي يعرف الكثير عن إستراتيجيات الذاكرة يمكن أن يكون أكثر اتجاها نحو استخدامها، مما يؤدي به إلى توظيف طاقته المعرفية والتذكرية بفعالية ويمكنه من الانتقاء الجيد لإستراتيجيات التفسير، والاسترجاع الأكثر ملائمة التي يمكن أن تؤدي بدورها إلى المراقبة، التنظيم، والتقويم الذاتي المستمر للأداء.

كما فرق كل من Paris, Lipson, Wixson (1983) بين وعي الطلبة بإستراتيجيات التعلم واستخدام هذه الإستراتيجيات؛ أي بين النظرية والتطبيق؛ ويعني ذلك أنه لابد من تعليم الطلبة المعلومات عن هذه الإستراتيجيات، وكيف يمكنهم ضبط وتنظيم العمليات العقلية في آن واحد. (محمد المصري، 2009) فقد أكدت دراسات كل من الباحثين Glaser (1990), Taylor (1993), Beeth- Fishe (1998), Gustome (1999) أن استخدام المتعلمين لإستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية يزيد من وعيهم بما يدرسونه ومن إمكانية تصحيح التصورات الخاطئة للبنية المعرفية ويساعد على انتقال أثر التعلم، وينمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، مع تسهيل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معاني تساعد على حل المشكلات.(سلامة عقيل سلامة المحسن، 163:2006)

وقد وضح رشيد الخديمي (2003) أن الحديث عن تعلم الإستراتيجيات المعرفية يقودنا إلى الحديث عن كيفية إكساب المتعلم مجموعة من الإجراءات الذهنية ومدى قدرته على الاختيار الملائم والفعال من بينها لإنجاز مهمة معينة. وكذا قدرته على تحويل الإجراءات إلى وضعية تعلمية أخرى ولن يتأتى ذلك إلا إذا كان المتعلم قادرا على التصرف الواعي واستخدام إستراتيجيات فعالة بدلا من التصرف الآلي؛ أي كيف يمكن للفرد أن يستخدم إجراءات ذهنية بشكل واعي وتلقائي عندما يواجه مشكلة معينة.(رشيد الخديمي،2003)

من جهة ثانية أشار عبد الرحمان بن بريكة (2007) أن عددا من الباحثين أكدوا أن مهارات الوعي بالعمليات المعرفية تساعد المتعلم على أن يكون نشطا وفعالا خلال عمليات حل المشكلة، إضافة إلى أن هناك ارتباطا قويا بين مهارات الوعي بالعمليات المعرفية والأداء الأكاديمي. فالطلاب الذين يمتلكون هذه المهارات أفضل من أقرانهم الذين يفتقرون إليها.(عبد الرحمان بن بريكة، 2007)

كما كشف Livingston (2003) أن مهارات ماوراء المعرفة تؤثر تأثيرا قويا وناقدا في التعلم الناجح الكفء؛ لأنها مهمة جدا لكل من الطالب والمعلم.كما تجدر الإشارة إلى تميز الطلاب ذوي التفكير الأعلى بمهارات ماوراء معرفية أعلى.

وأشار Costa (1998) إلى أن المتعلمون ذوو الكفاءة يقومون بالتأمل في عمليات التعلم وتنظيمها برغم أنهم لا يعون لماذا؟ أما المتعلمون الأقل كفاءة فهم لا ينتبهون لهذه العمليات ولا يدركون قيمتها. كما أن لمهارات ماوراء المعرفة دور إيجابي في عملية التعلم

لدى المتعلمين ذوي الكفاءة فهي تمكنهم من تنظيم هذه العمليات وتكاملها، متابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم. لذلك نجد بعض القراء الجيدين ذوي الكفاءة يتعاملون بذكاء مع النص وبسهولة، والسبب في ذلك أنهم يفهمون كيف يوظفون الإستراتيجيات بصورة فعالة. على عكس بعض القراء الغير المنتبهين أثناء القراءة فهم عادة لا يقرؤون أي شيء صعب سواء كانت نصوصا أو مواد بحثية ومثل هؤلاء المتعلمين لا يتعلمون استخدام الإستراتيجيات القرائية المتنوعة.

كما أن المتعلمون الأكفاء يتعلمون كيف يقرؤون بفعالية ويتذكرون ما يقرؤون. والقارئ يحتاج لأن يتعلم كيف يتعمق في النص وأن ينهي المهمة بنجاح، أن يلخص وأن يربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة لديه.(عبد المنعم أحمد بدران،87:2008) كما خلص Brown إلى وجود ارتباط بين كفاءة الطلاب في حل المشكلات وبين ما وراء المعرفة. فكلما كان الطالب أكثر وعيا بالإستراتيجيات التي يستخدمها لحل المشكلات كان أكثر كفاءة. (منى حسن،2006)

ففي دراسة عزيزة المانع (2007) لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدرسة مدينة الرياض السعودية وما فيها من المحفزات التعليمية (الاهتمام- التحدي- الاختيار- المتعة) ومدى توافقها مع أساليب التعليم الشائعة في تلك المدارس توصلت إلى تفضيل المتعلمين التفاعل اللفظي القائم على النشاط الذهني والتأمل، التفكير، العمل التعاوني والمعلومات الجديدة. كما يفضل التلاميذ التعلم التعاوني ويكرهون أساليب التعلم التي تخلو من التفاعل والمشاركة وتركز على الحفظ والتلقين. (غسان الزحيلي، 364:2012)

وذكر الوهر وبطرس (1999) أن علماء النفس المعرفيين حددوا ثلاثة أنواع من العمليات لتعلم المهارات الدراسية وهي:العمليات العقلية وتتضمن الانتباه للمعلومات وكيفية معالجتها في الذاكرة القصيرة والطويلة الأمد واسترجاعها، العمليات فوق العقلية وتتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه و اختيار إستراتيجيات دراسية مناسبة للمهمات التعليمية المختلفة، ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الإستراتيجيات، وأخيرا العمليات الدافعية وتتضمن القيام بعمليات عزو مناسبة لأسباب النجاح والفشل، وتطوير توقعات نجاح عالية والإقتداء بنماذج إيجابية. (محمد المصري،343:2009)

كما تعتبر الفاعلية الذّاتية بعدا آخر من أبعاد شخصية المتعلم حيث تعبر عن تلك القناعة الذاتية لدى الفرد والمتعلقة بقدرته على تحقيق الهدف من خلال الإنجاز؛ أي بمعنى اقتناعه بقدرته في التحكم والسيطرة على مصيره والأحداث الخارجية مما يترتب عنه القيام بالفعل لإنجاز ما يريد تحقيقه وهذا مهما كانت الصعوبات والمعوقات وحجم المجهودات المبذولة. فكلما كانت الفاعلية الذّاتية المدركة قوية كلما زادت مقاومتنا للصعوبات وقدرتنا على معالجتها لتحقيق الأداء المطلوب.

وتوجد حسب Bandura (1997) علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية. فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذّات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية، فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فاعلية الذّات لدى الفرد وخاصة تلك التي يتحقق للفرد فيها النجاح. ويوضح باندورا (1991) أن الفاعلية الذّاتية لا تحدد فقط ما إذا كان الشخص سوف يحاول القيام بسلوك ما، بل تحدد أيضا نوعية الأداء عندما تتم المحاولة، فالمستوى العالي من الكفاءة والذي سيتبع توقعات بتحقيق النجاح، إنما يولد المثابرة في وجه العوائق والإحاطات.

كما أن المثابرة التي تؤدي آجلا أو عاجلا إلى النجاح إنما تؤدي إلى مزيد من رفع الكفاءة الذاتية، أي أن انخفاض الكفاءة يؤدي إلى انخفاض الجهود وبذلك يزيد من احتمالات الفشل والمزيد من انخفاض الكفاءة. (كفافي وآخرون، 2010)

وفي نفس السياق أشار Schunk (1991) أن الكفاءة الذاتية تلعب دورا مهما في التحصيل الأكاديمي وفي خيارات الطلبة للمهام والأنشطة التعليمية، فالطلبة من ذو الكفاءة الذاتية العالية يختارون مهاما أكاديمية تمتاز بالصعوبة والتعقيد والتحدي ولهذا يبذلون جهدا ومقدارا عاليا من المثابرة والإصرار للحصول على نواتج تعليمية عالية المستوى مقارنة بالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يجتنبون المهام الصعبة والمعقدة التي تتطلب جهدا ومثابرة ولهذا يحصلون على نواتج تعليمية متدنية. (غالب سلمان وسعاد منصور،2013)

ففاعلية الذّات إذن تشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته للنجاح في المهام المحددة فهي المحرك الأساسي للدافعية توجه الفرد للمحاولة والاستمرار في أداء سلوك معين، فإدراك الفعالية الذاتية يجعل المتعلمين يخططون أهداف بعيدة المدى ويتحكمون في استخدام مهارات ماوراء المعرفة.

وتعتبر فاعلية الذّات حسب منى بدوي (2001) من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية، باعتبارها مصدرا هاما في دافعية المتعلم للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي حيث تساعده (المتعلم) على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة التي تعترض أدائه التحصيلي كما أن مستويات الفاعلية الذاتية لدى المتعلمين ترتفع من خلال الممارسة و التدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمي.(السيد محمد أبو هاشم، 10:2005)

ويري Zimmerman (1990) أن القلق على سبيل المثال يعوق الجهود المبذولة للتحكم في السلوك، حيث نجد أن قلق المتعلمين وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية ينعكس على استخدام المهارات ما و راء المعرفية ويمنعهم من وضع أهداف طويلة المدى. (سليمان عبد الواحد، 2013) كما أوضح Pajares (1997) أن الطلاب ذو فاعلية الذات العالية يستخدمون كثيرا إستراتيجيات معرفية وإستراتيجيات فيما وراء المعرفة ويثابرون مدة أطول من ذوي فاعلية الذّات المنخفضة. (كمال أحمد الإمام، 473:2006) وبين Elliot et al (2000) أن الحالات الانفعالية أثناء الأداء قد تختلف من شخص لأخر، مع ذلك يمكن القول أن الانفعال الشديد يؤثر سلبا على الفاعلية الذّاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء وبالتالي رفع الفاعلية الذّاتية.(معاوية أبو غزال وشفيق علاونة، 291:2010)

وخلصت نتائج دراسة Multon and al (1991) حول العلاقة بين فعالية الذات والتوقعات الأكاديمية باستخدام التحليل البعدي إلى ما يلي: نتائج الدراسات المتعددة أظهرت اتساقا من حيث علاقة فعالية الذات بالتحصيل الدراسي إلى حد يمكن معه تقرير وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين فعالية الذات والتحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية المختلفة أو الإنجاز المدرسي بشكل عام فهي منبئ قوي بالأداء الأكاديمي. كما أن البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة تؤثر على فعالية الذات وكانت أهم الأساليب التي اعتمدت عليها هذه البرامج: التعلم التعاوني- التغذية الراجعة العزوية- التغذية الراجعة التصحيحية- التبادل الإرشادي بين الزملاء والمشاركة في تحديد الأهداف. وأن مستوى دافعية الأفراد وحالاتهم الانفعالية أو الوجدانية وأفعالهم هي دالة بما يعتقدونه في ذواتهم من إمكانات لا ما هي عليه بالفعل. كما يؤثر إدراك الفرد لفعاليته الذاتية على وجهة الفعل والسلوك، طاقته،

الجهد والمثابرة في مواجهة التحديات أو الفشل والتكيف أو التوافق والقدرة على مواجهة الضغوط والإحاطات والمواقف الصعبة ومستوى الإنجاز الفعلي أو الحقيقي للفرد.

كما أن الفعالية الذاتية للفرد تقف خلف طموحاته وتوقعاته وسلوكياته وأفعاله وجهوده ومثابرته وردود أفعاله الانفعالية أو الوجدانية. وعلى ذلك فإن النواتج المعرفية للعقل ترتبط على نحو موجب باعتقادات أو إدراكات الفاعلية الذّاتية للفرد وتؤثر التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على فعالية الذّات.(السيد محمد أبو هاشم، 08:2005)

وعليه فإن الشعور بفاعلية الذات يحدد كمية المجهود الذي يبذله الإنسان في أداء المهمة ومدة المثابرة فيها فالناس ذوي الشعور بالفاعلية الذاتية العالية يبذلون مجهود كبير للسيطرة العالية، بينما ذوي الشعور المنخفض بالفاعلية الذّاتية يختزلون المجهود ويستسلمون بسرعة.كما يسهم أيضا الإحساس بفاعلية الذات في الأداء الفعال وزيادة الدافعية وتركيز العمل والمجهود ونقص الأمل وخيبة الأمل وخيبة الذات والتفكير السالب. وحسب شونك (1994) أنه عندما تنخفض فاعلية الذات فإن الطلاب لا يملكون الدافعية للتعلم لذلك نحتاج إلى ابتكار إستراتيجيات مختلفة لاستثارة الدافعية لديهم من جديد.

كما يلاحظ أن الشعور بفاعلية الذّات يختلف طبقا للمادة الدراسية، حيث يمتلك الطلاب فاعلية ذات عالية في موضوع ولا يمتلكونها في موضوع أخر، ففاعلية الذات الحسابية لا تعتمد على فاعلية الذات القرائية، بل تعتمد على السيطرة والخبرات البديلة في كل مادة. ويرتبط الإيمان بفاعلية الذات بالدافعية والأداء الأكاديمي والتحصيل لدى الطلاب. وعليه فالإحساس القوي بالفاعلية الشخصية يتعلق بصحة أفضل وإنجاز أعلى وتكامل اجتماعي أكثر. (كمال أحمد الإمام النشاوي، 473:2006)

وكشفت دراسة خالدي (2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فعالية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة والفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا للمتغيرات المدرسة (حكومية/ أهلية) والجنس والفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي) على عينة مكونة من 422 طالبا وطالبة. أن مستوى فاعلية الذات السائدة في مدينة الناصرة لدى أفراد العينة يقع ضمن المستوى المرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذّات تعزى لأثر الجنس جاءت لصالح الإناث. وبينت النتائج أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح

الإناث في المدارس الأهلية، ولم تكشف الدراسة عن وجود أثر لفاعلية الذّات أو نوع المدرسة (حكومية/ أهلية) أو التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي، أو التفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي. (رفقة خليف، 147:2010)

وباعتبار أن الأداء هو النتيجة الملاحظة التي تقاس في كل ميدان فقد عمدنا من خلال دراستنا هذه إلى الحديث عن كفاءة الأداء لدى المتمدرسين بالطور الثانوي فلا يمكننا الحديث عن استخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية وإدراك الفاعلية الذاتية إلا من خلال ملاحظة أداء المتعلمين باعتباره (الأداء) مؤشر من مؤشرات حدوث التعلم ومؤشر عن الطريقة التي حدث بها التعلم أو نوعية هذا التعلم.

وفي هذا الإطار ترى Patricia أن تقدير أداء المتعلم ينعكس على ثقته في تحصيله لذا لابد من تحديد مستوى هذا الأداء. (توفيق مرعي، 1983)، ولقد وجد Holland (1961) أن مرتفعي الأداء الأكاديمي الإبتكاري من المراهقين يتصفون بالمثابرة، وحب الاستطلاع القدرة المعرفية العقلية، الاستقلالية، القدرة على التعبير، الطموح، التحصيل المستقبلي والإنجاز. كما بينت نتائج الدراسة التي قام بها Wyatt (1973) أن للثقة بالنفس قدرة على التنبؤ الدال بالذكاء اللفظي لكل من الذكور والإناث من التلاميذ الصف السابع ولقد تفوقن البنات على البنين في التحصيل وكان البنون أكثر ثقة بالنفس وأكثر جرأة ومغايرة. (كامل محمد، 1996) أما في دراسة خالد عبد الله وآخرون(2012) حول درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل والتي أجريت على عينة مكونة من 380 طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش كشفت الدراسة أن الطلبة يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة. فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم والتقويم بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في اكتساب الطلبة للمهارات ما وراء المعرفية تعزى لمتغير التحصيل. (خالد عبد الله و آخرون، 2012)

في حين توصلت دراسة الشبول (2004) التي هدفت للكشف عن أثر التدريب على ممارسة إستراتيجيات التدريب على الكفاءة الذّاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينة مكونة من102 من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض المتمدرسين بالمرحلة الأساسية العليا، إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بين المجموعتين التجريبية الأولى والثانية من جهة والمجموعة الضابطة من جهة أخرى لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية مما يدل على أن التدريب على كل من إستراتيجيتي حل المشكلات والضبط الذّاتي قد ساهم في تحسين مستوى الكفاءة الذّاتية المدركة.

كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض على مقياس الضبط والتي جاءت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.(سلامة عقيل سلامة المحسن، 35:2006)

وعليه وبناءا على ما سبق ذكره نجد أن لكل جانب من جوانب شخصية المتعلم أهمية في عملية تعلمه وكذا تفاعله مع المعارف، الخبرات، والكفاءات المقدمة والمتاحة في المنهاج التعليمي فإلى أي مدى يمكن للمقاربة بالكفاءات مساعدة هذا المتعلم على التعلم الفعال؟ وهل يمكن لهذه البيداغوجية مراعاة الجوانب الشخصية لهذا المتعلم؟ وعليه نطرح التساؤل العام التالي

- هل توجد علاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.؟

وهو ما نحاول معرفته في هذه الدراسة من خلال طرح التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية تبعا لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية تبعا لمتغير التخصص؟

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية تبعا لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية تبعا لمتغير التخصص؟

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية تبعا لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية تبعا لمتغير التخصص؟

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفاعلية الذّاتية تبعا لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفاعلية الذّاتية تبعا لمتغير التخصص؟

- هل توجد علاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي؟

- هل توجد علاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي؟

- هل توجد علاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية الميتامعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي؟

- هل توجد علاقة بين الفاعلية الذّاتية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي؟

- هل توجد علاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي؟

- هل توجد علاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي؟

- هل توجد علاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي؟

1- الفرضيات:

- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية تبعا لمتغير الجنس.

- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية تبعا لمتغير التخصص.

- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية تبعا لمتغير الجنس.

- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية تبعا لمتغير التخصص.

- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية تبعا لمتغير الجنس.

- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية تبعا لمتغير التخصص.

- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفعالية الذاتية تبعا لمتغير الجنس.

- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفعالية الذاتية تبعا لمتغير تخصص.

- توجد علاقة إرتباطية بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

- توجد علاقة إرتباطية بين استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

- توجد علاقة إرتباطية بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية الميتامعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

- توجد علاقة إرتباطية بين الفاعلية الذاتية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

- توجد علاقة إرتباطية بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.
- توجد علاقة إرتباطية بين استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.
- توجد علاقة إرتباطية بين استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

2- أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى استجلاء أهمية استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية باعتبارهما بعدا معرفيا إضافة إلى أهمية الفاعلية الذّاتية باعتبارها بعدا شخصيا للوصول إلى كفاءة الأداء، وبالتالي إلى تعلم فعال داخل المدرسة الجزائرية مما يساهم في تنبيه وزيادة وعي المتعلمين بهذه العوامل العقلية المعرفية، وكذا الشخصية وحثهم على ضرورة استثمار هذه القدرات الشخصية في التعامل مع مختلف الخبرات المعارف، المكتسبات، المهارات، والكفاءات المتاحة في المناهج التربوية للوصول إلى أداءات عالية تفيدهم في حياتهم الدراسية وكذا حياتهم المستقبلية لأن الحياة المدرسية ما هي إلا محطة تسبق وتحضر للدخول للحياة الاجتماعية والمهنية... من بابها الواسع.

فالحرص على توفر بيئة تعليمية مناسبة من (المناهج الدراسية- طرق التدريس- الوسائل التعليمية- الأساتذة الأكفاء- البيئة المحيطة...إلخ) يعني الوصول إلى إعداد جيل متفوق قادر على حمل المسؤولية والنهوض بالمجتمع وتمثيله أحسن تمثيل بعيدا عن المشاكل النفسية، الاجتماعية والاقتصادية. لذا وجب علينا التركيز على التربية باعتبارها مفتاح النجاح ورقي المجتمعات وازدهارها هذا من جهة.

ومن جهة ثانية نهدف من خلال هذه الدراسة إلى لفت انتباه المربين، والمشتغلين بالتربة، والقائمين على التربية وكذا أولياء الأمور بأهمية الجوانب الشخصية، المعرفية، والوجدانية للمتعلم في عملية إقباله على التعلم والتفاعل مع الأنشطة التربوية ونجاحه في اكتساب مختلف المهارات، المعارف، والخبرات...الخ المقدمه بتفوق؛ أي لفت انتباه المشتغلين في التربية إلى أهمية الجوانب الشخصية للمتعلم في إقدامه عملية تعلمه وفي إقباله على الأنشطة المختلفة.

كما نهدف من خلال هذه الدراسة إلى معرفة ما مدى مراعاة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لطبيعة المتعلم ومتطلبات مراحل نموه ومدى مساهمتها في تطوير، تفعيل وتحسين أداء المتعلم من خلال إتاحة الفرصة له (المتعلم) لإظهار قدراته التعلمية والمشاركة في مختلف الأنشطة التربوية بفعالية ذاتية عالية وبإيجابية تنعكس برفع أداءه وبالتفوق على أقرانه، من خلال وعي المتعلم بإستراتيجياته المعرفية والميتامعرفية والتنويع في استخدامها لمعالجة مختلف الأنشطة التربوية التي يجد نفسه فيها وعليه تمثلت أهداف دراستنا فيما يلي:

معرفة الفروق في استخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية وكذا الفروق في الفاعلية الذاتية بين المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص في كل متغير من المتغيرات الثلاث المذكورة. ومعرفة العلاقة الإرتباطية بين كل من استخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية وكفاءة الأداء، وكذا معرفة العلاقة الإرتباطية بين الفاعلية الذاتية وكفاءة الأداء، و العلاقة الإرتباطية بين استخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية عند المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي.

3- أهمية الدراسة:

بعد إدراج المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تربوية تعليمية جديدة انصب الاهتمام بالمربين ودرجة تمكنهم من بلوغ الأهداف المنتظرة من خلال تطبيق هذه البيداغوجية. وكان انشغال المربين أنفسهم بالتمكن من هذه البيداغوجية وفهم ما هو المطلوب. كما ركز الدارسين اهتمامهم على تحليل هذه البيداغوجية ودراسة أداء المعلمين. من هذا المنطلق جاء تركيزي على أداء المتعلم باعتباره العنصر الفاعل في العملية التعليمية التعلمية ومعرفة ما إذا كانت الجوانب والقدرات الشخصية للمتعلم (الإستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية- الفاعلية الذّاتية) تلعب دور في كفاءة الأداء لديه بغية زيادة وعي القائمين على التربية والمتعلمين أنفسهم وكذا أولياء الأمور بأهمية شخصية المتعلم في عملية التعلم. وهذا من خلال الأيام التحسيسية والإعلامية والأيام الدراسية بالتعاون مع مديرية التربية ومستشاري التوجيه المو سي والمهني وكل الشركاء الاجتماعيين.

4- تحديد المفاهيم:

أ- الإستراتيجيات المعرفية: يعرفها Dansereau (1978) على أنها مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسر اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها وتوظيفها والاستفادة منها. أما حسب الشرقاوي (1993) فهي عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في العمليات العقلية؛ أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات. وتعرف إجرائيا على أنها الخطوات التي يقوم بها المتعلم عند تعامله مع مختلف الأنشطة التعليمية من فهم للمعلومات، تنظيمها، الاحتفاظ بها، و إعادة استخدامها في مختلف الوضعيات وتتضمن ثلاث إستراتيجيات فرعية في هذه الدراسة هي: الحفظ- البناء- التنظيم. وعليه فهي الدرجة التي يتحصل عليها المتعلم بإجابته على بنود مقياس الإستراتيجيات المعرفية الذي قمنا بإعداده.

ب- إستراتيجيات الميتامعرفية: فيعرفها John Flavel (1985) بأنها معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه، أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاؤمه، فهي تشير إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناسق هذه العمليات المعرفية لتحقيق هدف واضح.

ويشير دعدور (2002) إلى أن إستراتيجيات الميتامعرفية هي قدرة المتعلم على معرفة ما يعرفه؛ أي أنها الاختيارات الذهنية والإجراءات الإرادية التي يتبعها المتعلم لتنظيم عملية التعلم وتعنى بالمهام التالية: التخطيط والتنظيم للتعلم، مراقبة التعلم وتعني مراقبة كل العمليات والأفعال التي يتبعها المتعلم عند التعلم وتتطلب درجة عالية من الوعي والشعور عند المتعلم. وكذا تقويم المتعلم وهي المستخدمة في مراقبة عملية التعلم. (ميرفت سليمان، 2012) أما إجرائيا فتعرف على أنها الإجراءات العقلية التي يستخدمها المتعلم للتحكم في المعارف المقدمة وهي تتضمن ثلاث إستراتيجيات فرعية هي: التخطيط- المراقبة الذاتية- التقويم الذاتي. وتتمثل في الدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلم بإجابته على بنود مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية الذي قمنا بتصميمه في هذه الدراسة.

ج- الفاعلية الذّاتية: انبثق مصطلح فاعلية الذات من نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي وذلك من خلال مفاهيم ومبادئ عامة عن تنظيم الذات وهي الآلية الثانية في عملية التعلم التي تشكل مع العمليات الإبدالية والعمليات المعرفية منظومة التعلم الاجتماعي. (كمال أحمد

الإمام النشاوي،2006) وتعرف الفاعلية الذاتية حسب باندورا (1986) بأنها أحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. وعرفها Soyers & al (1987) على أنها مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة. (نفين عبد الرحمن المصري، 2011)

أما إجرائيا فهي تمثل ثقة الفرد في قدرته على تحقيق الهدف وإنجاز ما هو مطلوب. وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على بنود مقياس الفاعلية الذّاتية للباحثة نيفين المصري المستخدم في دراستها لنيل الماجستير (2011).

د- كفاءة الأداء: نود الإشارة في البداية إلى أن هذا المفهوم مركب وعليه لابد من تجزيء المفهوم إلى قسمين وتعريف كل جزء على حدي. الكفاءة يعرفها Perrenoud Philippe بأنها القدرة على تعبئة مجموعة من المواد المعرفية لمواجهة فصيلة من الوضعيات بشكل مطابق وفعال. وترى الباحثة غزلان توزان أن الكفاءة هي حصيلة إدماج معارف ومهارات تتجلى في قدرة المتعلم على تحقيق إنجازات محددة. (محسن فراج، 2006)

- الأداء: هو الاستجابات الفعلية التي يظهرها الكائن الحي وهي تعكس ما سبق أن تعلمه أو لا تعكسه.ويشار إليه أيضا على أنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يعكس قدرة الفرد أو عدم قدرته على أداء عمل ما. ويتحقق الأداء الفعال والناجح نتيجة جهود المتعلم من أجل الوصول إلى معيار محدد. ويعرف الأداء كذلك بأنه المظهر الخارجي الملموس للدلالة على المقدرة أو القيام بالفعل أو ممارسة شيء ما مثل المشي أو الكلام والحركة والحديث. ففي مدارسنا على سبيل المثال نفترض أن الطلاب لديهم كفاءة في جوانب معينة وأن هذه الكفاءة يمكن قياسها وتقويمها من خلال الأداء. (جرجس ميشال جرجس،2005)

أما إجرائيا فهي مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المتعلم في شكل أداءات لفظية أو كتابية أو حركية متضمنة ثلاث أبعاد هي البعد المعرفي- الوجداني- المهاري في مختلف المواد الدراسية تتميز بالدقة وتضع المتعلم موضع استحسان وتقدير ذاتي؛ بمعنى امتلاك المتعلم الاستعداد العالي والقدرة الفائقة على الأداء بما يمكنه من التوافق مع متطلبات

الموقف والتفوق على الأقران في مجال واحد أو أكثر من المجالات الدراسية بناءا على خبراته ومهاراته السابقة. أي قدرته على تجنيد خبراته السابقة للتحكم وإتقان الخبرات الجديدة وتوظيفها لمعالجة مختلف الوضعيات المطروحة وتتجلى كفاءة الأداء من خلال المواظبة على الحضور، وإبداء السلوك اللائق والمشاركة في مناقشة مختلف المواضيع المقترحة في البرنامج. و عليه يعبر عن كفاءة الأداء في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على القائمة المرجعية لكفاءة الأداء و التي هي من تصميمنا.

الفصل الثاني

إستراتيجيات التعلم

- محتويات الفصل

- تمهيد
- تعريف الإستراتيجية
- شروط و أبعاد الإستراتيجية الجيدة
- أنواع الإستراتيجيات
- نظريات التعلم
- إستراتيجيات التعلم
- طرق التدريس
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع إستراتيجيات التعلم من بين القضايا الهامة التي حضيت باهتمام الباحثين في علم النفس من جهة، ومن جهة ثانية من القضايا التي لحقت بالتربية والتعليم نظرا لتقدم هذا المفهوم وشيوعه بكافة المجالات السياسية، الاجتماعية، والإنسانية واستفادت منه التربية والتعليم كذلك.

وقد أشار José- Luis Wolfs (2001) أن أنظمة التعليم تواجه مطلبا مزدوجا الأول يكمن في محاربة الفشل في جميع المستويات التعليمية، والثاني هو المحافظة على جودة التعليم ومن هنا تبرز إستراتيجيات التعلم كخطوة لتحقيق ذلك، وسنحاول من خلال هذا الفصل تحليل وشرح مفهومي الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية مع ذكر أهم مكوناتهما والتركيز على أهم نظريات التعلم وكذلك طرق التدريس لأنها ذات علاقة بفاعلية المتعلم في مساره الدراسي وفاعليته من خلال التفاعل مع الخبرات التعليمية وطريقة بنائها لكن في البداية سنعرف الإستراتيجية أولا.

1- تعريف الإستراتجية:

اشتقت الإستراتيجية من الكلمة الإغريقية (Strato) بمعنى الجيش أو حشد ومن مشتقات هذه الكلمة (Strategos) والتي تعني فن القيادة. (القهيوي وآخرون، 127:2013) وفي نفس السياق أشار Baddeley (1986) أن أصل كلمة إستراتيجية مشتقة من الكلمة اليونانية Strategia والتي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب. أما كلمة تكتيكات فهي كلمة مختلفة عن الإستراتيجيات ولكنها تتعلق بها، فالتكتيكات هي وسائل لتحقيق نجاح الإستراتيجيات.(سليمان عبد الواحد، 121:2013)

وهو نفس التعريف الذي قدمته هدى محمود باعتبار الإستراتيجية المنحنى، الخطة الإجراءات المناورات، التكتيكات والطريقة والأساليب المتبعة. (هدى محمود،101:2001)

وتعرف الإستراتيجية حسب مجدي عبد العزيز إبراهيم (2009) بأنها مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل لتحقيق أهداف المقرر أو الموضوع الدراسي وتشمل على عدة عناصر من بينها: تنظيم الدرس والتمهيد له من خلال إثارة دافعية التلاميذ، وتحديد الأنشطة التعليمية، تحديد الوقت المخصص لها ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل الفصل، وكذا طريقة التدريس وأساليب التقويم. (مجدي عزيز إبراهيم، 74:2009) ويرى لطفي عبد الباسط (1991) أن الإستراتيجية تمثل تجمع منظم لمجموعة من العمليات العقلية تصف طريقة تنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الأولية اللازمة لأداء مهمة ما (سليمان عبد الواحد، 121:2013)

من جهة أخرى فقد أكدت نظرية النمو المعرفي للباحث Piaget على مفاهيم سيكولوجية جديدة مثل البنية المعرفية والإستراتيجيات، الخطط، التمثيل والمواءمة أو التكيف وغيرها. وتفسير كيفية تمثيل ومعالجة المدخلات والعمليات. وعليه يشير مفهوم المعرفة إلى العمليات المعرفية التي يوظفها الفرد لاستيعاب محتوى معلوماتي معين تلك العمليات التي صنفها المنظرون المعرفيون في نماذجهم أمثال Gilford & Bloom. ويذكر Bjork land (1989) أن مفهوم المعرفة إنما هو مفهوم افتراضي يمثل مرآة عاكسة للأداء العقلي. وهو المفهوم يضم كافة الأنشطة التي يوظفها الفرد لاكتساب وفهم، تعديل، معالجة المعلومات وحل المشكلات كما يتضمن عمليات التذكر والتخزين من حيث ترميز المثيرات واستدعائها وعمليات الإدراك، التخيل، الانتباه واتخاذ القرار إضافة إلى التفكير بكافة أنواعه.(حمدي علي الفرماوي، 17:2009)

ويرى وليد رفيق العياصرة (2011) أن تدريب الطلبة على الإستراتيجية بشكل مرتب ومنظم ينعكس على أدائهم بشكل يسهم في تحسين عمليات المعالجة وتطورها لديهم، فجعل ممارسة الأنشطة التفكيرية أدوات يستخدمها المتدرب بهدف زيادة فاعلية العملية الذهنية المعرفية وارتقائها وضبطها ومساعدة المتعلم لإيصالها إلى أقصى مستوى أداء تفكيره يتوقف

على تفعيل الإستراتيجية حتى تصبح عمليات أدائية مقننة وتصبح أنشطة روتينية يمارسها الطلبة في كل موقف يواجهونه، وتطبيقها في مواقف مماثلة ومن ثم نقلها إلى مواقف جديدة. (وليد رفيق العياصرة، 115:2011)

فالنجاح في حل المشكلات يعتمد على عملية التفاعل بين الفرد والمشكلة وأنواع الاستدلال التي يضطلع القيام بها وفهمها وكذلك على الإستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلة بتحديد أهداف محددة للمشكلة سواء أكانت أهداف فرعية أم أهدافا رئيسية. بالإضافة إلى التغذية الراجعة لكل خطوة من خطوات حل المشكلة. فنشاط حل المشكلة نشاط ديناميكي يعتمد على استغلال المهارة والمعرفة معا في وقت معين (منى حسن، 298:2006) ويوضح كل من Sternberg & Butterfield & Siegler أن الشيء المهم هو فهم العمليات أو الإستراتيجيات الأساسية التي تشكل النشاط المعرفي كله بما فيها اللبنات الأساسية والعناصر المتضمنة في هذا النشاط، مثل عمليات الذاكرة، وأساليب حل المشكلات (شفيق فلاح، 166:2004)

2- شروط و أبعاد الإستراتيجية الجيدة:

تتلخص شروط الإستراتيجية الجيدة حسب إبراهيم عباس (2008) في النقاط التالية: أن تكون شاملة بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي، كما يجب أن تكون الإستراتيجية مرنة وقابلة للتطوير بحيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة. وتكون مرتبطة بنواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي. وأن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ومراعاة الإمكانات المتاحة بالمؤسسة، كما يجب أن تهدف الإستراتيجية الجيدة إلى تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية العليا وتحفيز الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم للإتقان. (إبراهيم عباس الزهيري، 04:2008) كما أن للإستراتيجية أبعاد يمكن من خلالها فهم مدلولها ومراجعتها وما تسعى لتحقيقه، وقد حدد Queen (1988)– الشبول(2005) ثلاثة أبعاد للإستراتيجية تتمثل في الإستراتيجية الرسمية الفاعلة التي تضم ثلاثة عناصر رئيسية

هي أهداف مهمة يراد تحقيقها إذ أن تطوير الهدف يعد جزءا مكملا لصياغة الإستراتيجية بناءا على سياسات أساسية ترشد وتحدد الأداءات والسلوكيات المختلفة، وأخيرا نتائج الأداءات التي تحقق الأهداف المحددة في ضوء المحددات المتاحة. وتطوير إستراتيجيات فاعلة ضمن عدد من المفاهيم والقوى الرئيسية التي تحقق لها التوازن؛ إذ أن بعض هذه القوى مؤقت وبعضها الآخر مستمر كما يجب التخطيط الشفاف والدقيق للإستراتيجية الذي يحقق الهدف بعيدا عن الغموض. (يوسف القطامي، 58:2013) بعد الحديث عن تعريف الإستراتيجية وشروطها وأبعادها ننتقل الآن للحديث عن أنواع الإستراتيجيات.

3- أنواع الإستراتيجيات:

3-1- إستراتيجية التعليم:

تعني إستراتيجية التعليم حسب كوثر كوجك خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة وتفادي تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها.(عاطف الصيفي، 81:2009)

3-2- إستراتيجيات التعلم:

هي مجموعة الإجراءات والنشاطات التي يمارسها المتعلم أثناء الموقف التعليمي-التعلمي قصد تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا ومن أمثلة إستراتيجيات التعلم الانتباه والاستماع، القراءة الصامتة والجاهرة، كتابة التقارير والملخصات حل التمارين والتدريبات، جمع العينات ودراستها، العمل التعاوني مع الطلاب الآخرين، أخذ وتدوين الملاحظات، تصنيف المعلومات وتحليلها وتفسيرها. (محمد السيد علي، 74:2011) وتعرف إستراتيجيات التعلم حسب كل من موفق بشارة وختام الغزو (2008) على أنها خطوات تفكيرية وإستراتيجيات سلوكية واعية يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها واسترجاعها

اعتمادا على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة (عبد الحميد حسن، 62:2010) وقد حدد Philipps (1995) ثلاثة أدوار مميزة للمتعلم في الفكر البنائي هي:

أ- المتعلم الفعال:

يوضح التفكير البنائي أن اكتساب المعرفة والفهم يتوقف على نشاط المتعلم حيث يناقش ويحاور، ويضع فرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلا من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية، فالفرد يبني المعرفة ولا يكتسبها بصورة سلبية من الآخرين. وهذا الافتراض يشتمل على عدة نقاط هامة تتصل بعملية اكتساب المعرفة وهي أن الفرد يبني المعرفة الخاصة به بنفسه؛ أي أنه يكون نشطا وفعالا أثناء عملية التعلم، فالمعنى يتشكل داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، فالمفاهيم والأفكار والمبادئ تنتقل من فرد لآخر كما هي، وعليه فالمتعلم يبني معنى ذاتيا من خلال تلك المعلومات ولذلك فإننا لا نستطيع أن نضيع الأفكار في عقول التلاميذ بل يجب أن يبنوا المعاني الخاصة بهم. (الفرحاني السيد وأحلام الباز ،203:2008)

ويضيف محمد مكسي(2005) أن توظيف إستراتيجيات التعلم يتيح الفرصة للمتعلم ليكون إستراتيجية تعلمه بنفسه مما يدفعه للمشاركة في اتخاذ قرارات تعلمه فيصبح فعال وإيجابي في تخطيط تعلمه، ومثل هذا التكوين يؤدي إلى تطوير كل العمليات العقلية. (محمد مكسي، 53:2005) و يرى كل من Hidi, Anderson (1992), Tobias (1994) أن الطلبة المهتمين بالموضوع الذي يقومون بقراءته يعالجون معلوماته بفعالية، ويوضح كل من Reisberg & Heuer (1992) أنه يسهل على الطلبة استرجاع المعلومات ذات المحتوى الانفعالي أكثر من المعلومات التي تخلو من المحتوى الانفعالي وبشكل عام يتعلم الطلبة أفضل عندما يكون تعلمهم الصفي ليس معرفيا فقط ولكن انفعاليا أيضا.

ويضيف Thompson& Thompson (1989) أن حل المشكلة يكون أسهل ويستمتع الطلبة بحلها عندما ترافق الحلول الناجمة غالبا بمشاعر من السعادة، على العكس يشعر الطلبة بالإحباط والقلق عندما يفشلون في المهمة وبشكل خاص عندما تبدو سهلة بالنسبة لهم ويطورون مشاعر كراهية تجاهها. ويرى كل من Stodolsky Salk & Glaessner (1991) بأنه يتطلب منا معرفة أثر القلق على التعلم وأداء الطلبة. (أحمد فلاح العلوان،302:2009)

ب- المتعلم الاجتماعي:

يشير التفكير البنائي أن المعرفة والفهم يبنيان اجتماعيا، فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل اجتماعي بطريق الحوار مع الآخرين، وإنما يستخدم المتعلم أفكاره السابقة في فهم واستيعاب الخبرات الجديدة عن طريق التواصل الاجتماعي مع الآخرين. فالفرد لا يبني معرفته عن العالم المحيط من خلال أنشطته الذاتية، ولكن المعرفة يتم بناؤها من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، فمن خلال مناقشة الفرد لما وصل إليه من معاني مع الآخرين تتعدل هذه المعاني لدى الفرد في ضوء ما يسفر عنه التفاوض بينه وبينهم.

ج- المتعلم المبدع:

ينادي التفكير البنائي بأن المعرفة والفهم تتضمن إبداعا ولا يتوقف الإبداع على دور المتعلم النشط فقط، فالتعليم من وجهة النظر نفسها يتطلب مشاركة الطلبة واندماجهم في بناء المعنى، وهذا يتطلب استخدام طرق جديدة من المعلم. فبدلا من أن ينظر للطلاب كمستقبلين سلبيين للمعرفة، يجب أن ينظر إليهم كبنائيين نشطين للمعرفة، وبهذا الخصوص يقترح التفكير البنائي ثلاث نقاط أساسية وصريحة حول ممارسة التعليم أولا أن يهدف التعليم إلى فهم الطلبة للمعرفة بدل من تركيزها على السلوكيات الظاهرة تركز على العمليات

المفاهيمية، فالمعرفة شبكة من الأبنية المفاهيمية وبالتالي لا يمكن أن تنتقل باستخدام الكلمات لأنها يجب أن تكون مبنية في داخل عقل المتعلم كفرد. إذن التعليم هو نشاط اجتماعي يتضمن طلابا ينوي المعلم أن يؤثر فيهم وبالمقابل فإن التعلم هو نشاط خاص بالمتعلم، وحتى يقود التعليم إلى التعلم فعلى المعلم أن يمتلك فكرة عن الأفكار التي يحملها الطالب حول المحتوى قبل البدء بالتعلم وعن كيفية ربط هذه الأفكار مع بعضها البعض.

وبهذا المعنى يؤكد التفكير البنائي أن المعرفة تكمن في الأفراد وهي بذلك تنظيم شخصي وعملية ذاتية جدا يعدل فيها كل شخص ما لديه من معرفة بشكل مستمر ونشط كل يوم في ضوء الخبرات الجديدة. وبهذا لا يمكن نقل المعرفة من المعلم للطلاب باستخدام طرق تعليمية تعلمية تقليدية، وعليه يفترض المدخل البنائي في التفكير أن لدى الطلبة هدفا للتعلم، وأنهم ينخرطون في بناء المعاني والخبرات التعلمية، فالتعلم الجماعي الذي يناقش به مجموعات صغيرة من الطلبة ويجدون من خلاله سياقات ممكنة لحل مشكلة يشجع بقوة من البنائيين (الفرحاني السيد وأحلام الباز ،208:203-204) كما توضح Britt- Mari (1993) ضرورة إشراك المتعلم في عملية صنع المعنى من خلال توفير مايلي: متعة في التعلم، الدافعية، التفاعل المعرفي العاطفي، إثارة الدافعية الذاتية، توفير الحرية المعرفية والعاطفية كشرطين للدافعية الذّاتية (Britt- Mari ,1993). ويؤكد Derry (1998) أن الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي هي الإستراتيجية التعليمية، وقد تكون الإستراتيجية سهلة أو مركبة كما أن الإستراتيجيات تعتمد على تقنيات ومهارات عدة يجب أن يتقنها المعلم عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين.(يوسف القطامي، 55:2013) بعد التحدث عن أدوار المتعلم حسب الفكر البنائي بات من الضروري التطرق إلى لمفهوم المتعلم الإستراتيجي و أدواره حسب ما ترمي إليه التربية الحديثة.

3-2-1- خصائص المتعلم الإستراتيجي: يذكر جابر عبد الحميد (1999) أن الغرض الرئيسي من إستراتيجية التعلم هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا بأنفسهم. وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها:متعلم مستقل، متعلم إستراتيجي متعلم ذاتي التنظيم، وبالتالي فإننا نصف المتعلمين القادرين على تشخيص موقفا تعليميا معينا تشخيصا صحيحا ودقيقا، ولهم القدرة على اختيار إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة ومراقبتها، كما يجب أن يكون لديهم الدافعية ليندمجوا في موقف التعلم حتى يتم. (حسين محمد وغسان يوسف، 16:2008) ويوضح (1997) Costa عن (1985) Glathorn& Baron مقارنة بين المتعلم الإستراتيجي والمتعلم غير الإستراتيجي كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يوضح المقارنة بين المتعلم الإستراتيجي و المتعلم غير الإستراتيجي.

العنصر	المتعلم الإستراتيجي	المتعلم غير الإستراتيجي
السمات العامة	- يرحب بالمواقف المشكلة ويتحمل الغموض. - ناقد للذات بما فيه الكفاية، ينظر في احتمالات وأهداف بديلة، ينظر في الأدلة من زوايا مختلفة. - متأمل ومتأن يبحث بتوسع كلما كان ذلك مناسبا.	- يسعى إلى اليقين ولا يتحمل الغموض. - ليس ناقدا للذات ويرضى بالمحاولات الأولى. - مندفع ييأس بسرعة وقبل الأوان ويتمتع بثقة زائدة في صحة الأفكار المبكرة.
الأهداف	- متأن في اكتشاف الأهداف. - يراجع الأهداف كلما كان ذلك ضروريا.	- مندفع في استكشاف الأهداف. - لا يراجع الأهداف.
الاحتمالات	- منفتح على الاحتمالات المتعددة ويأخذ البدائل بعين الاعتبار.	- يفضل التعامل مع احتمالات محدودة ولا يبحث عن بدائل للاحتمالات الأولى.
الأدلة	- متأن في تحليل الاحتمالات. - يستخدم الأدلة التي تتحدى الاحتمالات المتاحة. - يبحث عن أدلة مضادة للاحتمالات القوية وأدلة مؤيدة للاحتمالات الضعيفة.	- مندفع في اختيار الاحتمالات. - يتجاهل الأدلة التي تتحدى الاحتمالات المفضلة. - ينتقي الأدلة المؤيدة للاحتمالات القوية فقط.

(حسين محمد وغسان يوسف، 17:2008)

كما يؤكد Deci صاحب نظرية الدّافعية الداخلية بأن توقعات الطلبة بخصوص النجاح والفشل و كذا أهمية المهمة التعليمية هو ما يحدد مقدار الجهد الذي يستعدون لبذله وكذلك الدرجة التي سيواصلون بها نشاطهم التعلمي. وعليه فإن الدافعية تمثل المهارة والإرادة في التعلم وهي جزء من المعرفة وماوراء المعرفة. (يوسف القطامي،86:20013) إذن فقبل الحديث عن إستراتيجيات التعلم لابد من أن نعرج للحديث عن نظريات التعلم وتبيان وجهة نظر كل نظرية وكيف شرحت عملية التعلم لما لهذا العنصر من أهمية على شخصية المتعلم وإستراتيجياته في عملية التعلم للوصول إلى كفاءة الأداء التي تؤهله للتفوق في مساره الدراسي ولما لا في مساره المهني وعندها نكون نتحدث عن الاستثمار البشري وكيف يمكن المساهمة في تقدم ورقي الأمم وفيما يلي سنقوم بعرض بعض نظريات التّعلم.

4- **نظريات التعلم**: نجد نظريات التعلم عديدة نظرا لتعدد وجهات نظر العلماء وسنكتفي بعرض بعض منها

أ- النظرية الإدراكية:

بعد النظرية السلوكية أتت النظرية الإدراكية في التعلم، حيث ترى هذه النظرية أن التعلم عملية داخلية، وأن محتوى التعلم يكون بقدر سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلم وعلى بنية المعلومات لديه. فالتعلم هو عملية عقلية إذ يتمثل في استخدام الذاكرة، والدافعية والتفكير كما أن الانعكاسات تلعب دور رئيسي في التعلم. وتتلخص أهم خصائص التعلم حسبهم فيما يلي أن التعلم هو تغيير في حالة الإدراك والمعرفة فتحقق المعرفة يوصف بأنه نشاط عقلي يستلزم ترميز البنية العقلية الداخلية عند المتعلم، وينظر للمتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم، وعند بناء قوالب المعرفة (على سبيل المثال التعرف على المتطلبات السابقة للمحتوى الذي يتم تعلمه) يتم التركيز على البناء والتنظيم والترتيب لتسهيل المعالجة المثلى للمعلومات، وكيفية التذكر، والاسترجاع والتخزين للمعلومات في الذاكرة. وعليه فالتعلم هو عملية نشطة تتمّ من خلال المتعلم، كما أن مخرجات التعلم لا تعتمد فقط

على ما يقدم المعلم ولكن على ما يفعله المتعلم من أجل معالجة المعلومات. (سليم ابراهيم، 2010)

ب- نظرية التبويب لـ Bruner:

اتجه Bruner إلى المناداة بضرورة وجود مجموعة من النظريات في مجال التعليم لشعوره بقصور نظريات التعلم عند تتبع خطوات الشرح اللازمة لتقديم المادة في صورة مناسبة للتلميذ وانصباب اهتمامها على شرح الأسس والعوامل النظرية والاهتمام بمناقشة أسباب حدوث التعلم فيه دون التعرض لأهم ناحية في العملية التعليمية وهي كيفية توصيل المادة إلى التلميذ والتأكد من تأثره بها وتفاعله معها. ومن هنا تسمى نظرية برونر الخاصة بالإدراك بنظرية التبويب والتي تفيد بأن التلاميذ يدركون الأشياء حولهم بتمييز صفات التشابه والاختلاف بينها، وفي نظام برونر هذا تمثل عملية التصنيف الإجراء التنظيمي الرئيسي لتدريب المجموعات أو تبويبها المتسلسل. ويلاحظ اهتمام برونر بطرق تدريس العلوم والرياضيات بصورة خاصة فحين يشير إلى تدريس اللغات والعلوم الإنسانية بصورة عابرة، ولا يعني ذلك عدم استخدام المبادئ التي أشار إليها في تدريس هذه المواد وغيرها.

ويشير برونر إلى أن أهم هدفين للعملية التعليمية هو ما نسيمه بتعريف التلميذ بالهيكل البنائي للمادة والذي يعني في مفهومه الاهتمام بإعداد المنهج وتدريس المادة بطريقة تبرز اتصال أجزائها وترابط مكوناتها من جهة وصلتها بالعلوم الأخرى من جهة ثانية مثلا أن يتم التركيز عند تعلم العملية مثلا على كيفية استعمالها بطريقة صحيحة وليس على عملية استرجاعها كمادة صماء، وبالتالي التركيز على تحقيق التفوق والإبداع عن طريق مساعدة جميع التلاميذ على تنمية قدراتهم واستخدامها إلى أقصى مستوى يمكن الوصول إليه بدلا من قصر الاهتمام على قلة المتفوقين على حساب باقي التلاميذ. ويحتوي هذا الهدف على النقاط التالية: أن التفوق يعني أن يكون تحصيل الطالب مساويا لقدراته ولا ينتهي حد التفوق في التحصيل أو الحصول على تقديرات عالية فقط؛ أي أن التفوق لا يقاس بتقدير

درجات المادة المتحصل عليها بمعزل على قدرات التلميذ العامة والخاصة والمستوى الذي تؤهله له هذه القدرات. أما الإبداع فهو مرتبط بتمنية القدرة على السلوك الإبتكاري عن طريق تدريب الطلاب على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، ويعتبر الاهتمام بجميع التلاميذ نقطة هامة وذلك من أجل مراعاة العدالة بينهم والأخذ بيد الجميع إلى التفوق والتحصيل. (عبد اللطيف بن حسين، 2007:58-59)

ج- النظرية الإنسانية:

أصحاب هذه النظرية آرثر كومب- كارل روجرز- شارلزن بيولر- غورد أوليوث ويرون أن علم النفس الحقيقي يجب أن يخص نفسه في دراسة الخبرات والشعور الإنساني ويؤكدون أن لكل فرد شخصيته فذة يختلف عن سواه من الأفراد فيها ولذا يجب التعامل معه تعليميا واجتماعيا على هذا الأساس، ومن أهم تضمينات هذه النظرية للمنهج ما يلي: إن بيئة التعلم التي يتم فيها تنفيذ المنهج وتدريسه تمتاز بالواقعية والرومانتيكية الطبيعية دون كثير من التقنية والتصنيع لهذه البيئة، فالمنهج منظم حول مجالات تهم المتعلمين وتتفق مع رغباتهم سواء أكانت هذه المجالات أكاديمية علمية أو اجتماعية أو مهنية. والمادة المنهجية الأساسية تتكون في الغالب من العناصر والمظاهر والممارسات الثقافية التي تميز واقع التلميذ. وعليه فأنشطة المنهج يغلب عليها البحث والاستقصاء والكشف والممارسة الحرة للبيئة، كما أن أنشطة المنهج الخاصة بالتعلم والتعليم والتقييم يغلب عليها التنوع والاختلاف باختلاف المتعلمين أنفسهم. (عبد اللطيف بن حسين، 2009:52)

د- النظرية المعرفية لجان بياجيه:

ينظر بياجيه إلى التطور المعرفي من منظورين هما: البنية العقلية والوظائف العقلية وتشير البنية العقلية إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل

عمره، أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

ويرى بياجيه أن للتفكير وظيفتين هما التنظيم والتكيف وتتمثل وظيفة التكيف في نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها وينظر بياجيه إلى التكيف على أساس أنه يتكون من عمليتين متكاملتين هما: التمثل والملائمة فالتمثل عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أمورا من البيئة المحيطة وهذا يؤدي إلى حدوث عملية التوازن، فعندما يواجه الفرد موقفا تعليميا جديدا يحدث لديه إعادة بناء التوازن بين بنيته العقلية وعناصر البيئة المحيطة وهنا لابد من حدوث عملية التفاعل التي تضطر الفرد إلى تغيير بنيته العقلية لكي يتكيف مع البيئة المحيطة (الملائمة) ويحاول التكيف مع البيئة مستخدما ما لديه من البني العقلية (التمثل).

ويعد التطور المعرفي من وجهة نظر بياجيه سلسلة من عمليات إعادة التوازن واستعادته في أثناء التعامل مع البيئة باستعمال عملية التمثل والملائمة بصورة متكاملة ويحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه البنى العقلية على إدراك البيئة بشكل واضح مما يؤدي إلى عملية الملاءمة التي تحدث التغير والتطور في البنى العقلية السائدة ليتمكن من إدراك البيئة ويتم ذلك باكتساب وتعلم بنى عقلية جديدة تساعد على استعادة التوازن. ويحتفظ الفرد بهذا التوازن إلى أن يواجه مواقف جديدة أخرى فيتمثل توازنه من جديد ويعمل على استعادته من جديد و هكذا يتعلم ويكتسب ويرقى من مرحلة نمائية إلى المرحلة التي تليها. (محمد حمد الطيطي، 33:2001)

بعد الحديث عن بعض نظريات التعلم وكيف فسرته بما فيها النظرية الإدراكية ونظرية التبويب والنظرية الإنسانية والنظرية المعرفية ننتقل الآن للحديث عن أهم عنصر في هذه الرسالة ألا وهو إستراتيجيات التعلم بما فيها المعرفية والميتامعرفية.

5- **إستراتيجيات التعلم**: سنحاول التحدث عن إستراتيجيات التعلم موضوع هذه الدراسة والمتمثلة في الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية

5-1- تعريف إستراتيجيات التعلم المعرفية:

هي الطرق أو نظم تكنيكات أو خطط منظمة يستدل عليها من أنماط سلوك المتعلم أثناء تنفيذ المهمة بالرغم أنه قد لا يكون واعيا بذلك وتكون قابلة للتعلم والاكتساب. فهي الممارسات المنظمة تسهل عملية تذكر المثيرات التي يصعب استرجاعها، أو هي أساليب لتنظيم المثيرات التي سيتم حفظها لكي تصبح أيسر عند التذكر والاستدعاء. فهي بمثابة مهارات أو قدرات منظمة يوظفها المتعلم من أجل توجيه انتباهه وتفكيره ونشاطه أثناء التعلم وطبيعة هذه المهارات هي التي تسمح بضبط مختلف الأنشطة والعمليات التي تنشط أو تعدل مسار التعلم. (خالد المير وآخرون،1999.) كما تعد الركيزة الأساسية في الذاكرة لأنها تشمل المهارات التي يتعلم الفرد من خلالها كيف ينظم عملياته العقلية المعرفية في التعلم وحل المشكلات فهي طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية مثل الإدراك وحل المشكلات ومعالجة المعلومات. (الفرحاني السيد وأحلام الباز، 2008)

وتقع إستراتيجيات التعلم المعرفية في ثلاث فئات هي: التمرين بالتكرار– التنظيم- أو إضافة التفاصيل وتستخدم الفئة الأخيرة لتشير إلى إستراتيجية محددة تعني بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وأحيانا تستخدم بوصفها فئة عامة لإستراتيجيات أخرى مثل التخيل، التلخيص، الاستدلال، التحويل والاستقراء. فالإستراتيجيات المعرفية غالبا ما ترتبط بمهمات فردية، فعلى سبيل المثال تستخدم إستراتيجية التصنيف أو الوضع في مجموعات في غالب الأحيان في تعلم المفردات أو تنظيم المفاهيم كما هو الحال في مادة العلوم، في حين غالبا ما تستخدم إستراتيجيات أخذ الملاحظات والتلخيص في الاستماع أو الاستيعاب القرائي.

أما الاستدلال فهو إستراتيجية يمكن أن تستخدم في تعلم المفردات أو القراءة فالمعلم يستطيع أن يستخدم تلميحات خارجية كما هو الحال في سياق المعنى الذي وردت فيه الكلمة، ويلاحظ أن إستراتيجية التفصيل أو الإفاضة لها تطبيقات في جميع أنماط محتوى التعلم كما هو الحال في تعلم مختلف المهارات اللغوية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.(عبد الحكيم وآخرون، 36:2010) وسنحاول لأن عرض مختلف التعاريف التي تناولت الإستراتيجيات المعرفية وعليه تعرف الإستراتيجيات المعرفية حسب دانسيرو(1978) على أنها مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسر له اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها توظيفها والاستفادة منها.

ويعرفها ميسيك (1984) على أنها الإدراك الشعوري للقرارات التي يتخذها الفرد حين يكون في موقف اختيار بين عدة بدائل مما يجعل الفرد يعدد بين الإستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها. كما يعرفها كل من Weinstein Goetz et Alexander (1988) على أنها تمثل أفكار وسلوكيات المكونة في خطط عمل منظمة ومنسقة خاصة من أجل تجسيد أو تحقيق هدف (Albert et al, 1996).

وتعرف الإستراتيجيات المعرفية حسب بروكس (1985) على أنها المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقع التعلم الخاصة باكتساب الفرد للمعلومات وكيفية استخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخليا وخارجيا والخاصة بمواقف التعلم.(السعيد عواشرية، 89:2005) فحين اعتبر الشرقاوي الإستراتيجيات المعرفية على أنها طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية؛ أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات (قلي ومزغيش، 01:2004) وتعرف حسب Raynal et al (2001) بأنها مجموع العمليات المعرفية التي ينجزها المتعلم لمعالجة المعلومة ذهنيا بغية تحقيق هدف معين وهي تتجسد علميا في القدرة على استنباط المعارف وتنظيمها وتحليلها واكتسابها وربطها بالمعارف السابقة. (محمد أحمد إبراهيم، 64:2006) كما

تعرف الإستراتيجيات المعرفية على أنها تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعوريا ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات وهذا التعريف يمكن أن يشمل: أنشطة ما قبل التعلم مثل اعتدال المزاج والتهيؤ العقلي والراحة أو الاسترخاء وأنشطة التعلم مثل التكرار أو التسميع أو التلخيص أو رسم الخرائط المعرفية أو التنظيمات الهرمية أو المصفوفات. وكذا أنشطة ما بعد التعلم مثل الاستيعاب أو اشتقاق معاني ذات دلالات جديدة أو ربط المادة بما هو ماثل في البناء المعرفي. (الزيات فتحي، 431:2004)

ويعرفها تلوين وبوقريرس على أنها تخص تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا أو سلوكيا وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل (التكرار- استعمال وتوظيف المصادر- تسجيل النقاط- الاستقراء والاستنتاج- التصنيف والتجميع- التعويض الإنشاء- التلخيص- الترجمة- التحويل- التوقع والتخمين). (حبيب تلوين وفريد بوقريرس، 66:2007)

إذن من عرض التعريفات السابقة الخاصة بإستراتيجيات التعلم المعرفية يتضح لنا بأن كل التعريفات ركزت على أن الإستراتيجيات المعرفية هي الخطوات التي يقوم بها المتعلم عند تعامله مع مختلف الأنشطة التعليمية من فهم للمعلومات، تنظيمها، الاحتفاظ بها وإعادة استخدامها في المواقف المختلفة، فهي تخص كيفية توظيف عملياته العقلية للتعامل مع المعارف المقدمة والتحكم فيها وهو ما ركزنا عليه في هذه الدراسة من خلال اعتبار الإستراتيجيات المعرفية هي الإجراءات والعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم لمعالجة المعلومات التي يتلقاها في مختلف الوضعيات التعليمية- التعلمية من حفظ- تنظيم تلخيص، وبالتالي فهي تزيد من درجة وعي المتعلم بما يقدم له وما يتعلمه، وتزيد من درجة فعاليته وإقباله على مختلف الأنشطة.

ب- **تصنيف الإستراتيجيات المعرفية:**

عند الحديث عن الإستراتيجيات المعرفية نجدها كثيرة لذلك سنذكرها جملة واحدة ونذكرها حسب تصنيف العلماء لنصل إلى تلخيص أهم الإستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة وعليه فهي تتمثل في مهارات التركيز وتشمل مهارة التعريف بالمشكلة ومهارة وضع أو صياغة الأهداف المختلفة، مهارة جمع المعلومات وتتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر، ومهارة التساؤل أو طرح الأسئلة، ومهارات التذكر والتي تتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، ومهارة الاستدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد. (جودت أحمد، 81:2003) وتعتبر مهارة التذكر من أكثر مهارات التفكير أهمية، وتعرف على أنها عملية معرفية عقلية يقوم من خلالها الفرد بتسجيل، حفظ، واسترجاع الخبرات الماضية، وهي عملية اختيارية متعلمة مقصودة، وليست عشوائية. (محمد ياسر، 225:2011) وتخص تذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في الذاكرة وقد تتطلب هذه العملية التعرف على المعلومة من بين معلومات أخرى أو استدعاء نفس المعلومة من الذاكرة. (حسن حسين، 11:2008)

كما نذكر أيضا مهارات تنظيم المعلومات والتي تتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر ومهارة التصنيف عن طريق وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة، ومهارة الترتيب عن طريق وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق معيار معين مهارة التحليل والتي تتناول تحديد الخصائص أو العناصر، وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة أما المهارات الإنتاجية أو التوليدية فهي تشمل مهارات التوضيح أو إعطاء المزيد من التفصيلات، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ ومهارة تمثيل المعلومات برموز أو رسوم بيانية وتتضمن مهارات التكامل أو الدمج ومهارة التلخيص ومهارة إعادة البناء المعرفي من أجل دمج معلومات جديدة.(جودت أحمد سعادة، 81:2003)

كما صنف Saint- Pierre (1991) الإستراتيجيات المعرفية في ستة (06) فئات هي التكرار، البلورة أو التنسيق، التنظيم، التمييز، تعميم وتجميع المعارف.(Albert et al, 1996)

وقد صنف(2000) Warr; Allan; Downing الإستراتيجيات المعرفية في ثلاث إستراتيجيات هي التسميع، التنظيم والتطوير، فالتسميع يتمثل في تكرار المادة التي يتم تعلمها ذهنيا بنفس الشكل الذي تم تقديمها عليه دون التركيز على الإتقان الفعلي للمادة. أما التنظيم فهو إجراء يستخدم لتحديد القضايا الأساسية وتكوين الأنظمة العقلية التي تصنف وتربط بين العناصر التي يتم تعلمها ويفترض تنظيم معين للمادة. وفي بعض الحالات يشمل إعداد ملخص كتابي للموضوعات التي تم اختيارها وتنظيمها وأخيرا إستراتيجية التطوير التي تهدف لإجراء فحص للتضمينات وتكوين ارتباطات ذهنية بين المادة التي يتم تعلمها والمعرفة السابقة. (محمد أحمد، 65:2006)

كما أشار بسام عبد الله إلى الإستراتيجيات المعرفية التي تتضمن مهارات التركيز وتشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع أو صياغة الأهداف المختلفة، مهارات جمع المعلومات والتي تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس، ومهارة التساؤل أو طرح الأسئلة، مهارات التذكر والتي تتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى و مهارة الاستدعاء أو استرجاع المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، فالاسترجاع هو استحضار الماضي في صور ألفاظ أو معان أو صور ذهنية، وهو أكثر أنواع التذكر استخداما في التجارب المخبرية لقياس القدرة على الحفظ. (عبد اللطيف حسين، 318:2007) وقد بينت نتائج الدراسة التي أجراها محمد العيسوي للمقارنة بين طلاب جامعة بيروت وطلاب جامعة الإسكندرية فيما يخص عادة القراءة تفوق العينة اللبنانية على العينة المصرية (فرق 13.2/) وقد تساوت العينتان في طريقة المناقشة والتسميع الذاتي وإن كان هناك فرقا بسيطا يشير إلى أن العينة اللبنانية أكثر إتباع لمنهج المناقشة والعينة المصرية أكثر إتباعا لمنهج التسميع الذاتي. وفيما يتعلق بالقدرات العقلية التي يعتمد عليها الطالب في

الاستذكار فإن العينة اللبنانية تفوقت على العينة المصرية في الاعتماد على الفهم (9.31/). أما فيما يتعلّق باستخدام إستراتيجية الحفظ فقد كانت قليلة عند المجموعتين. إلاّ أنّ نسبته كانت أعلى عند العينة المصرية. أما فيما يخصّ الفهم زائد الحفظ فإن العينتين كانتا متساويتان تقريبا. (محمد عيسوي،440:1999)

ويضيف جابر عبد الحميد (1999) إستراتيجيتي إعادة السرد والتسميع ويتمثّل هذا الإجراء في التسميع العلني أو الصريح للمعلومات المراد الاحتفاظ بها، فعملية تسميع المعلومات على المستوى الضمني أو العلني يساعد على تنظيم المعلومات ويجعل منها ذات معنى بالنسبة للفرد الأمر الذي يسهل عملية تذكرها واستدعائها لاحقا وكلما زادت فرص ممارسة التسميع للمعلومات في الذاكرة زادت فرص الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى وكذلك عملية تذكرها (رافع النصير وعماد عبد الرحمن، بدون سنة:59). ولكي يحدث التعلم ينبغي أن يتناول المتعلمون المعلومات الجديدة، وأن يربطوها بالمعلومات السابقة والإستراتيجيات التي تستخدم في عملية التشفير يطلق عليها إعادة السرد والتسميع، فهي نوعان إستراتيجيات الحفظ أو التسميع الصم- والتسميع المعقد أو المركب، فالأولى تعني تكرار المعلومات التي نريد تذكرها بصوت مرتفع أو منخفض. أما عندما يتعامل المتعلم مع معلومات معقدة ومركبة يصعب تذكرها بسهولة فعليه اللإستعانة بطرق أخرى كوضع خطوط تحت الأفكار الأساسية، أو وضع مذكرات على الهامش. (جابر عبد الحميد، 319:1999) وفي نفس السياق يرى سمير يونس أن التسميع الذاتي يمكن المتعلم من الوقوف على الخبرات والمعارف التي تمكن منها على غيرها من الخبرات والمعارف التي تحتاج لبذل المزيد من الجهد. (سمير يونس 2006)

ويصنف(1988) Oxford& Crookall إستراتيجية تدوين الأفكار ضمن الإستراتيجيات المعرفية للتعلم ويعتبرانها تقنية تقتضي معالجة مباشرة للمعلومة وتحويلا لها. كما يشير (2005) Duplessis لإستراتيجية تدوين الأفكار على أنها سيرورة ذهنية لامتلاك المعرفة

توجد في صلب العلاقة بين عرض المعرفة وطلبها من قبل الذات المتعلمة فهي القدرة على تحويل معلومات المتوفرة والمعروضة إلى معلومات ملائمة.

ويوضح Duclaux (1988) إلى أن مهارة تدوين الأفكار محور مهام متنوعة جملها في الثنئيات التالية: الإصغاء/ الكلام، القراءة/ الكتابة، التفكير/ التخزين، ولهذا السبب يرى Piolet (2003) أنها تتطلب تركيزا وانتباها شديدين. وقد خلصت الدراسات الغربية المهتمة بهذه المهارة إلى أن الطاقة الإنتباهية التي يبذلها المتعلم في تدوين الأفكار تفوق ما يبذله في القراءة العادية ولكنها تقل عما يسخره منها في إنتاج نص كتابي (إبراهيم غنيم، 2006).

وقد ركزنا في هذه الرسالة على ثلاث إستراتيجيات معرفية هي إستراتيجية الحفظ البناء والتنظيم فالحفظ يتطلب من المتعلم حسب عبد المنعم وجابر محمد (2005) انتباها شعوريا وبناء أطر للمفاهيم فهو يشير إلى الاحتفاظ بالتعلم في الذاكرة طويلة الأمد وتخزينه وتحديده لاسترجاعه بدقة في المستقبل، ويتأثر الحفظ بعوامل متعددة منها، درجة تركيز التلميذ، طول ونوع التسميع المستخدم، أسلوب تعلم التلميذ، والتأثير الحتمي للتعلم السابق. (عبد المنعم وجابر محمد، 192:2005) ويعتبر التكرار من العوامل التي تؤدي إلى تثبيت المهارات والمعلومات التي تعلمها الفرد والتمكن منها. (عبد الطيف حسين، 2007) أما إستراتيجية البناء تتضمن خلق مخطط جديد من خلال إجراء تعميم للنمط (أي خلق نمط من خلال عمل تماثل للمخطط الموجود) أو استحداث مخطط من مخزون الخبرة ويتطلب إعادة بناء المخططات أو ما يطلق عليه تمثل المعرفة المتسم بالمرونة عدم تمثل الفرد المعلومات كشظايا معرفية داخل مخططات متصلبة غير مترابطة ومجزأة، بل تمثلها على نحو مرن ومجمع في بناءات معرفية جديدة وكلية. (أيمن محمد، 60:2002) وتتمثل إستراتيجيات التنظيم في الجهد الذي يبذله الفرد في تنظيم المعلومات بالطريقة التي يراها ملائمة وعليه فطريقة التنظيم الذاتي تختلف من فرد لأخر وتظهر بوضوح في أداء الأفراد على المهام التي تتضمن مفردات غير مترابطة. (عبد المنعم أحمد وجابر محمد، 59:2005) فقد أوضحت نتائج

دراسة Main من خلال المقابلة التي عقدها مع عدد كبير من مدرسي الجامعة إلى حصر عادات الدراسة لدى طلابهم فوجد أن الطلاب المنظمين يحققون نتائج مرتفعة، وأن التعليم الجامعي يتطلب الكثير من المهام الصعبة والتي تحتاج إلى ساعات دراسية لإنجازها وكثيرا من المواضيع الدراسية التي ينبغي التعامل معها. ويرى أن كل الدراسات الرائدة والمقاييس تؤكد على أن الطالب النشط والفعال هو ذلك الذي يعمل وفق جدول زمني منظم، كما أنه يدرس يوميا وبشكل منتظم وفي مكان مرتب ولمدة قصيرة مع فترات راحة متقطعة ويكتب الملاحظات سريعا بعد المحاضرة، كما أنه لا يترك الواجب لآخر لحظة ولا يشتت انتباهه بسهولة ولا يحتاج للامتحان ليكون دافعا للدراسة.(حبيب تيلوين و فريد بوقريرس، 67:2007)

وعليه فالتنظيم يهتم بزيادة معنى للمواد الجديدة من خلال إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية وبتحديد الأفكار الرئيسية من خلال خطوتين تتضمن الأولى قدرة المتعلم على إيصال الأفكار الجزئية بالفكرة الرئيسية وتلخيصها بتنسيق وضم المعلومات بكفاءة في فقرات واضحة ومفهومة. ويتطلب ذلك الإجراءات التالية جمع المعلومات واختيار المهم منها مع حذف الغير المهم منها والتنسيق بينها.(روبرت وآخرون، 223:2004) وتتمثل الخطوة الثانية في إعداد الخرائط بوضع علاقات بين الأفكار أو تمثيل بياني أو تصوير بصري أو رسم توضيحي لكيفية ترابط الأفكار الهامة في موضوع معين. (جابر عبد الحميد،1999) وعليه فالتلخيص يحدث عندما يقوم الفرد بضم المعلومات بكفاءة في عبارة/ أو عبارات متماسكة وهذا يتطلب إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسية فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح؛ بمعنى أن هذه العملية تنضوي على قراءة لما بين السطور وتجريد وتنقيح وربط الأفكار البارزة، فهي عملية يعاد فيها صياغة الفكرة أو الأفكار الرئيسية التي تشكل جوهر (خلاصة) الموضوع. (حسن حسين،34:2008)

أ- علاقة الأسلوب المعرفي بالإستراتيجيات المعرفية:

تطرق الكثير من الباحثين إلى مناقشة أوجه المقارنة بين الأسلوب المعرفي والإستراتيجية، فحسب Messik (1984) الأساليب المعرفية لا تتم على مستوى الشعور أو الوعي بها، أما الإستراتيجية فهي تتم على مستوى الشعور والوعي بها ذلك بالرغم من أن الإستراتيجية تنتقى وتنظم كدالة للأسلوب المعرفي. ويرى الباحث أن الأسلوب المعرفي يعد أكثر عمومية أو شمولية من الإستراتيجية في الوقت الذي تتغير فيه الإستراتيجية وتتعدّل في إطار ظروف الموقف أما الأسلوب المعرفي فهو أكثر ثباتا وأقل ميلا للتغير خاصة التغير المفاجئ.

ويختلف الأسلوب المعرفي عن الإستراتيجيات في عمومية الوظيفة، فالأسلوب المعرفي يتضمن التوجه العام نحو المهام والمواقف، بينما الإستراتيجية تتبدل وفق خصائص المهام والمواقف. (خالد المير وآخرون، 1999) ويشير Osborne (1999) إلى ضرورة الوصول إلى تعريف واضح لما هو الوعي بالمعرفة حتى يمكن تجنب مخاطر اعتبار أي شيء وعيا بالمعرفة وهو ما قد يؤدي المفهوم معناه كتكوين فرضي.(أيمن محمد، 2002) ويؤكد على هذا كل من Shipman& Shipman (1985) وخاصة فيما يتعلق بمستوى الوعي المصاحب للأخذ بإستراتيجية معينة على عكس الأسلوب. وعليه فبناءا على الإستراتيجية يستطيع المتعلم تحديد دلالات السلوك أو الاستجابة الصادرة عنه. إذن فالأسلوب المعرفي هو الطريقة الخاصة التي تميز الفرد في إدراكه للمعلومات وتعامله مع المواقف التي يواجهها فهو بمثابة بعد للشخصية حيث يشمل مختلف جوانبها سواء الإدراكية منها أو الوجدانية أو الاجتماعية. (خالد المير وآخرون، 1999). وقد وضح كل من الباحثين Sternberg & Grigorenko (1997) ضرورة التمييز بين الأسلوب والوعي بالأسلوب عند تحديدنا لكفاءة الفرد الشخصية في أداء المهام المختلفة. (أيمن محمد، 2002)

وتعتبر أمال صادق وفؤاد أبو حطب (1994) الإستراتيجيات المعرفية تلك التي يستخدمها المتعلم في حل المشكلة كنوع من أنواع التحكم الذاتي في هذا السلوك بالإضافة إلى قابليتها لأن تتعلم وتكتسب. (حمدي علي الفرماوي، 2009) ويشير كل من ستنبرق وجرجينكو (1997) أنه كلما زادت مرونة الفرد العقلية تنوعت أساليبه المعرفية بما يلاءم التنوع في المواقف التي يواجهها، فالشخص المرن أكثر تبديلا في أساليبه في التفكير من الشخص المتصلب. فالأفراد على الرغم من أنهم يتسمون بأساليب فريدة في التفكير فإن لديهم قدرا من المرونة في تنويع أساليبهم تبعا لمقتضيات المواقف التي يواجهونها، وكلما زاد وعي الفرد بأسلوبه في التفكير أمكنه هذا من تعديل وتغيير أسلوبه بما يلاءم المهمة التي يتصدى لها والموقف الذي يواجهه. (أيمن محمد، 2002) وقد أوضح Witkin (1973) أن الأسلوب المعرفي يمثل متغيرا مهما في اختيار الطلاب القياديين وفي تحديد أدائهم أثناء تلقيهم دروس أكاديمية، حيث يفضل المتعلمون المستقلون عن "المجال" الدروس الأكاديمية التي تتطلب مهارات تحليلية (مثل العلوم-الرياضيات- الهندسة.) ويؤدنها على نحو أفضل، بينما يفضل المتعلمين "المعتمدون على المجال" الدروس التي تتصل بالتفاعل مع الآخرين (مثل العلوم الاجتماعية- الإرشاد النفسي- والتعليم) ويؤدنها على نحو أفضل. (لورانس برافين، 2010) بعد تعريف الإستراتيجيات المعرفية والتحدث عن علاقتها بالأسلوب المعرفي ننتقل الآن للتحدث عن أهم تصنيفات الإستراتيجيات المعرفية.

ج- الأهمية التطبيقية لاستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية في الميدان التربوي:

إن الحديث عن تعلم إستراتيجيات معرفية يقودنا إلى الحديث عن كيفية اكتساب المتعلم مجموعة من الإجراءات الذهنية ومدى قدرته على اختيار الملائم والفعال منها لإنجاز مهمة معينة، وكذا قدرته على تحويل الإجراءات إلى وضعية تعلمية أخرى. ولن يتأتى ذلك إلا بقدر ما إذا جعلنا الفرد ينتقل من التعلم الآلي إلى التعلم الواعي؛ أي كيف يمكننا أن نجعل الفرد يستخدم إجراءات ذهنية بشكل واعي وتلقائي عندما تواجهه مشكلة معينة. (رشيد

الخديمي، 88:2003) ويشير Vermunt (1996) إلى أنشطة التعلم على أنها أنشطة التفكير التي يوظفها الأفراد بهدف التعلم، وتستخدم إستراتيجيات التعلم بصفة خاصة مجموعات من أنشطة التعلم التي يوظفها الطلاب والتي تتوقف عليها جودة ونوعية نواتج التعلم، لذلك ينبغي أن يكون التدريس موجها نحو تشجيع الطلاب على استخدام أنشطة تعلم عالية الجودة. (محمد أحمد، 61:2006) كما أكدت مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع كيفية اكتساب المعارف أن تفوق بعض الأفراد على آخرين لا يرجع بالأساس إلى كيفية اكتساب المعارف أو حجمها بل يرجع بالأساس إلى إستراتيجيات التعلم، وتعتبر الإستراتيجية كحلقة متكاملة تقريبا طويلة ومعقدة من الإجراءات المنتقاة لتحقيق هدف من أجل جعل الأداء أفضل. فالإستراتيجية تعتبر كسيرورة لتحسين الأداءات وهي تتألف من مجموعة من الإجراءات الذهنية التي يمتلكها الفرد المتعلم لبلوغ هدف محدد، إذن فإستراتيجيات التعلم هي مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلم طبقا لمكتسباته السابقة وقصد الوصول إلى هدف معرفي معين داخل وضعية تربوية متميزة، ولا يمكن الحديث عن تحسن مستوى أداء المتعلم إلا إذا تمكن هذا الأخير الاختيار من بين مجموعة أو جدول من الإجراءات الذهنية إجراءا ملائما وفعالا لإنجاز مهمة معينة. (رشيد الخديمي، 86:2003)

وفي نفس الصدد أشار Malin (1979) أن استخدام الفرد لإستراتيجية ما يؤثر في أدائه وأن بعض الإستراتيجيات يمكن أن تكون أكثر فعالية من الأخرى، كما أكد أن فعالية الإستراتيجية ومناسبتها يتوقف على اختيارها للمسارات الصحيحة والبعد عن المسارات غير المناسبة التي تخفف العبء عن الذاكرة بالإضافة إلى أن حل المشكلة يتطلب اكتساب واسترجاع أنواع المعارف وخاصة المعرفة الإجرائية في الذاكرة طويلة المدى. (منى حسن، 298:2006) وقد أوضحت دراسة Nawfor (2001) أن إستراتيجيات الدراسة الفعالة تتضمن عددا من المهارات التي يجب على الطالب امتلاكها منها: تحديد المعلومات المهمة، أخذ

الملاحظات، ووضع الخطوط أسفل المعلومات المهمة، استرجاع المعرفة السابقة حول الموضوع وربطها معه والتنظيم والتوسع والتلخيص والمراقبة الشاملة.

وفي نفس السّياق يوضح Jonssen (1996) أن إستراتيجيات أو أنشطة التعلم المعرفية هي أنشطة التفكير التي يستخدمها الطلاب في معالجة محتويات التعلم والتي تؤدي مباشرة إلى نتائج التعلم في ضوء المعرفة والفهم والمهارة. (نافز أحمد، 15:2004) وهي نفسها إستراتيجيات التعلم المعرفية وبالتالي فهو يتحدث عن أهميه هذه الإستراتيجيات لزيادة فاعلية عملية التدريس، ومن جهة ثانية يشير فتحي الزيات (1996) إلى أن العلاقة بين البنية المعرفية والإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية علاقة تأثير وتأثر، حيث تعود كل من الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المشتقة مرة أخرى لتدعيم البناء المعرفي بنواتج معرفية قد لا تحققها لها المدخلات المعرفية الخام. (منى حسن، 302:2006) وقد أشارت نتائج دراسة الخطيب (1995) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التدريس المعرفية وفوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للمعرفة الرياضية وذلك بمقارنتها مع طريقة التعليم الصفي التقليدية على عينة مكونة من 44 طالبة، تفوق طريقة التدريس المعرفية وفوق المعرفية على طريقة التعلم الصفي التقليدية في تحصيل المعرفة الرياضية. (نافز أحمد، 38:2004) في حين خلصت نتائج دراسة كمال عطية (2000) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وأبعاد إستراتيجية التعلم المعرفية السلوكية- تنظيم الذّات. (محمد أحمد، 58:2006) وتشير منى حسن (2005) إلى وجود فروق فردية في الإستراتيجيات المعرفية بين الأفراد فبعض الإستراتيجيات التي يملكها البعض تكون أفضل منها لدى باقي الأفراد وهذه الفروق ترجع إلى مستوى التعليم والتفكير لديهم ولذا فإن التحدي الذي تواجه التربية اليوم هو كيف نحسن أو نزيد من فعالية استجابة الفرد في التعليم والتفكير والتذكر وحل المشكلات وفي الإستراتيجيات المعرفية معا. ويذكر Sternberg (1981) عدة مصادر للفروق الفردية في معالجة المعلومات هي: المكونات

أو العمليات ذاتها، وقاعدة الربط بينها وترتيب مكونات التجهيز أو المعالجة، والإستراتيجيات المعرفية وعملية التمثيل العقلي المعرفي للفرد. (منى حسن، 298:2005)

ويشير أمحمد تيغزة أن كل الإستراتيجيات التي تتعلق بمعلومات الفرد وتصوره عن عملية الفهم والإدراك (فهم الفهم أو إدراك الإدراك) وكذا وعيه بما يعرفه وما لا يعرفه (معرفة المعرفة) ووعيه بعمل ذاكرته ومعرفته النسبية بمواطن قوتها وضعفها وحدودها (ذاكرة الذاكرة) ومعرفته النسبية بكيفيات عمليات التعلم، وبعض إستراتيجياته وجدواها وتوقع كفاءاته وفاعليته وحدودها (تعلم التعلم) والتنظيم الذّاتي لأنشطة التعلم والرصد الذّاتي والتساؤل الذاتي والتقييم الذاتي للنشاط المعرفي وتقويمه (إدارة الذات للنشاط المعرفي أو التسيير الذاتي للنشاط المعرفي) كل هذه الإستراتيجيات تعتبر أمثلة جيدة للنشاط الذهني المركب الذي أصطلح على تسميته بتفكير التفكير، أو ماوراء المعرفة. (أمحمد تغيزة، 348:2005) فما المفصود بالإستراتيجيات الميتامعرفية، أو ما وراء المعرفة؟

5-2- تعريف الإستراتيجيات الميتامعرفية:

يشير مصطلح الميتامعرفية إلى الضبط الواعي المقصود للأنشطة المعرفية ويطلق عليه ما فوق المعرفة لأن معناه المحوري هو المعرفة حول المعرفة أو التفكير في التفكير ويعتقد أن المهارات الميتامعرفية تلعب دورا مهما في أنماط الأنشطة المعرفية بما فيها التواصل الشفوي، والإقناع الشفوي، والقراءة وقراءة الاستيعاب والكتابة واكتساب اللغة والانتباه والإدراك والذاكرة وحل المشكلات والمعرفة الاجتماعية بالإضافة إلى أشكال متنوعة من التوجيه والضبط الذّاتي. (عبد الحكيم محمود وآخرون، 37:2010) وعليه ظهر هذا المصطلح على يد Flavell الذي اشتقه خلال البحث حول عمليات الذاكرة، وعرفه بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية ومعرفته بأي إنتاج يرتبط بها مثل هذه الخصائص أو الإمكانات المتعلقة بتجهيز ومعالجة المعلومات.

ويرى Brown & Armbruster (1986) أنها تمثل وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية، وقدرته على التحكم والسيطرة على محاولات التعلم، ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر لأدائه. ويعرفها Sternberg (1992) بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة. وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، وهي أيضا أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.(عبد المنعم أحمد بدران، 14:2008)

ويرى كل من Perkins & Solomon (1989) أن المهارات الميتامعرفية يمكن أن تكون عنصرا أساسيا لنجاح أي برنامج خاص بتحسين مهارات التفكير العامة، وحسب Karmiloff- Smith (1991) فإن المهارات الميتامعرفية تتضمن وعينا لعمليات أفكارنا فهي ترفع من مستوى تعلمنا. (زينات دعنا، 90:2009) ويشير القادري والدهون(2009) أن الإستراتيجيات الميتامعرفية تمثل إحدى التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر لأنها تهتم بوعي المتعلم لنظامه المعرفي ونواتجه وعملياته وذلك من خلال مراقبته لعمليات تفكيره وتنظيمها وتقويمها.وهي أيضا القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والإستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات التي تواجهه، وتقييم كفاءة تفكيره ويتضمن وعيه بتفكيره وقدرته على أن يعي بما يعرفه ومالا يعرفه.

وتشتمل الإستراتيجيات الميتامعرفية على بعدين أساسين هما بعد موجه نحو الأداء ويتصل بمتابعة أداء المهارة الفعلي والمحافظة على المكان والتتابع واكتشاف الأخطاء وتصحيحها وتنظيم العمل والبعد الإستراتيجي والذي يتضمن استخدام مهارة معينة في ظروف معينة، كما يتضمن تركيز الانتباه على ما هو مطلوب وربط التعلم الجديد بالسابق ذي العلاقة وقياس صحة الإستراتيجية المناسبة. كما تتضمن الإستراتيجيات الميتامعرفية القدرة على طرح التساؤلات التالية والإجابة عنها: ماذا أعرف عن هذا الموضوع؟ وهل أعرف ما أحتاج لمعرفته؟ هل أعرف مصادر المعرفة التي أحتاجها؟ وكم

أحتاج من الوقت كي أتعلم ما أريد تعلمه؟ وما هي الإستراتيجيات التي يمكن أن أستخدمها للتعلم؟ هل فهمت ما سمعته وقرأته ورأيته؟ وكيف يمكن لي أن أعرف أنني أتعلم بسرعة.؟ وكيف يمكنني تحديد الخطأ الذي وقعت فيه؟ كيف يمكنني مراجعة خطتي إذا لم تكن بمستوى توقعاتي؟.(سليمان أحمد وبشاير خالد، 31:2009)

ويعرفها Ariel (1992) بأنها المعرفة عن المعرفة وهي المعرفة والتحكم الواعي في عمل الفرد المعرفي الخاص به متضمنا الإنتاج الإستراتيجي وتنظيم الأنشطة مع استخدام وظائف التحكم الإجرائي وهي التفكير في التفكير أو ضبط التعلم لدى الطالب. أما Stipek (1998) فيرى أنها الوعي بما نمتلكه من قدرات وإستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر. (عبد المنعم ، 16:2008)

ويقسم كل من فلافل (1987) ولطفي عبد الباسط (2001) الإستراتيجيات الميتامعرفية إلى ثلاث فئات فرعية هي معرفة حول الذات مثل معرفة الفرد بأن لديه ذاكرة عالية، ومثل هذه المعرفة ترتبط بمقدرة المتعلم على التقسيم الدقيق وعملية اكتساب المعرفة ومن ثم يصبح من الأهمية أن نعرف كيف يتحمل أن يتأمل المتعلم في عمليات تفكيره وكيف يدقق في تلك التأملات جيدا. معرفة حول المهام وتشمل المعرفة بطبيعة المهمة ومتطلبات تجهيزها مثل معرفة المتعلم أن المفردات القابلة للتصنيف يسهل استدعائها من المفردات التي يصعب تصنيفها. ومعرفة حول الإستراتيجيات مثل معرفة الفرد بالإستراتيجيات المعنية للذاكرة ومعرفة أثر تلك الإستراتيجيات على الأداء أنواع محددة من المهام، ويلاحظ أن تلك المعرفة التي تشمل المعرفة بكل من الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية هي معرفة متى وأين يفضل استخدام أي منها. (سليمان عبد الواحد، 125:2013) وحسب أحمد جابر (2002) تمثل الإستراتيجيات الميتامعرفية معرفة الطلاب بعملياتهم المعرفية ومحاولاتهم تنظيم هذه العمليات والسيطرة والتحكم في أدائهم للأنشطة المعرفية المتعددة من خلال معرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها الطالب بواقعية خلال فترة محددة

من الوقت وكذلك من خلال إستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة والتخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية واختبار نتائج هذه الأنشطة. وتعتبرها نادية لطف الله (2002) أنها مجموعة القدرات والمهارات التي تساعد الطالب على متابعة تعلمه وأداء مهامه من خلال عمليات الفهم الواعي لأنواع المعرفة المختلفة التقريرية والشرطية وتنظيم المعرفة التي تتمثل في التخطيط وإدارة المعلومات والضبط الذاتي والمراقبة وتصحيح أخطاء التعلم والتقويم. (عبد المنعم بدران، 18:2008)

وعليه يشمل التفكير فوق المعرفي على عمليات التفكير العليا التي تستخدم عند حل المشكلة أو اتخاذ القرار ويتطلب هذا النوع من التفكير معالجة للمعلومات من خلال الحديث مع الذّات عند التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة؛ أي أنه يشمل التخطيط والمراقبة والتنفيذ (عوض عواد، 29:2010) من خلال عرضنا لهذه التعريفات نجدها تجمع على أهمية الإستراتيجيات الميتامعرفية لدى المتعلم لأداء المهام والأنشطة التربوية حيث أصبح هذا المفهوم في الميدان التربوي من أهم المفاهيم التي ترتكز عليها التربية الهادفة إلى فعالية ووعي المتعلمين بما يقدم لهم من خبرات ومعارف بعيدا عن ثقافة التلقين وصولا إلى ثقافة المشاركة وبناء الخبرات وإعادة استثمارها وتجنيدها في مختلف مواقف الحياة. ومنه تعتبر إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في هذه الدراسة أعلى مستويات التفكير الرامية إلى وعي المتعلم، سيطرته، وتحكمه في مختلف الخبرات، المهارات، والأنشطة التعليمية-التعلمية، من خلال عمليات التخطيط الذّاتي- المراقبة الذّاتية، والتقويم الذّاتي. وترجمتها بفعالية في مختلف الوضعيات.

أ- تصنيف الإستراتيجيات الميتامعرفية:

ظهرت عدة تصنيفات لإستراتيجيات التعلم الميتامعرفية وركزت كلها على تقديم تصنيف موحد يتضمن إستراتيجية التخطيط- المراقبة- والتقويم كما سنوضح فيما بعد. وفي هذا الصدد إعتبر كل من الباحثين Jacbos & Paris (1987) أن مصطلح فوق المعرفية

يتضمن مظهرين أساسين هما التقدير الذّاتي للمعرفة- والإدارة الذّاتية للمعرفة، ويتضمن التقدير الذّاتي ثلاث أشكال معرفية هي المعرفة التقريرية- المعرفة الإجرائية- المعرفة الشرطية، فحين تتضمن الإدارة الذّاتية للمعرفة التخطيط- المراقبة- والتقويم. (نافز أحمد، 08:2004) وفيما يلي سنعرض أهم التصنيفات.

- صنف ستنبرق (1986) مهارات التفكير العليا إلى ثلاث مهارات رئيسية تتلخص في التخطيط- المراقبة الذاتية- التقويم الذاتي وتعني مهارة التخطيط تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديدا دقيقا، مع تفصيل الخطة اللازمة لتحقيق ذلك الهدف ويتضمن ذلك اختيار إستراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها وتحديد العوائق والأخطاء المحتملة التي قد تحول دون تنفيذ الخطة بالإضافة إلى تحديد أساليب مواجهة هذه العوائق والأخطاء. (عبد الهادي صخري، 76:2007) ويوضح وليد رفيق كيف يمكن تطبيقها هذه الإستراتيجية عند تحديد هدف ما أو مجموعة من الأهداف تكون بالإحساس بوجود مشكلة ما وتحديد طبيعتها واختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته المختلفة وكذا ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية، وتحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات أو العقبات المتعددة، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرغوب فيها. (وليد رفيق العياصرة، 110:2011)

وتعني المراقبة الذّاتية عملية ضبط ومراقبة تنفيذ الخطة المحددة سلفا وتشتمل جانبين متابعة ما تم إنجازه من الخطة وهذا يتطلب الإبقاء على الأهداف المعرفية في بؤرة الاهتمام لمعرفة مدى التقدم في العملية المعرفية المراد إنجازها، والنظر فيما سيأتي أو ما هو متوقع وهذا يتطلب إدراك تسلسل العمليات والخطوات المطلوبة لإنجاز المهمة المعرفية.

- التقويم الذّاتي لعملية التعلم بمعنى التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سلفا أو مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا، وتشمل كما أشار جروان (1999) على تقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية، والحكم على كفاءة النتائج، الحكم على مدى مناسبة

الإستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة المعرفية، والقدرة على تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها (عبد الهادي صخري، 77:2007) ويستدل عليها من خلال الإبقاء على الهدف في بؤرة التركيز أو الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية وتحديد الوقت الذي تتحقق فيه الأهداف الفرعية، وتحديد موعد الانتقال إلى العملية التالية أو الخطوة اللاحقة، عند اختيار العملية أو الخطوة الملائمة التي تأتي في السياق، واكتشاف العقبات أو صعوبات أو الأخطاء، والتعرف على كيفية التغلب على العقبات أو التخلص من الأخطاء (وليد رفيق العياصرة، 2011.) ويرى عبد الوهاب كامل (1989) أن التحكم الذاتي يمثل خاصية ثنائية مركبة توجد على قمتها الإرادة كطاقة نفسية تظهر في أفعال الفرد الواعية والموجهة نحو الوصول لهدف بالتغلب على عوامل الإعاقة. (مجدي عبد الكريم، 166:1995)

- تصنيف Hiller et al (1988) حيث تتضمن الإستراتيجيات الميتامعرفية حسبه الوعي الذي يشير لوعي الفرد لما يوظفه من عمليات عقلية أثناء معالجته للمهمة الملقاة على عاتقه من خلال معرفة الفرد لهدف المهمة التي سينخرط بها وبما تتطلبه المهمة من أعمال ومسؤوليات والعلاقة التي تربط بين هذه الأعمال. وعمليات عقلية الموظفة لمعالجتها ومعرفة الخبرات السابقة التي تتعلق بالمهمة المعالجة وكذا وعيه بمستوى أدائه في المهمة المتعلمة ومدى نجاحه في تحقيقها. (حسين محمد وغسان يوسف، 389:2008) ويوضح هاني إسماعيل(2009) أن المعلم حين يطلب من التلاميذ أن يبينوا أو يشرحوا إجاباتهم وكيف توصلوا إليها أو يبينوا المنطق وراءها فهو يوجههم للتفكير في التفكير. فاستخدام المتعلمين لإستراتيجيات الميتامعرفية يزيد من وعيهم لما يدرسونه في موقف معين، وعي بالمهمة وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل، وعي بالإستراتيجية وإلى أي مدى تم تعلمهم وعي بالأداء؛ أي نمو قدرة التلاميذ على التفكير في الشيء الذي يتعلموه وتحكمهم في هذا التعلم. (هاني إسماعيل أبو السعود، 04:2009)

- أما Li (1992) فقد صنف الإستراتيجيات الميتامعرفية في خمس عمليات ذهنية هي الوعي ويتعلق بوعي الفرد لإدراكاته، تفكيره، قدراته، ومستوى انتباهه، التخطيط ويتعلق بتحديد الأهداف واختيار الإستراتيجيات (النشاطات) المناسبة لتحقيقها وترتيب هذه الإستراتيجيات بتسلسل معين وفق أولوية الاستخدام، والتنبؤ بالصعوبات التي قد تعترض تحقيق الهدف، وتحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها سيتغلب على هذه الصعوبات.

وتتعلق المراقبة بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين واختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل وتحديد الصعوبات التي تعترض سير العمل أو تعمل على إعاقته، ومعرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات أو المعوقات. أما المراجعة فتتضمن مقارنة الهدف المنشود بما تحقق منه في الواقع، ومقارنة الإستراتيجيات التي صمم لاستخدامها بالإستراتيجيات التي استخدمت فعلا ومقارنة الصعوبات المتنبأ بها بالصعوبات التي يواجهها الفرد فعلا، و كذا مقارنة النتائج التي حققها الفرد بالتي توقعها مسبقا، الملائمة وتتعلق بتصحيح الإستراتيجيات الضعيفة التي استخدمت، وتبني إستراتيجيات أو خطة أكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف عن طريق التجريب والممارسة.

- تصنيف Anderson (2002) صنف الإستراتيجيات الميتامعرفية إلى خمسة عناصر رئيسية الإعداد والتخطيط للتعلم، اختيار واستخدام إستراتيجيات التعلم، مراقبة استخدام الإستراتيجية تنظيم الإستراتيجيات المختلفة، تقييم استخدام الإستراتيجية والتعلم. (حسين محمد وغسان يوسف، 2008) وعليه تم التركيز في هذه الدراسة على الإستراتيجيات الميتامعرفية الثلاث التخطيط، المراقبة، والتقويم. ومنه فالتخطيط هو مهارة يستخدمها المتعلم قبل وأثناء أداء المهمة العلمية ويساعده على اختيار الإجراءات والإستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة بتأني وتروي. (أيمن حبيب، 98:2002) فهو عملية من عمليات الميتامعرفية تشبه عملية اليقظة و يعرف الوعي عند هيلر بأنه رسم صورة مسبقة أو التخطيط للمهمة التي سينخرط بها هذا المتعلم وتتضمن تحديد الهدف العام وتحديد الإستراتيجيات (النشاطات التعلمية) التي

سيتحقق هدف المهمة من خلالها، ترتيب هذه الإستراتيجيات بتسلسل منطقي وفق أولوية الاستخدام، والتنبؤ بالصعوبات التي ستعترض تحقيق الهدف وتحديد طرق للتغلب على هذه الصعوبات.

أما المراقبة فهي عملية تشبه عملية التحكم والضبط لدى هيلر وتعني مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة المراد تعلمها، وهي تتضمن التفكير في الهدف العام للمهمة، التفكير في كيفية تحقيق أهداف المهمة وفق سلم الأولويات، معرفة أي الأهداف الجزئية التي تحققت وأي منها لم يتحقق بعد. تحديد متى سينتقل الفرد من الخطوة الأولى إلى الخطوة الثانية فالثالثة فالرابعة إلى أن يتحقق الهدف، اختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل تحديد الصعوبات التي تعترض سير العمل، معرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات.

وقد كشفت رمزية الغريب (1977) عن مواصفات الفرد الذي يمتلك التحكم الذاتي منها: القدرة على الاستثارة الذّاتية- التفرقة بين النشاط ذاتي المصدر وخارجي المصدر- ممارسة التغذية المرتدة- تعلم التحكم الذاتي والضبط الذّاتي- توجيه السلوك. (مجدي عبد الكريم، 166:1995) ويشير أندرسون (1990) أن عمليات التحكم تعتبر كإستراتيجيات تنفيذية معرفية تكون مخزنة في الذاكرة وتتحول إلى أنشطة عندما تقتضي الحاجة إليها في معالجة المعلومات، وتتعدد مثل هذه الإستراتيجيات وتتنوع لتشمل التسميع وتكرار المعلومات وإستراتيجيات استخلاص المعنى، وإستراتيجيات حل المشكلة وإستراتيجيات البحث عن المعلومات في الذاكرة وإستراتيجيات فهم وإنتاج اللغة. وإستراتيجيات المحاكمة العقلية واتخاذ القرارات وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى، إن مثل هذه الإستراتيجيات ضرورية لتوليد الفعل السلوكي حركيا كان أم عقليا، انفعاليا أم لغويا، بحيث إننا في أغلب الأحيان نكون على وعي تام بحدوثها في الوقت الذي نستطيع فيه وصفها وتوضيح كيفية حدوثها. (رافع النصير وعماد عبد الرحمن، بدون سنة:51)

ويشير Bruer (2000) إلى أن التعلم المبني على المشكلات يعمل على تنمية المهارات الميتامعرفية؛ إذ أن التعلم يصبح أسرع عندما يمارس الطلبة مهارات مراقبة الذّات التي توصف بمهارات التفكير الميتامعرفية ذلك أن التعلم المبني على المشكلات هو فلسفة التعلم والتعليم تنمي قدرات الطلبة في مستوى المهارات الميتامعرفية، فالحل الناجح للمشكلات لا يعتمد فقط على امتلاك كم واسع من المعرفة بل على معرفة استخدام أساليب حل المشكلات للوصول إلى أهداف؛ إذ يمكن الحصول على بعض المعلومات من خلال البحث في المشكلة وتسجيل الملاحظات والقيام بالبحث عن المعلومات وطرح الأسئلة وإجراء المناقشات والتحقق من الفرضيات. حيث توصف هذه الأمور بالإستراتيجيات الميتامعرفية، وهذا يحتاج إلى الكثير من التفكير و بالتالي ينظر إلى مهارات التفكير الميتامعرفية كعامل أساس في تعلم مهارات وضع الأهداف (ماذا أفعل؟) واختيار الإستراتيجية (كيف سأقوم بهذا العمل؟) وتقييم الأهداف (هل نجحت؟). (بسام عبد الله، 102:2009)

وفي نفس السياق أشار سعد عبد الكريم (2014) أن التفكير فوق المعرفي يعد متطلبا أساسيا وضروريا لعملية حل المشكلة، فالتفكير فوق المعرفي عبارة عن نمط من التفكير يسمح للمتعلمين باستخدام مهاراتهم وتنميتها وهي إجراءات يقوم بها المتعلمون والتي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والتطبيق والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات الأخرى (سعد عبد الكريم، 2014) فالتقويم حسب هيلر هو حكم الفرد على مستوى إنجازه ومدى تقدمه ونجاحه في العمل. ويتضمن تقييم مدى تحقق الهدف والحكم على مدى صحة وصدق النتائج المحصلة، وتقييم مدى مناسبة الأدوات والوسائل والنشاطات التي استخدمت في تحقيق الهدف، وتقييم مدى النجاح في التغلب على الصعوبات في تحقيق الهدف والحكم على مدى فعالية الخطة التي رسمت لمعالجة المهمة وإلي أي مدى كانت ناجحة. (حسين محمد وغسان يوسف، 391:2008) ويعرف التقويم الذّاتي حسب معجم علوم التربية الذاتي بأنه التقويم الذي يقوم فيه الفرد نفسه أو نتيجة فعله، فهو إجراء تربوي لجعل

المتعلمين يحكمون على إنجازاتهم بأنفسهم، مما يؤهلهم لتجاوزها من منطلق أن الأخطاء التي يكتشفها الفرد بنفسه يمكن تجاوزها بسهوله.(عبد الكريم وآخرون، 1998)

وقد أسفرت نتائج أعمال علال وسعدة روبير (1992) Grangeat, Meirieu (1997) Noel Romainville , Wolf- إلى أنه بإمكان أنماط التقويم الذاتي الممارسة بالمدرسة أن تسهم في تنمية إستراتيجيات ضبط التعقل المعرفاتي لدى المتعلم؛ إذ أن قيام التلميذ بالتقييم الذاتي يدفع به إلى توضيح تمثلاته والتفكير بشأن إستراتيجياته ومقابلة طرقه مع نظيراتها لدى التلاميذ الآخرين وإدماج معايير خارجية في أطره المرجعية والتدبير النشيط للعلاقات ما بين مختلف المهام المراد إنجازها (كريستيان وبيرناديت، 42:2012)

ويوضح Bernard et al (2006) أن التقويم الذّاتي الممارس من طرف المتعلم نفسه يبدأ في اللحظة التي يحدد فيها كل من المتعلم والمعلم المعايير الممكنة للتقويم الذاتي يوضح طريقة تفكير المتعلم وكذا العوامل المؤثرة فيه. (Bernard Rey et al , 2006) ونفضل الحديث هنا أيضا عن التقويم الذاتي لما له من الأهمية في مسار المتعلمين الأكاديمي باعتبار أن المتعلمين عندما يقومون بتقييم أداءاتهم الأكاديمية فإنهم بذلك يحاولون تعزيز نقاط القوة وتدارك نقاط الضعف وعلى هذا الأساس يمكن للمتعلم أن يتفوق في الخطوات والإنجازات اللاحقة. فهو التقويم الذي يجريه المتعلم نفسه على تعلمه وتدرجه مستعينا بشبكة تقويم مرجعية ومن بين النتائج التي يسفر عليها التقويم الذاتي أنه يحفز المتعلم لبذل المزيد من الجهد.(محمد الطاهر، 22:2012)

ب- **الذكاء والإستراتيجيات الميتامعرفية:**

أكد ستنبرق في نظريته ثلاثية الأبعاد للذكاء على بعد العمليات الميتامعرفية واعتبرها على أنها أحد المكونات الرئيسية للذكاء، فهي عمليات تنفيذية تسيطر على المكونات الأخرى للذكاء ولاسيما المكونات المعرفية منها ويرى سنبرق أن العمليات

الميتامعرفية هي المسئولة بالدرجة الأولى عن التخطيط لتنفيذ مهمة ما والتأكد من سير تنفيذها على نحو صحيح والمراقبة لسير العمليات والأنشطة المعرفية والتقييم الختامي لنتائجها وتؤكد أن العمليات المعرفية الماورائية بالوقت الذي تسيطر فيه على المكونات المعرفية فإنها تتلقى التغذية الراجعة من هذه المكونات. وعليه يرى ستنبرق أن العمليات الميتامعرفية تشكل العامل الحاسم في الذكاء، فتحدد المصادر المعرفية المطلوبة على نحو مناسب كاتخاذ القرارات حول كيف ومتى ولماذا يجب إنجاز مهمة ما فهي عامل مهم في الذكاء. (رافع النصير وعماد عبد الرحمن؛ بدون سنة).

ج- **الأهمية التطبيقية لاستخدام الإستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في الميدان التربوي:**

حسب ما أشار إليه Continuo (2008) أن المهارات الميتامعرفية مهمة في التعلم وهي متنبأ قوي للنجاح الأكاديمي، فالطلبة الذين لديهم مهارات الميتامعرفية يحققون إنجازا أكاديميا أفضل مقارنة بالطلبة الذين يمتلكون مهارات الميتامعرفية بدرجة أقل لأنها تساعد الطلبة على أن يكونوا قادرين على تشكيل إستراتيجيات تعلمهم وبالتالي فهي تشكل همزة وصل بين إتقان الهدف والنجاح الأكاديمي. (عبد الحفيظ زتشي وفارس علي، 61:2014) وترى إيمان محمد أن التفكير الفوق المعرفي هو أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته (إيمان محمد، 2009). ويشير Symons & Reynids (1999) إلى وجود ارتباط قوي بين مهارات الميتامعرفية والأداء والكفاءات البحثية التنفيذية. كما تساعد على التحكم في التفكير حسب Rickey& Stacy (2000) وتحسن أساليب المتعلمين في القراءة والدرس والاستذكار حسب Lori & Frederksen (1998) وتسهم في الارتقاء بمستويات التفكير والمعالجة والتوظيف إلى المستويات المرتفعة حسب كل من White & Frederkern (1998) ; Holden & YORE (1996). كما أن الوعي بإستراتيجيات التفاعل مع المعرفة يساعد في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وعمليات التعلم وتحسين القدرة على الفهم والاستيعاب حسب عبد الصبور(2000)- Parker (1998) – Hanley (1995) وأيضا تساعد

على حل المشكلات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة حسب بهجات- Rickey & Stacy (1998). (جمال عبد ربه، 110:2008) كما يؤكد كل من - Allal & Saada- Robert (1992) Allal (1993) بأهمية تشجيع على مهارات الميتامعرفية كمصدر تعديل ذاتي لمسارات التعلم. (فليب بيرنو، 70:2010)

وقد بينت دراسة Chamotte (1988) التي هدفت إلى المقارنة بين الإستراتجيات التي يستخدمها الطلبة الفاعلون والطلبة غير الفاعلين في تعلم اللغتين الروسية والإسبانية أثناء تعلمهم إلى أن الطرفين (الفاعلين وغير الفاعلين) يستخدمان إستراتيجيات متشابهة في التعلم، غير أن الطلبة الفاعلين يستخدمون مدى أوسع من الإستراتيجيات الميتامعرفية كالمراقبة والتقويم والانتباه الاختياري والتخطيط وتحديد المشكلة، وأنهم (أي الفاعلين) أكثر قصدية وأكثر وعيا في استخدام إستراتيجياتهم وأكثر قدرة على اختيار الإستراتجيات المناسبة للمهام المعينة. (مرزوق مطلق، 30:2005) كما أوضحت الدراسة المقارنة التي أجراها Swanson (1990) على عينة مكونة من 56 طالبا وطالبة من الصفين الرابع والخامس من طلبة ذوي الاستعداد المرتفع والقدرات فوق المعرفية المرتفعة وطلبة ذوي الاستعداد المنخفض والقدرات فوق المعرفية المنخفضة في امتلاكهم للقدرات الاستكشافية واستخدام الإستراتيجيات اللازمة وجود تأثير إيجابي للقدرات فوق المعرفية في أداء الفرد في حل المشكلة. (انتصار زكي، 141:2008)

وبينت نتائج دراسة Romainville (1994) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من 35 طالب جامعي16 منهم إناث و19 ذكور من السنة الأولى كلية الاقتصاد في بلجيكا على وجود علاقة بين الأداء الأكاديمي وبعض خصائص المعرفة وفوق المعرفية لدى الطلبة، إذ وجد بأن الطلبة الأكثر تحصيلا كانوا أكثر وعيا بقواعد المعرفة وأكثر إستدعاءا للمعارف فوق المعرفية، وكانت المعرفة لديهم أكثر بناءا وتنظيما من المعرفة لدى الطلبة الأقل تحصيلا حيث يصفون إستراتيجياتهم

بصورة أفضل باعتبارها تسلسل معقد يشتمل علاقات متعددة. (أحمد نافز، 38:2004) وكشفت الدراسة التي قام بها Chlang (1998) التي هدفت إلى معرفة مدى زيادة المهارات الميتامعرفية من خلال عقود اتفاقيات التعلم أي معرفة هل وعي المتعلم بإستراتيجيات التخطيط والمراقبة والتحكم تعمل على زيادة تحصيله وتعلمه؟ عمل الباحث من خلالها على التوضيح للمشاركين 222 طالب جامعي أهمية تخطيط التعلم الفردي وكيفية وصول الطلبة إلى المصادر الأساسية للتعلم والحصول على المعلومات اللازمة لذلك. وتحديد الوقت اللازم ثم عمل على مراجعة أهداف وإستراتيجيات التعلم وعمليات مراقبة الذّات وعمليات التقييم وتوقع الدرجة من قبل المعلم وأظهرت النتائج أن هذه العملية ساعدت الطلبة لكي يصبحوا متعلمين مدركين وتبين أنهم يعون بما يقومون بدراسته. (علي محمد، 344:2008)

وأوضحت دراسة Rulin (2006) إلى أن استخدام إستراتيجية الميتامعرفية قد ساعدت في تحسن مهام الترميز والاسترجاع لدى الطلاب ولم يظهر هذا الأثر فيما يتعلق ببقاء أثر التعلم. (عزت عبد الرؤوف، 120:2007) كما خلص Brown إلى وجود ارتباط بين كفاءة الطلاب في حل المشكلات وبين الميتامعرفة، فكلما كان الطالب أكثر وعيا بالإستراتيجيات التي يستخدمها لحل المشكلات كان أكثر كفاءة. (منى حسن، 300:2006) وعليه يمكن تلخيص الأهمية التطبيقية لاستخدام الإستراتيجيات ما وراء المعرفة في الميدان التربوي في النقاط التالية: تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم إليهم وجود علاقة إيجابية بين معرفة الطلبة لطريقة تفكيرهم وبما يستخدمونه من عمليات وقدرتهم على استخدامها زيادة قدرة المتعلمين في تفحص كل ما يقرؤونه ونقده، وجعلهم قادرين على مواجهة الصعوبات في أثناء التعلم وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.

كما تساعد المتعلم على القيام بدور إيجابي أثناء مشاركته بعملية التعلم فهي تعمل على تحويل المتعلمين إلى خبراء؛ أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه، كما تمكنهم من زيادة

تحكمهم فيما اكتسبوه من معارف وتوليد أفكار جديدة إبداعية. وتساعد في انتقال أثر التعليم. وعليه يمثل استخدام إستراتيجيات الميتامعرفية أعلى مستويات النشاط العقلي (ميرفت سليمان، 28:2012) فهي تنير تفكير المتعلم وتمكنه من التعلم العميق وتحسين الأداء، كما تزيد من قدرته على أن يخطط للتعلم، يراقبه ويسيطر عليه.(مدحت محمد، 03:2008)

وتعتبر طرق التدريس واحدة من بين العوامل المؤثرة في المتعلم وفي طريقة تفكيره واستقبال المعلومات والتفاعل معها ومن ثم المساهمة في معالجتها وإعادة بناءها بطريقة فعالة. ومن هذا المنطلق أولى المهتمين بشؤون التربية أهمية بالغة للبحث في طرق تدريس فعالة كمدخل للتنمية بشرية للرفع من نوعية مخرجات العملية التربوية بعيدا عن الاهتمام بالكم الذي أصبح لا يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية وهو ما أدى إلى التفكير في تجديد وتحديث المنظومة التربوية من خلال الإصلاح التربوي الذي سبق و أن أشرنا إليه.

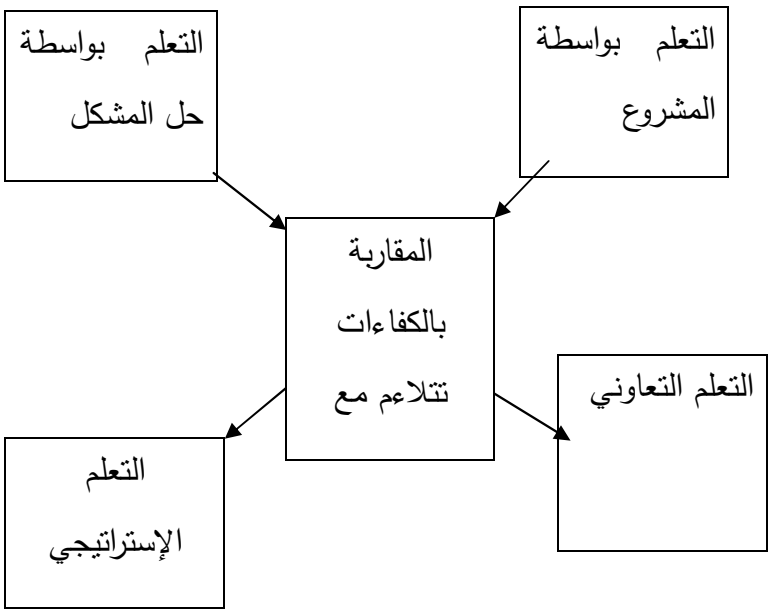
وعليه يمكن القول بأن كل جزء من العملية التربوية يؤثر في هذا المتعلم فكما سبق وأن أشرنا إلى أهمية الجانب العقلي للمتعلم من خلال وعيه بإستراتيجياته المعرفية والميتامعرفية سنلقي الضوء على باقي الحلقات المترابطة التي لها علاقة بشخصية هذا المتعلم وبالبيئة التعلمية لذا إرتئينا أنه من الضروري التحدث على طرق التدريس وكيف يمكن لها أن تساعد المتعلم من استيعاب و معالجة مختلف الأنشطة المدرسية فتنوع وجهات نظر الباحثين أدى إلى تنوع نظريات التعلم كما سبق وأن أشرنا وأدى أيضا إلى تنوع طرق التدريس. ويشير برونر أن نظريات التعلم ينبغي أن تعكس وبصورة تلقائية نظريات التعليم فإن المعرفيين أمثال: أوزبل- برونز- بياجيه-سيشمان- سيجل وغيرهم لم يكتفوا بالتنظير في التعلم، بل نظروا أيضا في التعليم الذي يخاطب عمليات التعلم المختلفة وأثمرت جهودهم في ظهور فئة خاصة من نماذج التدريس أطلق عليها Bruce Joyce& Marsha Weil فئة نماذج معالجة المعلومات وكل منها يركز على تعليم محتوى تعليمي فضلا عن طريقة في التفكير ومن أمثلة نماذج هذه الفئة ما يلي: نموذج المنظمات الاستهلالية لأوزبل، نموذج

اكتساب المفهوم لجيروم برونر، نموذج التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا، نموذج تدريب الاستقصاء لريتشارد سيشمان، النموذج النمائي لبياجيه وسيجل.

كما خاطب المعرفيون موضوعات التعلم والمعرفة والذاكرة وسعوا للوصول إلى إستراتيجيات تخاطب هذه الموضوعات. فعلى المعلم استخدام إستراتيجيات تدريس توجه المتعلم لاستخدام إستراتيجيات التعلم مثل إستراتيجيات الذاكرة والإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات الميتامعرفية. (حسن حسين وكمال عبد الحميد، 140:2006) فكلما كانت بيئة التعلم مشجعة للتعلم زاد إقبال المتعلم على ما يتعلمه وهذا طبعا من خلال طرق التدريس التي يعتمدها لذلك تعددت طرق التدريس حسب طبيعة المواد وطبيعة المواضيع وحسب سن ومستوى المتعلم.

وقد أشار Guilford (1959) إلى ضرورة أن تمنح التربية الانتباه الكافي وفرص الممارسة لكل القدرات العقلية، لأن كل قدرة تستدعي طريقة خاصة لإشباعها كما يستلزم ذلك مناهج وطرق تدريس متنوعة ووسائل تعليمية للوصول إلى أفضل النتائج. كما أشارت نتائج الدراسة التي قام بها كل من Richard & Bolton (1971) إلى وجود علاقة بين طريقة التدريس وقدرات التفكير الإبداعي.(محمد حمد الطيطي، 56:2001) وبما أن موضوع رسالتنا يتحدث عن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات كان لابد من الإشارة إلى أن هذه المقاربة تعتمد على طرق التدريس المختلفة وفي هذا الصدد يشير خير الدين هني (2005) إلى أن مقاربة التدريس بالكفاءات تناسبها أنواع من بيداغوجيا التعلم التي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة، فهذه البيداغوجية تستهدف تشخيص تصورات المتعلمين ضمن علاقة ترتبط بأنواع التعلم حتى يمكن لهم إدراك الخلفية النظرية التي يمكن اعتمادها في تطبيق المقاربة بالكفاءات، ويضيف ولكي تكون الصورة واضحة في الأذهان يقدم مخططا توضيحيا يحدد العلاقة بين أنواع التعلم. (خير الدين هني، 157:2005)

الشكل رقم (01): يوضّح طرق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.



وفيما يلي سنذكر أهم طرق التدريس وسنركز على الطرق ذات الصلة بموضوع دراستنا التي تستخدم ضمن بيداغوجية المقاربة وتنعكس على الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية للوصول إلى كفاءة أداء المتعلم.

6- طرق التدريس:

6-1- طريقة المحاضرة:

تعتبر طريقة المحاضرة والإلقاء من أقدم الطرق التدريس وتعرف على أنها عرض المعلومات في عبارات متسلسلة بسردها المدرس مرتبة ومبوبة بأسلوب شيق جذاب. وتعرض طريقة المحاضرة وفق مراحل هي المرحلة تمهيدية تحضيرية يطلق عليها مرحلة الإعداد، ثانيا مرحلة الإعداد للمحاضرة وتشمل الإعداد النفسي كتشويق الطلاب وشد انتباههم والإعداد الفكري مثل تحديد أهداف المحاضرة ونقاطها الأساسية أو تحديد الأنشطة،

بالإعداد الفني الذي يشتمل كتابة المحاضرة بالتفصيل وكتابة الملاحظات والتعليقات الجانبية والإطلاع على الصف لمعرفة مناسبته للمحاضرة. ثالثا مرحلة المراجعة حيث يقوم المعلم بمراجعة الخطوط العامة للمحاضرة السابقة مع التلاميذ وإذا كان الموضوع جديدا سرد قصة أو حادثة تتصل بالمحاضرة، رابعا يقوم المعلم بتأسيس علاقات إنسانية مع التلاميذ وشد انتباههم وعرض الأفكار الأساسية للمحاضرة، خامسا وهي مرحلة العرض ويشمل تغطية المعلم جوانب الموضوع وتنظيم المعلومات وممارسة إستراتيجيات تساعد على التعلم، أما المرحلة السادسة يلخص فيها المعلم مع التلاميذ أهم الحقائق والمفاهيم والأفكار في المحاضرة. (عبد اللطيف بن حسين، 163:2009)

6-2- طريقة المناقشة:

تقوم هذه الطريقة في جوهرها على الحوار ويعتمد فيها المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة ويوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة (الموضوع الجديد) مستخدما الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه. ففي هذه الطريقة يتم إثارة للمعارف السابقة وتثبيت المعارف جديدة والتأكد من فهم هذا وذاك. وفيها أيضا يتم استثارة النشاط العقلي الفعال عند التلاميذ وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل، والمناقشة في أحسن صورها باجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول لحل المشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية.(عاطف الصيفي، 115:2009)

6-3- طريقة حل المشكلات:

ينظر لأسلوب حل المشكلات على أنه تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة (حسن حسين، 327:2009) فأسلوب حل المشكلات من بين طرق التدريس التي ترقى إلى تنمية عدد من

المهارات الفكرية أو الأدائية كونه يعتمد على القدرة العالية للتفكير. وترجع هذه الطريقة إلى المربي جون ديوي كما تعتبر هذه الطريقة بمثابة إستراتيجية واسعة وليست مجرد طريقة محدودة. (علي اليماني، 2009) وتتداخل طريقة حل المشكلات في العلوم مع طريقة التقصي والاكتشاف لدرجة أن كثير من المختصين في التربية العلمية يعتبرونها جزءا لا يتجزأ من طريقة التقصي والاكتشاف أو أنها امتداد لها وبالتالي يصعب التفريق بينهما. وبخاصة إذا ما علمنا أن طريقة التقصي والاكتشاف تتطلب (موقفا مشكلا) أو سؤالا تفكيريا يثير تفكير الطالب ويتحدى عقله بحيث يجره ليبحث ويتقصى ويتساءل ويجمع المعلومات ويفسر ويستنتج ويجرب للوصول إلى حل المشكلة.

كما تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي وبالتالي فإن هذه الطريقة تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة وتدربهم على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التربية العلمية وتدريس العلوم. وتتضمن طريقة حل المشكلات في العلوم اعتماد الفرد المتعلم (الطالب) على نشاطه الذاتي لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة، كما تمكن الفرد (الطالب) من إكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة.

وفي هذا الصدد يرى Gagne أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعليمية، يكتشف المتعلم (الطالب) من خلالها مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقا والتي يمكن للفرد (الطالب) أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة. (عبد اللطيف بن حسين، 2009:196-197) وتوصل Thomas et al (1985) أن الطلاب المتفوقين قادرون على النجاح في حل المشكلات، حيث يركزون انتباههم أساسا على المشكلة ويأخذون وقتا أقل في تفحص الإجابات ويحاولون بناء قواعد وارتباطات بين السؤال واختيارات الإجابة. فنجاح الطلاب في الوصول إلى حلول صائبة للمشكلات يجعلهم أكثر

حسما وفعالية في اتخاذ القرارات. فحين ينظر الطلاب المتأخرون دراسيا إلى المشكلات باعتبارها مفاجآت وأمورا طارئة يجب تجنبها. (منى حسن، 299:2005)

وبينت دراسة Fred, Paas (1992) التي استهدفت الكشف عن أثر استخدام أسلوب التدريب على مشكلات مشابهة لتنمية مهارة استراتيجيات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية على عينة مكونة من (46) طالبا تم تدريبهم على مشكلات مختلفة من الإحصاء من خلال عرض عدد من الأمثلة. بينت النتائج حدوث تقدم كبير في عملية تنمية مهارة حل المشكلات، وانخفاض مستوى الجهد المبذول أثناء حل المشكلة بعد التدريب. (ظريفة أبو الفجر ومحمد جهاد،49:2010) وعليه تتمثل خطوات التدريس وفق الإستراتيجية حل المشكلات في فهم مشكلة، التخطيط لحل المشكلة، القيام بما يلزم لحل المشكلة، مراجعة ما تم تنفيذه لحل المشكلة. (علي اليماني، 2009)

6-4- طريقة التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة. ويقوم التعلم التعاوني على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي. إن مثل هذا المفهوم ليس بجديد على المربين والمعلمين ذلك أنهم يستخدمون التعلم الزمري كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة من وقت لآخر والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب اعتماد أعضاء المجموعة على طالب أو طالبين ليؤديا العمل ولكن ما جاء به التعلم التعاوني هو إيجاد هيكلة تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة مع التأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية. (محمد محمود الحيلة، 176:2002) كما أن لاستخدام التكنولوجيا تأثير على التحصيل العلمي للطلبة خاصة الطلبة الذين يتقنون مهارة التعلم التعاوني وهذا من خلال نتائج الدراسات التي بينت أن للتكنولوجيا تأثير على زيادة

التحصيل العلمي للطالب في كل التخصصات ولا يقتصر على فئة عمرية معينة، بل يشمل جميع الأعمار من المدرسة الابتدائية إلى الدراسات الجامعية العليا. فحسب براون (2000) فإن الطلبة الذين يدرسون بواسطة الكمبيوتر يتعلمون أكثر من زملائهم الذين لم يتلقوا تدريسا مماثلا (نعمان شحادة، 132:2009)

6-5-طريقة التعلم بواسطة المشروع:

إن مقاربة التدريس بالكفاءات ضمن هذا التوجه تركز على التعلم الاندماجي الذي يتيح للتلاميذ فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات قدرات وسلوكات) ضمن وضعيات جديدة. لذلك كان المشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية؛ إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية ويكون عنصرا فاعلا ضمن المجموعة ويمكنه من التخطيط والتفكير في الفعل التعليمي عند إنجازه قبله وبعده. واعتبارا لما سبق يمكن القول بأن التعلم بواسطة المشروع هو عبارة عن صيرورة بيداغوجية تستهدف بلـ غ مجموعة من التعلمات انطلاقا من الوضعيات (الإشكاليات) التي يعيشها المتعلمون، و بمعنى آخر نقول إن التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينتظر من المتعلم بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما يحدده لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته؛ أي تجعله عنصرا فاعلا وذا مردودية عالية عندما ينتج شيئا ما (كتابة، قراءة، إنجاز تمارين لغوية وحسابية). وطبيعة هذا التعلم (بالمشروع) ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن التلميذ وتكديسها بشكل تراكمي بل يتم بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية (إشكالية) تستلزم حلها.

إذن فالتعلم بواسطة المشروع يحتم على كل متعلم بناء مشروعه بنفسه بطريقة تميزه عن غيره. وهذا يعني أن التلميذ أصبح يمتلك كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته وليست مفروضة عليه من طرف المعلم مثلا وهي بذلك تدل على فهمه وتبصره للواقع الذي جرى فيه الإنجاز (إدراك العلاقات). ويمكن تلخيص المبادئ التي

تعتمدها طريقة المشروع في ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في تحديد الوضعيات (الإشكاليات) التي يركز عليها كل فعل تعلمي، هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة واستثمار السيرورات بشكل فعال كي يتحقق التعلم المطلوب. (خير الدين هني، 2005:158-159)

6-6- طريقة العصف الذهني:

استمدت هذه الطريقة التدريسية فكرتها من أسلوب العصف الذهني الذي ابتدعه Alex Ozbonn (1938) بقصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل ابتكاري من خلال إتاحة الفرصة لهم معا لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وحر لحل المشكلة الواحدة. ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل المناسب منها. وتحديدا يمكن النظر إلى هذا الأسلوب على أنه أحد أساليب المناقشة الجماعية الذي يشجع بمقتضاها أفراد مجموعة (5-12 فردا) بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما وبشكل عفوي وتلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق تلك الأفكار. ثم غربلة الأفكار المقدمة واختيار المناسب منها ويتم ذلك عادة خلال جلسة/ عدة جلسات تستغرق الواحدة منها من (15-20) دقيقة وبمتوسط (30 دقيقة).

ومن مبادئ أسلوب العصف الذهني تأجيل الحكم على قيمة الأفكار التي يطرحها المناقشون للمشكلة حتى انتهاء المناقشة لأن ذلك يسمح بتدفق أفكارهم دون قيود.كما يركز على كم المعلومات لأنه كلما سمح للمناقشين بطرح أكبر قدر من الأفكار أدى ذلك لتوليد أفكار جديدة أصيلة لحل مشكلة وهذا يؤدي في النهاية إلى إنتاج أفكار أكفأ وأدق وأكثر تبلورا. (حسن حسين، 2008:187-188) وتتمثل مراحل العصف الذهني في تحديد المشكلة حيث يتم في هذه المرحلة طرح المشكلة مدار البحث للطلبة وتحليلها إلى عناصرها الأولية وتقديم بعض البيانات حولها، من خلال قيام عضو هيئة التدريس بإعادة صياغة المشكلة وتحديد القواعد التي سيتم مراعاتها في جلسة العصف من أجل التقيد بها وتشجيع كل طالب

على تقديم أكبر قدر من الأفكار والاقتراحات بغض النظر عما إذا كانت تلك الأفكار منطقية أم لا وبهذا يتم تنمية التفكير الإبداعي للطلبة. كما يجب على عضو هيئة التدريس أو الطلبة عدم تقديم تعليقات ذات طابع سلبي على تلك الأفكار بل تقديرها والحث على المزيد منها وبهذا يكون العصف الذهني قد نمّا عند الطلبة احترام وتقدير الآخرين. وتتضمن مرحلة إيجاد الأفكار أو توليدها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الطلبة بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها. كما ترتكز هذه المرحلة على إطلاق حرية التفكير والاهتمام بتجميع أكبر عدد ممكن من الأفكار وتجنب نقد أية فكرة عند تقديمها. وأخيرا مرحلة إيجاد الحل وفيها يتم تقديم الحلول واختيار أفضلها (نعمان شحادة، 114:2009)

6-7 - طريقة دورة التعلم:

تعد هذه الطريقة أو الإستراتيجية ترجمة لبعض أفكار النظرية البنائية المعرفية عند جان بياجيه في مجال التدريس بصفة عامة. وقد استوحى Atkin & Karplus هذه الأفكار وقاما بوضع تصور مبدئي لهذه الإستراتيجية عام (1962) وفي عام (1974) قام كاربلس وآخرون بإدخال تعديلات عليها. وتشتمل هذه الطريقة على خطوات أساسية هي مرحلة الاستكشاف، مرحلة الإبداع المفاهيمي مرحلة الاتساع المفاهيمي. ففي مرحلة الاستكشاف يبدأ تفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها؛ ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه وأثناء عملية البحث قد يكتشفون أشياء لم تكن معروفة لديهم من قبل ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به

أما في مرحلة الإبداع المفاهيمي يحاول المتعلمين أن يصلوا إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف ويتم ذلك من خلال المناقشة

الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وتتضمن مرحلة الاتساع المفاهيمي اتساع مدى فهم المتعلمين للمفهوم أو المبدأ المقصود تعلمه خلال مرحلتي الاستكشاف والإبداع المفاهيمي ولذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة الأتساع المفاهيمي. وتتميز هذه المرحلة بإعطاء وقتا كافيا للمتعلمون لتطبيق ما تعلموه على أمثلة أخرى (لذلك تسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة تطبيق المفهوم) وهذا هو المعنى الحقيقي للاستكشاف. ولذلك تسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة الاستكشاف ومن المرغوب فيه أن يناقش المتعلمون بعضهم بعضا أثناء مرحلة الاتساع المفاهيمي وعلى المعلم أن يكون يقظا خلال هذه المرحلة فيقوم بملاحظة متعلميه والاستماع لهم والكشف عن أي صعوبات تعترض تعلمهم ويحاول مساعدتهم للتغلب على هذه الصعوبات. ومن الجدير بالذكر أن على المعلم أن يوجه متعليميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة وبين تطبيق ذلك في حياتهم العملية. (حسن حسين وكمال عبد الحميد، 2006:201-202)

6-8- طريقة التعلم الإستراتيجي:

يعتبر نموذج (التعلم الإستراتيجي) من أهم الطرق التي انبثقت عن البحوث العلمية التي توصل إليها علم النفس المعرفي ومن أبرز ما يركز عليه التعلم الإستراتيجي هو الاستثمار الصريح لإستراتيجيات التعلم الذهنية والميتا- ذهنية مع التأكيد على المكتسبات القبلية وتوظيفها في بناء معارف جديدة. وينطلق التعلم الإستراتيجي من التدرج ضمن عمليات التعلم المعقدة. ويتمثل دور المدرس وفق هذا المنظور في الوسيط بين المتعلمين والمعرفة فيقدم للمتعلمين العون والمساعدة لاستثمار إستراتيجي، كما يحتل المتعلم دورا أساسيا وفاعلا في تعلماته ويحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته فتزداد ثقة في نفسه وفعاليته في عمله فيشعر بدوره الإيجابي. ويكون التقويم ضمن هذا المنظور (التعلم الإستراتيجي) تكوينيا في أساسه الهدف منه هو قياس قدرات المتعلم لاختيار الإستراتيجيات الملائمة لتعلماتهم. (خير الدين هني، 2005:161)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل للحديث عن إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية باعتبارهما متغيرين من متغيرات الدراسة الحالية حيث قدمنا أهم تصنيفات الإستراتيجيات الفرعية المكونة لهما، كما تحدثنا عن أهميتهما التطبيقية في العملية التربوية كذا أهم النظريات التي نادت بضرورة إشراك المتعلم في عملية التعلم كونه جزء فاعل يؤثر ويتأثر بالخبرات المقدمة ونظرا لأن فاعليته في هذه العملية تتوقف عن طريقة الأستاذ في تقديم هذه الخبرات كان لابد من التوقف عند أهم طرق التدريس مركزين بذلك حديثنا عن طريقة حل المشكلات كونها الطريقة التي ارتكزت عليها بيداغوجية الكفاءات وموضوع دراستنا ينصب في هذا المجال. وعليه يتضح لنا من خلال عرض مختلف المعلومات حول المتغيرين أهميتهما في حياة المتعلم الأكاديمية وفي مساره الدراسي لتحقيق الهدف المنشود والمتمثل في النجاح والتفوقالأكاديمي.

الفصل الثالث

الفاعليـــة الذّاتيــة

- محتويات الفصل

- تمهيد
- تعريف الفاعلية الذّاتية
- توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج
- أبعاد فاعلية الذّات
- مصادر الفاعلية الذّاتية
- مفهوم الفاعلية الذّاتية وبعض المفاهيم المتداخلة معه
- أثار الفاعلية الذّاتية في السلوك
- العوامل المؤثرة في الفاعلية الذّاتية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر فاعلية الذّات أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه فهي نتاج للمقدرة الشخصية ومرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته في التحكم في البيئة. ومن هنا تتجلى لنا أهمية الفاعلية الذّاتية بالنسبة للأفراد بصفة عامة وللأفراد المتعلمين بصفة خاصة وهو ما سنحاول معرفته في هذا الفصل من خلال تعريف الفاعلية الذاتية مع التركيز على نظرية التعلم الاجتماعي والتحدث عن أبعادها ومصادرها دون أننسى أهم العوامل المؤثرة فيها.

1- تعريف الفاعلية الذّاتية:

تعرّف الفاعلية الذّاتية حسب Bandura (1977) بأنها اعتقادات الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ نشاطات ضرورية لتحقيق مهام محددة (Helena Irena, 11 :2011). ويضيف باندورا (1997) بأنها تمثل مجموعة المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين، أو ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء. ويمكن تعريف فاعلية الذات بصورة مختصرة بأنها اعتقاد الفرد في قدرته على أداء مهمة معينة. (عبد الهادي صخري، 69:2010)

وتعرف الفاعلية الذاتية بأنها معتقدات الأفراد حول قدرتهم على إنجاز الأداء المطلوب، كما أنها تساعد على اختيار البيئة والأنشطة الممكن الانخراط فيها واستمرار بذل الجهد في النشاط المحدد مسبقا والسيطرة على ردود الفعل العاطفية عندما تواجههم عقبات لتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا.(Mailys Rondier , 02 :2003) ويعرفها عبد العال حامد عجوة (1993) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد تحقيقه. (عادل السعيد، 30:2007)

أما حسب Necole (1976) ; Androw (1997) فهي تمثل اعتقاد الفرد بأنه يتمكن من التقدم نحو تحقيق الهدف. كما يعرفها Pajares (1997) بأنها اعتقاد الفرد في إمكاناته

الذّاتية وثقته في قدرته ومعلوماته على أنه يملك من المقومات ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددا جهوده وطاقاته في هذا المستوى. (سالي طالب، 228:2012)

وتعرف حسب Bosscher et Smit (1998) بأنها الرغبة في ممارسة السلوك (المبادرة) والرضا عن بذل المجهود لإنهاء السلوك (المجهود) والمثابرة في مواجهة المحنة أو الشدة (حسين علي 2005). وتعرفها منى حسن (2001) بأنها قوة إعتقاد المتعلم في القيام بالمهام بنجاح والسعي لتحقيق النجاح والمثابرة في حل المشكلات والمواقف الصعبة. ويعرفها الزيات (2001) بأنها إعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية انفعالية وحسية فيسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة. (عبد التواب، 225:2000)

نستنتج من التعريفات المذكورة أنها تجمع كلها على أن الفاعلية الذاتية هي إعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق الهدف المطلوب، فالإحساس بالفاعلية الذّاتية هو الاعتقاد في قدراتنا على أداء سلوكات من شأنها تحقيق النتائج المنتظرة أو المتوقعة، فهو شكل من أشكال الثقة بالنفس الخاصة بوضعية معينة. (Majed Chambah, 51 :2012) ومنه يمكن اعتبار الفاعلية الذاتية في هذه الدراسة على أنها تمثل اعتقاد الفرد في قدراته على قدرته تنفيذ وتحقيق الهدف والسعي و المثابرة فيه مهما كانت الصعوبات من خلال تنظيم وتجنيد معارفه، خبراته.

2- نظرية الفاعلية الذّاتية:

يعد مفهوم الكفاءة الذّاتية من المفاهيم الرئيسية في نظرية باندورا الذي ظهر عندما نشر مقاله كفاءة الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث ربط بين هذا المفهوم ومفهوم ضبط الذات فحسبه الأفراد يمتلكون معلومات وكفاءات تمكنهم من ضبط أفكارهم، انفعالاتهم وسلوكاتهم. (عدنان العتوم وآخرون، 268:2015) وحسب Ross and Ross (1963) يرتبط مفهوم باندورا عن كفاءة الذّات بالقدرة المدركة على التوافق مع المواقف النوعية، فهو يتصل بما يصدره الأفراد من أحكام تركز على قدراتهم على الفعل وهم بصدد إنجاز مهمة معينة في موقف معين حيث تؤثر هذه أحكام على اختيار الأنشطة التي يمارسها وكم من الجهد نبذله في الموقف وإلى أي حدٍّ نثابر في أداء المهمة وما هي ردود الفعل الانفعالية التي تصدر عنا حين نتوقع ما سيحدث في موقف ما، أو حين نندمج في هذا الموقف. فنحن نفكر ونشعر ونتصرّف على نحو مختلف في المواقف التي نشعر فيها بالثقة في قدراتنا بالمقارنة في المواقف التي نشعر فيها بعدم الأمان أو عدم الكفاءة. لذلك تؤثر اعتقادات كفاءة الذات في أفكارنا ودوافعنا وأداءاتنا ومستوى استثارتنا الانفعالية (لورانس برافين ج1، 211:2010-212) ويضيف باندورا أن أهمية معتقدات الفاعلية الذاتية ترجع لكونها تؤثر على اختياراتنا لأي من النشاطات نشترك فيها وكم من جهد نبذله في موقف ما. وكم من الوقت نستغرقه في أداء مهمة وكذلك استجاباتنا الانفعالية أثناء توقعنا لموقف ما، أو استغراقنا فيه وعليه فالأفراد سيختلفون في أفكارهم ودافعيتهم وانفعالاتهم وأدائهم في المواقف وفقا للفروق بينهم في معتقدات الكفاءة الذّاتية. (لورانس برافين، 143:2010)

ويعتبر باندورا أول من لفت الانتباه إلى العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذّاتية والتنظيم الذاتي للمعرفة عندما طور نظريته المعرفية الاجتماعية، فوفقا لنظريته فإن للأفراد منظومة الداخلية تنظم وتتحكم في عملية التعلم. إذ لا يحدث التعلم بفعل عوامل خارجية تشكل السلوك، وإنّما الأفراد هم الذين يطورون ويبنون معتقداتهم حول فاعليتهم الذّاتية من خلال الخبرات المختلفة التي يتعرضون لها وبعد أن تكتمل هذه المعتقدات تكون أداة لتحقيق

الأهداف التي يسعون إليها. وتعتبر كذلك أداة للتحكم في البيئة المحيطة بهم. فالمعتقدات التي يحملها الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية تساعدهم في تحديد ما يفعلون بالمعرفة والمهارات التي تعلموها ونتيجة لذلك فإن أداءهم الأكاديمي يكون محصلة لما يحملونه من معتقدات عن قدراتهم على إنجاز المهام التعليمية المنوطة بهم وهو ما يفسّر تفاوت أداء الطلاب على الرغم من تمتعهم بقدرات واستعدادات متشابهة. (عبد الهادي صخري، 78:2010) فالأهداف هي الإنجازات المتوقع تحقيقها والتي تتّسق مع المعايير الشخصية الحالية، وتمثل الأهداف في حدّ ذاتها عوامل محددّة لمهمة الأداء، ويوضح باندورا (1991) أنه كلما زاد التحدّي الذي تمثله الأهداف التي يضعها الناس زادت كمية الجهود التي يبذلونها لأداء المهام الموكل إليهم. إلا أنه لا يتم السعي لتحقيق هدف ما بشكل حثيث إلا إذا كان واضع الهدف يحصل على تغذية راجعة تشير إلى وقوع تقدم نحو تحقيق الهدف. (كفافي وآخرون، 532:2010)

وعليه يرى باندورا (1991) إلى أن أثار معتقدات الكفاءة الذاتية تأخذ أشكالا متنوعة من السلوك البشري من خلال الأهداف المنظمة التي يطمح الناس إلى تحقيقها والتي تتأثر بالتقييم الذاتي للقدرات وأقوى فاعلية الذات ترفع من الأهداف التي وضعوها وتزيد من التحدي لديهم والإلتزام بتحقيقها. (Bandura, 1993) فقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها كل من Bell & Kozlowski (2002) لمعرفة التأثيرات التفاعلية لتوجهات الهدف والفعالية الذّاتية، الأداء، والمعرفة؛ أي معرفة شكل العلاقة المباشرة بين توجه الهدف وتفاعل كل من توجه الهدف مع القدرة المعرفية على كل من الفعالية الذّاتية والأداء والمعرفة في سياق التعلم وكذا العلاقة بين أنماط توجه الهدف التكيفية وغير التكيفية في درجة إعتمادها على قدرة الأفراد المعرفية. أجريت الدراسة على عيّنة مكونة من 125 طالب جامعي تراوحت أعمارهم بين 18-21 سنة تسلم الطلاب مقررا معتمدا مدته ثلاث ساعات تعلموا فيه تشغيل جهاز محاكاة لرادار معتمد على الحاسوب وأشارت النتائج إلى ارتباط توجه الهدف نحو التعلم بكل من الفعالية الذّاتية والأداء والمعرفة ارتباطا إيجابيا، بينما إرتبط توجه الهدف نحو الأداء

سلبيا بالأداء، كما أظهرت النتائج تفاعلات بين توجهات الهدف والقدرة المعرفية، فالطلبة ذوي القدرات المعرفية المرتفعة وذوي توجهات الهدف للتعلم أكثر تكيفا على عكس الطلبة ذوي القدرات المعرفية المنخفضة. وبينت النتائج أيضا أن تأثيرات توجه الهدف نحو الأداء كانت عرضية على كل مستويات القدرة المعرفية المرتفعة والمنخفضة. (عادل السعيد، 64:2007)

كما خلصت نتائج دراسة Carter (2004) التي سعت لمعرفة أثر الفاعلية الذّاتية ومركز التحكّم وتقدير الذات في الأداء الأكاديمي لطلاب قسم التربية الأساسية ضمن برامج الخدمات العامة على عينة مكونة من 125 طالبا، إلى أن الطلاب مرتفعي الفاعلية الذّاتية ذوي التحكم الداخلي كان أداؤهم الأكاديمي أعلى نسبيا من منخفضي المستوى في هذه المتغيرات إلا أن تلك الفروق لم تصل إلى حد الدلالة. (رامي محمود، 337:2013)

وقد كشف Bong (1997) أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية مدركة أكاديميا أثبتوا قدرة تلقائية في أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهدا إضافيا عند أداء وظائف معينة. وأن هؤلاء الطلاب يتعرضون للاضطرابات أقل من غيرهم فهم قادرون على تنظيم أنفسهم. (سالي طالب، 228:2012)

ومن جهة أخرى يشير حسن (2004) إلى وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذّات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية. (ميسون وإسماعيل، 307:2012) ويوضح Thomas (1986) أن المتعلمين ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذّاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم ولا يستطيعون ممارسة الإستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا. (عبد الحفيظ زتشي و فارس علي، 2014)

ويشير الزيات (2001) إلى أن مفهوم الكفاءة الذّاتية يتطور من خلال الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في حياة الفرد وأنها (أي الكفاءة) عبارة عن إعتقاد الفرد لمستوى

فاعليه قدراته الذّاتية وما تشمله من مقومات عقلية معرفية وانفعالية واقعية لمعالجة المواقف أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية (أصلان صبح، 683:2011)

وقد أوضح كل من Artistico; Cervone & Pezzuti (2003), Bandura (1989); Caprara; Steca ; Cervone & Artistico (2003) ; Caprara et al (2000) أنه من أقوى عمليات التنظيم الذّاتي الكفاءة الذّاتية فهي تمثل الاعتقاد المتعلق بقدرة المرء على أداء السلوكيات التي تؤدي إلى نتيجة متوقعة ومرغوب فيها. وعندما تكون الكفاءة الذّاتية عالية المستوى فإن المرء يكتسب الثقة في قدرته على أداء السلوكيات التي تتيح السيطرة على ظرف من الظروف الصعبة ويمكن اعتبار الكفاءة الذاتية في هذه الحال شكلا محددا من أشكال الثقة. وعلى الرغم أنه ما من شخص يمتلك الثقة التامة بشأن أي شيء يفعله إلا أنه في قدرة كل شخص أن ينمي إيمانه بالقدرات الضرورية لأداء بعض السلوكيات المحددة والتي يؤدي كل منها إلى نتيجة في سياق بعينه (علاء الدين كفافي وآخرون، 533:2010) ويوضح Pajares (1997) أن المعتقدات التي يحملها الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية تؤثر بصورة كبيرة على مستوى تحصيلهم الأكاديمي وذلك على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في تحصيلهم. وفي نفس الصدد يوضح باندورا إلى أن ما يحمله الطالب من معتقدات تتعلق بفاعليته الذّاتية تؤثر على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي يستخدمها الطالب خلال عملية التعلم. (عبد الهادي صخري، 78:2010)

كما أشار باندورا (1988) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون إحساس منخفض بفعالية الذّات سوف يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة محددة في تحقيق أهدافهم والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدرتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعلية الذّات عقب الإخفاق. في حين أن الأفراد الذين يمتلكون إحساس مرتفع بفعالية الذّات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف

الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذّات عقب الإخفاق. (ميسون كريم وإسماعيل طه، 307:2012)

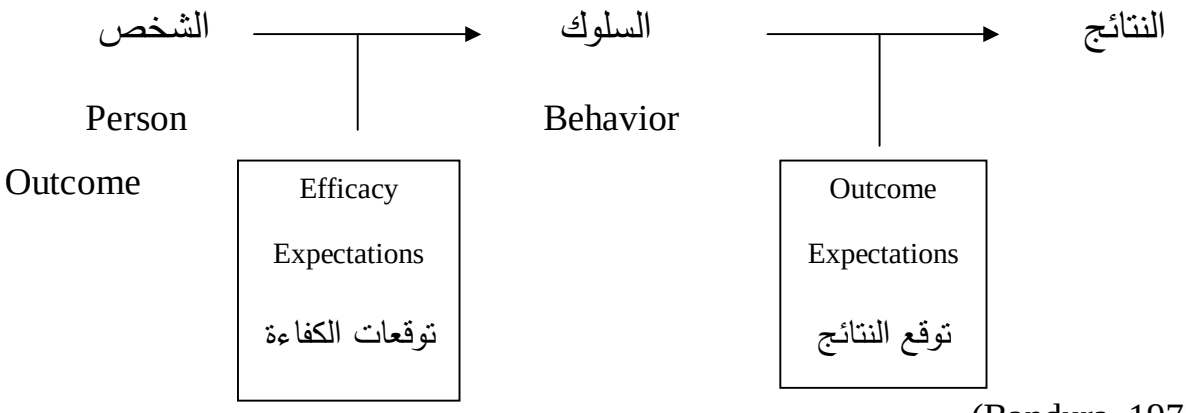
وهو نفس ما وضحه كل من Gist & Pajares (1996) بأن الفاعلية الذّاتية ليست فقط تقدير قدرة الفرد لكن أيضا المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمة بنجاح. وتتطور الفاعلية الذّاتية نتيجة العلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة والسمات الشخصية والسلوك حيث تؤثر الفعالية الذّاتية في إكمال المهمة وإجراء العمل والمشاركة بنشاط. ويرتبط هذا الفهم للفاعلية الذّاتية مع قدرة الفرد لإكمال المهمة. (محمد عبد الهادي،37:2013) ويوضح باندورا (1991) أن الكفاءة الذّاتية لا تحدد فقط ما إذا كان الشخص سوف يحاول القيام بسلوك ما، بل تحدد أيضا نوعية الأداء عندما تتم المحاولة فالمستوى العالي من الكفاءة والذي يتبعه توقعات بتحقيق النجاح إنما يولد المثابرة في وجه العوائق والإحاطات. فالمثابرة التي تؤدي آجلا أو عاجلا إلى النجاح إنما تؤدي إلى مزيد من رفع الكفاءة الذّاتية. كما أن انخفاض الكفاءة يؤدي إلى انخفاض الجهود وبذلك يزيد من احتمالات الفشل والمزيد من انخفاض الكفاءة. وعليه فحسب باندورا (1999) فإن الأسلوب الوحيد الأكثر كفاءة لرفع الكفاءة الذّاتية هو إنجاز الأداء، فالفعل يعني التصديق. (علاء الدين كفافي وآخرون، 534:2010) ومما يجدر ملاحظته حول مفهوم كفاءة الذّات لدى باندورا أنه لا يشير إلى ذات الفرد و لكن بالأحرى يشير إلى العمليات المعرفية التي يندرج تحتها مفهوم الذّات، بمعنى أخر تعبر الذات عن مفهوم أو تكوين أو تمثيل عقلي كغيرها من المفاهيم الأخرى، فيما عدا أنها أكثر أهمية من باقي المفاهيم في تأثيرها على الأفكار والمشاعر والانفعالات. وهي مثلها يمكن أن تدرس بالطريقة نفسها التي تدرس بها باقي التمثيلات العقلية، لذلك يمكن أن تهتم بالعوامل المؤثرة في تطوير هذه الاعتقادات. (لورانس برافين، 212:2010) حيث يرى باندورا أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفاعليته الذّاتية وهذا التصور العقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية.

وتعتمد هذه التوقعات على النتائج السابقة والتي يتصور الفرد نتائجه المستقبلية من خلالها حيث يقوم بتحديد أهدافه وفق إدراكه لمدى فاعليته ويثابر بجهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه ويتصور الفرد من خلال تقدمه نحو الهدف جميع الأشياء الإيجابية التي ستظهر عندما يصل إلى الهدف. ويتصور أيضا جميع الأشياء السلبية إذا لم يستطع تحقيق الهدف. (حبيب تلوين و فريد بوقريرس، 23:2007)

3- توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج:

تندرج فاعلية الذّات إذن ضمن النظرية الاجتماعية المعرفية وبناءا عليها فإن التطور والنمو النفسي يستنتج من خلال تفاعل ثلاث عوامل هي: السلوك، المحيط والشخص وهي متبادلة التأثير وليس مهما أن يكون نفس التأثير وهذا ما يعرف بالسببية التبادلية (Bandura, 2003). فعند الحديث عن الفاعلية الذّاتية لابد من التمييز بين توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج. بمعنى أن توقعات النتائج تمثل تقدير الأفراد بأن سلوكهم سوف يقود إلى نواتج معينة (النجاح أو الفشل) على عكس من ذلك تعني توقعات الكفاءة بأن الأفراد يعتقدون أن بإمكانهم القيام بالسلوكات المطلوبة للوصول إلى نواتج معينة. (ثائر غباري وآخرون، 2008) ويعتقد باندورا بأن عوامل الخطط والفاعلية الذّاتية لها دور بارز في الدافعية. فالخطط تشتمل على وجود أهداف محددة لدى الفرد تعد بمثابة محركات للدافعية نحو الأداء لفترات مختلفة، أما الفاعلية الذّاتية فإنها تشير إلى اعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد إيجابية ، فالخطط والفاعلية الذّاتية تختلف بين الأفراد في مستوياتها. (محمد محمود، 108:2007)

شكل رقم (02) يوضح العلاقة بين توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج



(Bandura, 1977)

4- **أبعاد فاعلية الذّات:** حدد باندورا ثلاث أبعاد لفاعلية الذات نوضحها فيمايلي

أ- قدر الفاعلية:

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء فى المجالات والمواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد فى توقعات الفاعلية. ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق فى معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذّات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدى وقد يرجع السبب فى ذلك إلى تدنى مستوى الخبرة والمعلومات السابقة. ويرى فتحى الزيات (2001) أن قدر الفاعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها مستوى الإبداع أو المهارة ومدى تحمل الإجهاد ومستوى الدقة، الإنتاجية، مدى تحمل الضغوط والضبط الذّاتى المطلوب. ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذّاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحيانا(السيد محمد، 2005).

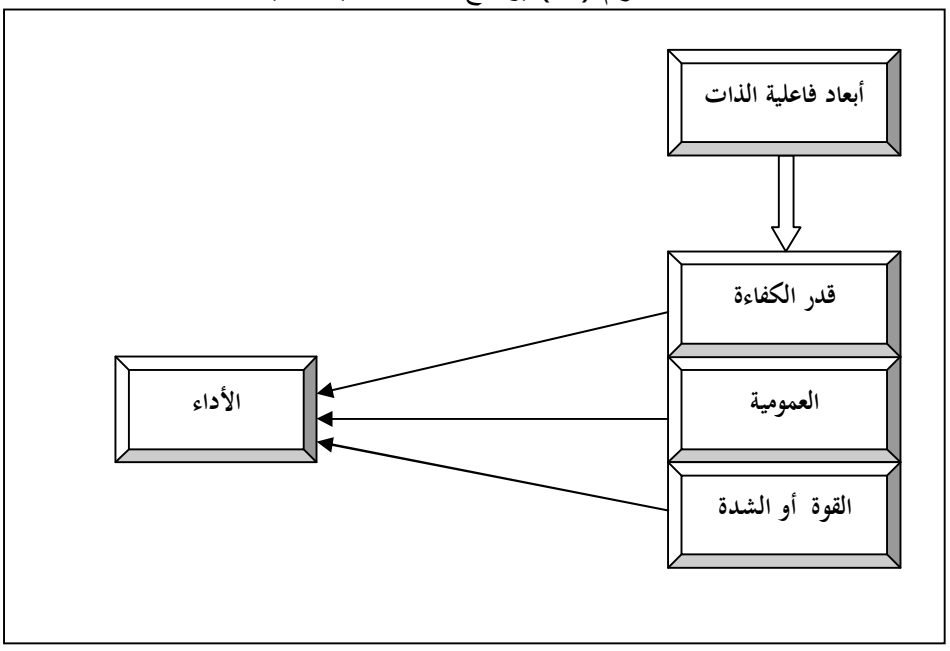
- العمومية:

وتعني حسب باندورا (1986) إنتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها. ويشير فتحي الزيات (2001) أن درجة العمومية تتباين 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 الإمكانات سلوكية معرفية إنفعالية خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. ويبين باندورا (1997) أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة وأنها تختلف تبعا لاختلاف الأبعاد التالية: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر عن الإمكانات من خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك.

ج- القوة أو الشّدة:

يبين باندورا (1997) أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من إختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح. كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذّاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم على أنهم قادرين على أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية. ويوضح علاء الشعراوي (2000) أن المعتقدات الضعيفة عن الفاعلية الذّاتية 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 بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف ولهذا فقد يحصل طالبان على درجة ضعيفة في مادة ما أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف لأن فاعلية الذّات لديه مرتفعة والآخر أقل قدرة على مواجهة الموقف لأن فاعلية الذّات لديه منخفضة. ويشير هذا البعد أيضا حسب فتحي الزيات (2001) إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذّاتية بمعنى قدرة أو شدة أو عمق إعتقاد أو إدراك الفرد بإمكانية قيامه على أداء المهام والأنشطة موضوع القياس. ويوضح باندورا (1997) أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة. (نيفين عبد الرحمان، 50:2011)

كل رقم (03) يوضح أبعاد الفاعلية الذّاتية



(نفين عبد الرحمان، 51:2011)

5- مصادر الفاعلية الذّاتية:

تتطور الفاعلية الذّاتية لدى الفرد من خلال تجاربه الشخصية أثناء مهام محددة (Helena Irena,2011) وينطلق باندورا من افتراض أساسي مفاده أن الإنسان عبارة عن كائن إجتماعي؛ أي أنه جزء من كل وهو يعيش ضمن جماعة يؤثر ويتأثر بها على شكل تنافس أو تعاون أو امتثال أو طاعة. وترى هذه النظرية أن العديد من دوافع الإنسان هي متعلمة يتم إكتسابها من خلال تفاعله مع الآخرين بإستخدام نماذج المحاكاة أو التقليد والملاحظة والنمذجة وغيرها. وترتبط معتقداتنا عن كفاءة ذواتنا بأربعة محددات أو مصادر هي إنجازات الأداء الفعلي، الخبرة بالمشاهدة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية. وعليه فالفاعلية الذّاتية تتطور عند الفرد من خلال أربعة مصادر للمعلومات هي:

أ- إجتياز خبرات متقنة:

يكتسب الفرد معلومات شخصية مؤثرة من خلال ما يقوم به من أعمال وخبرات ويتعلم من خلال خبراته الأولى معنى النجاح والشعور بالسيطرة على البيئة إلا أن الإنجاز الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالفاعلية الذّاتية. بمعنى آخر فإن أدائنا الفعلي هو مصدر أساسي لشعورنا بالفاعلية الذّاتية، فإذا تكرر نجاحنا في أعمال معينة ازداد هذا الشعور وعند تكرر الفشل يقل هذا الشعور. وعندما ينمو لدينا الشعور بالفعالية لا تزعجنا العقبات التي تعيق إنجازنا لأهداف معينة، لكن عندما نفشل نراجع أنفسنا وقد نعزو هذا الفشل إلى نقص الجهد وسوء التخطيط لذلك نحاول إنجاز هذه الأهداف مرة أخرى.

ب- الخبرات الإبدالية:

يقنع الفرد نفسه بإمكانية القيام بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ من يشبهونه قادرون على القيام بها والعكس ويصدق هذا الأمر في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا نفس ما لدى الآخرين من قدرات.

ج- الإقناع اللفظي:

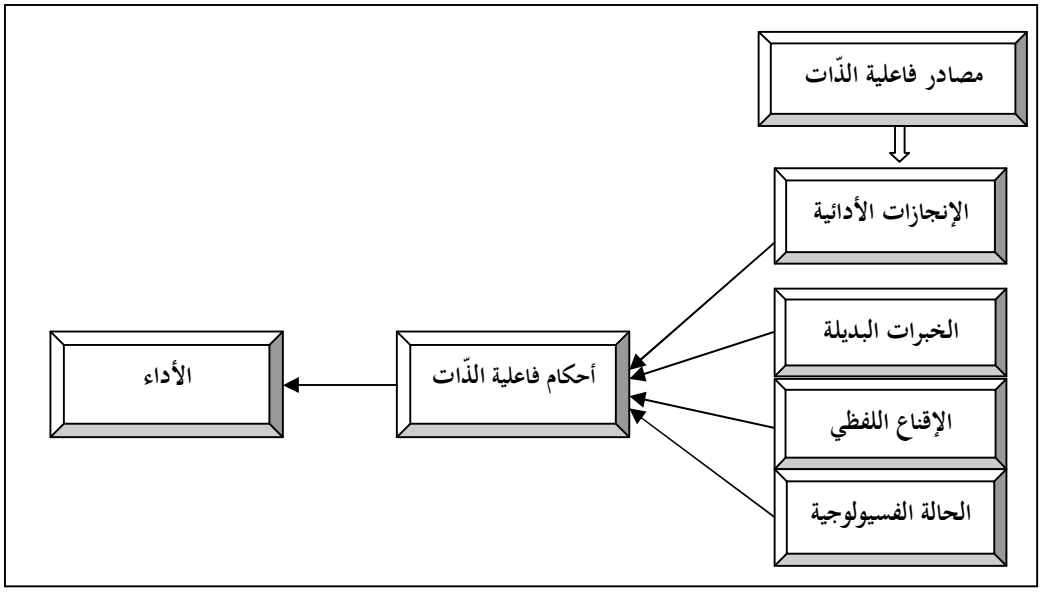
يؤدي الإقناع اللفظي دورا هاما وحيويا من حيث جعل الطلبة يعتقدون أن بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي تواجههم وتحسن مستوى أدائهم. فعندما يقنعنا بعض الأشخاص بقدرتنا على أداء مهمة ما فإن أدائنا غالبا ما يكون أفضل عليه مما كان قبل حصولنا على مثل هذا الإقناع.

د- الحالات الانفعالية الفسيولوجية:

تعد الحالة الانفعالية التي يختبرها الفرد عند أدائه لبعض المهمات مصدرا رئيسيا لشعوره بالفاعلية الذّاتية فنحن نفسر التعب والتوتر الذي يصيبنا على أنهما مؤشران على صعوبة المهمة التي ننوي إنجازها ومع ذلك فإن ردود أفعالنا تجاه هذه المؤشرات قد تختلف من فرد لآخر (معاوية محمود، 162:2014)

ويلخص لورانس (2010) تأثير المحددات التي سبق الإشارة إليها على الأفراد حيث يرى أن إنجازات تعد الأداء الفعلي أكثر المصادر أهمية للمعلومات الخاصة بالكفاءة الذّاتية حيث يكتسب الأفراد من خلال الخبرة معرفتهم عما يجيدون، وعما يمثل نقاط ضعف بالنسبة لهم عن كفاءتهم وعن حدودهم. أما الخبرة بالمشاهدة فتجعلنا قادرين على ملاحظة نجاحات وإخفاقات الآخرين وتقويم أنفسنا بناءا عليهم وتكوين معتقداتنا عن كفاءة ذّواتنا وفقا لذلك. أما من خلال الإقناع اللفظي فإننا نتأثر بالاتجاهات والمعتقدات التي تصلنا من الآخرين والتي تتعلق بما نستطيع فعله. فالثقة فينا التي تصلنا من الوالدين والشركاء أو الأصدقاء يمكن أن تصنع فرقا كبيرا في معتقداتنا عن كفاءتنا الذّاتية مقارنة بالتعبير عن الشك ونقص الثقة. وعلى جانب آخر فإن مثل هذه التعبيرات عن الثقة يجب أن يتبعها إنجاز فعلي يؤكدها لكي تصبح ذات معنى يساهم في إحساسنا بالكفاءة الذّاتية. ومن خلال وعينا باستثارتنا الإنفعالية فإننا نتلقى معلومات تتعلق بكفاءتنا الذّاتية في موقف ما (لورانس برافين؛ 142:2010)

شكل رقم (03) يوضح مصادر الفاعلية الذّاتية



(Bandura, 1977)

6- مفهوم الفاعلية الذّاتية وبعض المفاهيم المتداخلة معه:

6-1- مفهوم الذّات والفاعلية الذّاتية:

يرى Beshaf (1974) أن الفاعلية الذّاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذّاته، لأن الذّات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى. وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته فالذّات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفاعليته الذّاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين وتفاعل بعض العوامل الأخرى كالدافعية ومستوى الطموح والثقة بالنفس. (عبد الحفيظ زتشي وفارس علي، 62:2014) فضبط الذّات هي العملية التي يتحول فيها الإنسان من كائن سلبي تتحكم فيه النزعات الداخلية والمنبهات الخارجية بسهولة إلى كائن إيجابي فعال يسيطر فيها على كثير من الاندفاعات السلوكية، الفكرية والانفعالية و يحقق المزيد من التكيف النفسي والاجتماعي. وغالبا ما يستخدم الباحثين مرادفات متعددة تشير إلى ضبط الذّات مثل تنظيم الذّات وإدارة الذّات وقوة الإرادة. وقد بين شود وآخرون (1990) في دراسة طولية على عينة من الأطفال والمراهقين أهمية ضبط الذّات بوصفها مظهرا من مظاهر القدرة المعرفية وكفاءة تنظيم الذّات، فالأفراد

الذين مالوا إلى أطول مدة لتأخير الإشباع أظهروا ضبطا أعلى للذّات وكفاءة أعلى في تنظيم الذّات.كما خلصت نتائج دراسة فانتوزو وآخرين(1989) إلى وجود علاقات دالة وقوية لمهارات ضبط الذات لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ومقاييس ضبط الذّات والتكيف الدراسي. أما دراسة ميريل أظهرت وجود علاقة دالة وقوية بين ضبط الذات والكفاءة الاجتماعية والتوافق السلوكي لدى عينات من المراهقين والأطفال. (يوسف حمة، 36:2009)

6-2- تقدير الذّات والفاعلية الذّاتية:

لعل من أهم العمليات الدافعية المؤثرة في سلوك الطالب وتحديدا خلال عملية التعلم ما يطلق عليه الفاعلية الذّاتية ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة المعتقدات التي يحملها المتعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين. أو هي ما يملكه المتعلم من معتقدات عن نفسه بما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء.

وهذا المصطلح يشابه إلى حد كبير مصطلح تقدير الذّات وكثيرا ما يخلط الباحثون بين الفاعلية الذّاتية وتقدير الذّات ويستخدمون هذين المصطلحين بشكل متبادل بإعتبار أنهما يعبران عن الظاهرة نفسها. وفي حقيقة الأمر أن الفاعلية الذّاتية تهتم بالأحكام المتعلقة بالإمكانات الشخصية بينما تقدير الذات يهتم بالأحكام المتعلقة بالقيمة الشخصية، ورغم هذا التشابه إلا أنهما يختلفان اختلافا جوهريا مهما. فتقدير الذّات يعبر عن تقدير الفرد لذّاته في جميع المواقف، فعندما نقول إن هذا الفرد لديه تقدير عال أو مرتفع لذّاته نعني أن الفرد يملك تقديرا عاليا لذّاته في كل النشطات أو المواقف التي يؤديها. أما فيما يتعلق بالفاعلية الذّاتية فهي أكثر ميلا لأن تكون موقفية وهذا يعني أن الفرد من الممكن أن يحمل فاعلية ذاتية عالية في نشاط ما. وفي الوقت نفسه فاعلية ذاتية منخفضة في نشاط آخر. (عبد الهادي صخري، 70:2010)

6-3- الفاعلية الذّاتية وصورة الذّات:

عند التمييز بين صورة الذّات والفاعلية الذّاتية نجد بأن الفاعلية الذّاتية تتعلق بمجال ضيق عن صورة الذّات، لكن ملاحظات Marsh (1993) وأيضا Bong et Clark (1999) تفيد بأن هذا الفرق لم يكن واضحا فمن الممكن حصر صورة الذّات في مجالات محدودة بينما الفاعلية الذّاتية تكون أكثر عمومية. ويضيف مارش أنه يمكن تحديد الاختلاف بين الفاعلية الذّاتية وصورة الذّات من حيث المقارنة الاجتماعية وكذا النظام المرجعي، فالنظام المرجعي يشارك مباشرة في عملية قياس صورة الذات لأن الفرد يستخدم أداء الأخرين كمرجع لتقييم أداءه الخاص. فحين أوضحت نتائج الدراسات حول الفاعلية الذّاتية أنها نادرا ما تعتمد على الانتقادات والمعايير والنظم المرجعية كمرجع لتقييم الأداء.

ويوضح باندورا (1986) بأن تقدير الذّات وصورة الذّات لا تعني الفاعلية الذّاتية، فهي تقترن جزئيا بكفاءة سلوك الفرد مع المعايير الشخصية من حيث أنها تستحق الدعم مع هذا التمييز نظريا. فحين كشف كل من Marsh, Walker et Debus (1991) أن النظم المرجعية تؤثر أكثر على صورة الذّات منها على الفاعلية الذّاتية مؤكدين بذلك على أهمية هذا التمييز. وعليه يمكن القول حسب مارش (1993) أن إدراك توقعات القيمة المقرونة بالأداء يكون وفقا لمعايير شخصية وخارجية قد تكون ضرورية للدافعية وتنظيم الأداء وكذا التنبؤ بالأداء المستقبلي. (Jowett et Lavalee, 2008)

6-4- الفعالية الذّاتية والسلوك:

يوضح Laheus (1993) أنه عندما يتوقع المرء امتلاكه للكفاءة اللازمة فسوف يرتفع احتمال قيامه بسلوك معين، فحسب Schwarzer فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك ما يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك وهذا ما يشكل الشق الأول من الكفاءة الذّاتية. فحين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الكفاءة الذّاتية؛ أي على الفرد أن يكون مقتنعا على أساس من المعرفة والقدرة بأنه يمتلك بالفعل الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة

ناجحة. ويضيف باندورا (1986) أن قناعة الفرد بإمكانية التأثير على نفسه والبيئة المحيطة تجعل مواجهة متطلبات الحياة أكثر سهولة

ويوضح شوارزر (1994) أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه إمكانات سلوك توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل. (سامر جميل، 1997) فالسلوك المعتدل مصيره الإتزان الذي يؤدي إلى الاستقرار والاستمرار في كافة جوانب السلوك (المعرفية، والاجتماعية والانفعالية). فالشخص المعتدل في سلوكه تكون فاعلية أدائه أعلى من الشخص المتطرف في سلوكه وقانون يريكس ودودسون أكبر دليل على ذلك والذي يؤكد وجود علاقة عكسية بين شدة الاستثارة وفاعلية الأداء. فكلما زادت شدة الإستثارة عن الوسط كلما قلت فاعلية الأداء حيث تصل درجة فاعلية الأداء أعلى درجة لها عندما تكون شدة الاستثارة متوسطة أو معتدلة. وهو ما أكده إيزنك في نظريته أنماط الشخصية حيث يرى أن الإتزان الإنفعالي السوي هو الذي يقع في الوسط. (محمد محمود، 73:2007)

6-5- التنظيم الذّاتي:

يرى Bandura (1991) -Cprara - Steca - Cervon& Artistio - Caprara (2000) أنه حتى في حالة بذل الجهود فإن تحقيق الأهداف يظل غير مضمون في غياب مؤسسة عمليات التنظيم الذاتي وهي الوظائف الداخلية والمعرفية الوجدانية والتي تعمل على ترشيد الجهود والتحكم فيها نحو تحقيق الهدف تشمل هذه العمليات الإقناع الذاتي، والرقابة الذاتية والمديح و(النقد) الذاتي وتقييم المعايير الشخصية، وإعادة تكييف المعايير وتقبل التحديات والاستجابة للأداء، ويمكن اعتبار هذه العمليات كلها بوصفها محاولات للتأثير الذاتي. ويشير باندورا (1990) إلى أنه كلما زاد عدد عوامل التأثير الذاتي التي تؤثر في مهمة ما زاد حافز الأداء.

ويوضح كل من Wrosch- Scheier- Miller- Schulz,& Carver (2003) أن المرونة جزء من فن التنظيم الذاتي خلال محاولات تحقيق الأهداف حيث يكون الأشخاص

قادرون على التخلي عن الأهداف التي لا يمكن إحرازها ومن ثم فإنهم يعيدون توجيه جهودهم نحو أهداف بديلة وهم بذلك يظهرون قدرا عاليا من الهناء والارتياح الشخصي والسعادة. (علاء الدين كفافي وآخرون، 532:2010). كما يوضح باندورا أن معتقدات الكفاءة الذّاتية ترتبط بالمواقف والمهام فهي تؤثر على أحكام الفرد الخاصة بإحتمال النجاح في المواقف دون إنكار أن النجاح يمكن أن يتأثر بعوامل خارجة عن سيطرة الفرد. قد تكون معتقدات الكفاءة الذّاتية قوية أو ضعيفة بينما يحتفظ بعض الأفراد بإحساسهم بالكفاءة الذّاتية برغم الإحباط وخيبة الأمل المستمرة بينما يتأثر إحساس آخرون بالكفاءة الذّاتية دوما بكل حدث ينطوي على نجاح أو على فشل. بالإضافة إلى ذلك نجد أن معتقدات الكفاءة الذّاتية ربما تكون واقعية نسبيا أو غير واقعية وفي هذا الإطار الأخير فإننا ربما نعرف من الأفراد من يتميزون بكفاءة غير منكورة ولكنهم يترددون في تصديق حجم ما أنجزوا. كما يمكن أن نقابل أفرادا يشعرون بالعظمة والكبر يعتقدون أنهم يستطيعون إنجاز ما يتخطى قدرتهم الفعلية على الإنجاز بأشواط. (لورانس برافين، 143:2010)

فحسب باندورا فإن إدراك الفرد وتقييمه لقدرته على أداء مهمة ما ومعتقداته على قدرته على التحكم بالأحداث والظروف المحيطة بالموقف تؤثر في أدائه الحقيقي وفي مقدار الجهد الذي سيبذله وإصراره على تحقيق الهدف المنشود ومواجهة المعيقات التي تحول دون تحقيق أهدافه. وعليه كلما زادت الكفاءة الذّاتية لدى الفرد كان أكثر قدرة على السيطرة على أفعاله وانفعالاته وأقدر على مواجهة وحل كامل المشكلات التي تواجهه من خلال تحديد اختياراته ومقدار الجهد الذي سيبذله. (عدنان العتوم وآخرون، 268:2015)

7 - أثار الفاعلية الذّاتية في السلوك:

يرى أنصار النظريات المعرفية الإجتماعية أن شعور الأفراد بالفاعلية يؤثر في مظاهر متعددة من سلوكياتهم والتي تتضمن اختيارهم للأنشطة والأهداف وإصرارهم على إنجاز المهمات التي ينهمكون بها.

7-1- اختيار النشاطات:

يختار الأفراد المهمات والنشاطات التي يعتقدون أنهم سوف ينجحون بها ويتجنبون المهمات والنشاطات التي تزداد احتمالية فشلهم بها. فحسب Cecil et Pinkerton (2000) فإن مدركات الأفراد لقدراتهم تؤثر في كيفية تصرفاتهم ومستوى دافعيتهم وعمليات تفكيرهم واستجاباتهم الانفعالية. ففاعلية الذّات هي التي تحدد إذا كان الفرد قادر على تنفيذ التصرفات التي يحتاج إليها لتحقيق النتيجة المرغوبة. وعليه فالأفراد يتجنبون تلك النشاطات التي يعتقدون أنها أكبر من قدراتهم بينما يؤدون النشاطات التي يشعرون أنها في نطاق قدرتهم. (حسين فايد، 2005)

7-2- التعلم والإنجاز:

إن الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالفاعلية الذّاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من الأشخاص ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذّاتية، بالرغم من امتلاكهم لنفس مستويات القدرة، بمعنى أنه إذا كان لدينا مجموعة من المتعلمين يتشابهون في مستوى قدراتهم فإن المتعلمون الذين يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز مهمة ما هم أكثر إحتمالا لإنجازها بنجاح مقارنة بغيرهم الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم إنجازها. (معاوية محمود، 162:2014)

ويضيف مفتاح محمد أن إدراك فعالية الذّات يؤثر في الجهد الذي يبذله الناس والمثابرة (الجهد) التي يظهرونها في وجه الصعوبات والتحديات التي تعترض طريق حياتهم. فكلما كان الشعور والإحساس بالفاعلية الذّاتية كبيرا بذل الأفراد جهودا كبيرة لتحقيق النجاح وإنجاز الأداء. فالأشخاص الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية هم أكثر مثابرة في أعمالهم وجهودهم وممارساتهم لسلوكيات صحية من غيرهم في وجه الصعوبات والتحديات. بينما

الذين يتميزون بضعف أو انخفاض في القدرات والثقة بالذّات هم عرضة للعجز ويستسلمون للتشاؤم و اليأس. (مفتاح محمد، 165:2010) و يوضح باندورا (2007) عند حديثه عن النجاح وتقدير الذّات أن وجود هدف يعتبر كشرطي ضروري للنجاح لكن يبقى هذا الشرط بعيد التحقيق ما لم توظف الكفاءات اللازمة للنجاح والتي تؤثر بدورها على المثابرة وبذل الجهود في سبيل تحقيق النجاح وتحدي الفشل. (Majed Chambah, 48 :2012).

7-3- الجهد المبذول والإصرار:

يميل الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالفعالية الذّاتية إلى بذل جهد أكبر في محاولتهم لإنجاز مهمات معينة وهم أكثر إصرارا عندما يواجهون عقبات تعيق نجاحهم. أما الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذّاتية يبذلون جهودا أقل لإنجاز مهمات محددة والنجاح فيها ويتوقفون بسرعة عندما تواجههم عقبات. (معاوية محمود، 162:2014)

7-4- دافعية الفرد:

يعتبر إدراك الفاعلية الذّاتية حسب باندورا (1992) ذات علاقة دالة بالدافعية فأثار التفكير والعمل تؤدي إلى تحفيز وتنشيط الدافعية المعرفية والوجدانية، فهي بمثابة أحكام خاصة بالقدرات لتحقيق مستوى من الأداء في مجال معين كونها تتعلق بالأحكام الخاصة بما يمكننا القيام به بدلا من الخبرة الحقيقية (Mina Puustinen et Fadya Winnykamen , 1998).

كما يرى Fabien Fanouillet (2012) أن الدافعية تشير إلى قوة داخلية والتي ترجع إلى محددات داخلية أو خارجية لتفسير وجهة وشدة المثابرة والإصرار للسلوك أو النشاط. وعليه يتضمن مجال الاهتمام الثالث لدى باندورا في الإسهامات المو فية في مجال الدافعية ففي بعض الأحيان يتجاهل المهتمون بنظرية المعرفية الإجتماعية مجال الدافعية رغم أن هذا المجال يندرج تحته موضوعات من قبيل الأهداف والمعايير. فترتبط الأهداف بنقطة النهاية المرغوبة ويرتبط المعيار بالنقاط المرجعية للسلوك أو الأداء المرغوب. وقد تكون المعايير خارجية تعبر عن تقويمات مفروضة من قبل الآخرين، كما قد تكون داخلية معبرة عن تقويمات مفروضة داخليا المدح والنقد، سواء كانا داخليين أم خارجيين فهما يمثلان

أنواعا من السلوك توافق أو لا توافق. وعلى هذا تمثل المعايير أهدافا علينا أن نحققها وهي أيضا أسس للمساندة المتوقعة من الآخرين أو من أنفسنا ويمكن أن نحدد ثلاثة إتجاهات تلخص أهمية العلاقة بين العمليات المعرفية والدافعية.

أولا- وضّح باندورا في أحد البحوث التجريبية إعتماد الأفراد على عائد الأداء لإستمرار الإرتباط بالهدف فننجح غالبا في الإستمرار في أحد المهام بدافعية مرتفعة عندما يكون لدينا معلومات كافية عن كيف نتقدم في اتجاه الهدف على عكس افتقادنا لمثل هذه المعلومات. ثانيا تؤدي أحكام كفاءة الذّات كذلك دورا مهما في شحذ الجهد والدافعية فنستطيع أن نحافظ على دافعيتنا إذا ارتفعت أحكام كفاءة الذّات للوصول إلى الهدف. فإذا إفتقد الفرد المعلومات التي تشير إلى تقدمه في أداء المهمة وإلى إدراكه لكفاءة ذاته كان الجهد المبذول لتحقيق الهدف ضعيفا في المقابل يتحمل الأفراد الجهد من أجل الوصول للهدف إذا حصلوا على عائد مناسب وكان لديهم إدراك مرتفع لكفاءة الذّات في أداء مهمة ما.

ثالث الجوانب التي تظهر من خلالها أهمية العمليات المعرفية في أداء السلوك المدفوع تتمثل في مفهوم التوقعات أو النتائج المرتقبة فمن خلال الإرتقاء المعرفي للتوقعات التي تهتم بنتائج الأفعال المختلفة يستطيع الفرد توقع نتائج السلوك قبل بدء الفعل وكذلك يمكن للفرد توقع المكافآت والعقاب في المستقبل، وللعملية السابقة وعمليات الارتقاء المعرفي الأخرى أهمية خاصة في ضبط وتنظيم الذّات. إذن كيف يمكننا أن نستمر في الإرتباط بهدف مع استمرار الوقت ولمدة طويلة وعلى وجه الخصوص في غياب التعزيزات أو المكافأة الخارجية. (لورانس برافين، 2010:212-213)

وعلى هذا تعتبر الدافعية أمر أساسي وحتمي للتفكير، فهي عامل مهم للمحافظة على مستوى معين من الأداء. (عبد الكريم خضر، 2013:176) وتقوم نظرية الفاعلية على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قو ته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة والتقويم من جانب الفرد لذّاته عما يستطيع القيام ومدى مثابرته وللجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديد الصعاب ومقاومته للفشل وتؤثر معتقدات

الفاعلية أيضا على الأفراد كيف يشعرون ويفكرون ويسلكون على دافعيتهم. (محمد عبد الهادي، 37:2013)

وتشير نظريات الدافعية حسب(1972) Weiner إلى أن سلوك الفرد لا يكون كلية تحت تأثير دافع النجاح وإنما قد يكون أداء الفرد أحيانا نتيجة لخوفه من الفشل أو تحت تأثير دافع تجنب الفشل حيث يرتبط هذا الدافع بعدد من العوامل كالخجل أمام الذّات أو التعرض لسخرية الأقران أو عقاب الوالدين. وهذه العوامل ربما يكون تأثيرها الدافعي أكبر من الرغبة في النجاح... كما أن هذه العوامل ربما تجعل المتعلم يتجنب محاولة ارتياد أو ممارسة أنشطة معينة أو ربما تدفعه لمحاولات ممارسة بعض المهام الصعبة غير الواقعية. (فتحي مصطفى 16:1988)

وقد توصلت دراسة سحلول (2005) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذّات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الصنعاء على عينة مكونة من 1025 طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين فاعلية الذّات ودافعية الإنجاز الدراسي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة. (رفقة خليف، 146:2010)

وهو ما أشار إليه باندورا (1997) عندما أوضح وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذّاتية والإنجاز في المجالات المختلفة فهي تعتبر (الفاعلية الذّاتية) مثيرا مهما لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته بما يسهم في تحقيق أهدافه. فالسلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح والكفؤ مع أحداث الحياة. (جولتان حسن، 2013)

ويعتقد Peirce (2003) بوجود علاقة بين التفكير فوق المعرفي والدافعية وتنطلق هذه العلاقة من نظرية العزو والكفاءة الذّاتية. فعندما يعطى الطلبة مهمة ما فإن النجاح أو الفشل في هذه المهمة يدفع الطلبة إلى عزو أسباب هذا النجاح أو الفشل إما لأسباب داخلية (القدرة

أو الجهد) أو لأسباب خارجية (صعوبة المهمة أو صعوبة الامتحان). وفي هذا السياق فإن ميل الفرد لعزو النجاح إلى القدرة والجهد الذاتي سيشجعه على النجاح وتطوير الثقة لديه بالقدرة على حل المشكلات المختلفة مستقبلا. أما عزو الفشل إلى ضعف القدرة فإنه يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس والتقليل من قدرة الطالب على استثمار القدرات الانفعالية والعقلية في مهمات لاحقة. (أحمد نافز، 29:2004) وقد تطرق Weiner (1972) للخصائص التي في ضوئها يمكن تصنيف الأفراد إلى ذوي دوافع تجنب الفشل وذوي دوافع النجاح، وما يجب التأكيد عليه هنا هو أن هذين النمطين من الدوافع موجودان لدى كل منا ولكن بدرجات متفاوتة من القوة فبعض الأفراد تكون دوافع تجنب الفشل لديهم أكبر من دوافع النجاح. وبعض الأفراد تكون دوافع النجاح لديهم أكبر من دوافع الفشل وهناك عاملان آخران يؤثران على كل من هذين النمطين من الدوافع وهما احتمالات تحقيق النجاح وقيمة النجاح ذاته، فقد درس Raynor (1970) هذين العاملين في تجربتين مستقلتين وقد توصل إلى مايلي:

- أن المتعلمين ذوي دوافع النجاح يحققون درجات أعلى في المقررات الدراسية بالكلية عندما يتكون لديهم إعتقادا بأن هذه المقررات تمثل أهمية خاصة بالنسبة لمستقبلهم المهني عن أولئك الطلاب ذوي المستوى المماثل من دوافع النجاح الذين يرون أن العلاقة بين هذه المقررات ومستقبلهم المهني ضعيفة. (فتحي مصطفى، 16:1988) ففي نموذج Barbeau (1999) حول الدافعية إقترح أربع متغيرات لتعريفه الدافعية من بينها إدراك التلميذ لكفاءته فيما يخص اكتساب واستعمال المعارف فحسبه إدراك الكفاءة يؤثر على درجة المجهود المبذول وكذا نوعية وفعالية ذلك المجهود، ومن بين الطرق المقترحة لمساعدة المتعلمين على الإدراك الأفضل لكفاءاتهم ما يلي:

توعية المتعلم بخصائص الذاكرة وتوظيف تلك الخصائص من أجل جعله (المتعلم) يشعر بأنه كائن له القدرة اللازمة لمعالجة المعلومات؛ أي جعله يدرك بأنه قادر أن يعالج بفعالية المعلومة التي تكون مخزنة في ذاكرته وإتاحة الفرصة له لكي يوسع وينقح معارفه. (أحمد دوقة وآخرون، 32:2011) إذن لما نتحدث عن فعالية المتعلم في توظيف المعارف

المخزنة نكون نتحدث عن مدى فهمه لما هو مطلوب منه ومدى وعيه بإستراتيجياته وما هي الإستراتيجيات المناسبة التي سيستخدمها في موقف ما أو وضعية ما. فهو بذلك سيقوم ببناء معارف جديدة يختبر مدى صدقها فيما بعد سيحتفظ بالمعلومة المناسبة وبذلك يكون المتعلم في طريقه لتوسيع وتنقيح معارفه.

8- العوامل المؤثرة في الفاعلية الذّاتية:

أ- الضغوط النفسية والفاعلية الذّاتية:

تلعب الكيفية التي يدرك بها الفرد الظروف والمتغيرات المحيطة به دورا هاما في تشيكل الضغوط النفسية عنده فدور العقل والكيفية التي يتعامل بها الفرد مع الموقف تنعكس على ردود فعله ولآثار المترتبة على ذلك (رياض القاسيمي، 222:2011). وقد خلصت دراسة كل من Sloboda (1990) - Vlisides et al (1994) إلى التأثير السلبي للضغوط على الأداء الأكاديمي والقدرة على إدارة المسؤوليات (عطاف محمود، 622:2012)

ويعرف الضغط النفسي حسب معجم علم النفس والطب النفسي أنه مشاعر إجهاد النفس وعدم الراحة التي تحدث نتيجة مواجهة مواقف الخطر والتهديد وفقدان الأمن الشخصي وكذلك الضغوط الناتجة عن صراعات داخلية وإحباطات وفقدان تقدير الذّات والأسى. (رياض القاسيمي، 222:2011) كما أن الإحساس بالفاعلية الذّاتية وإدراكها يؤثر على استجابات الفرد الإنفعالية، حيث يحدد بمستوى التوتر والاكتئاب الذي ينجم جراء تعرض الفرد لمواقف ضاغطة وصعبة. فالذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم على مواجهة وتحدي تهديدات مختلفة تجدهم أقل توترا وأكثر ثقة بالنفس وتركيزا في أدائهم الأمر الذي يزيد من قدرتهم وحركتهم على الجد والمثابرة. بينما الذين يعتقدون أن لا قدرة ولا ثقة لهم على إدارة أي تهديدات يواجهونها تراهم يعانون من حالات التوتر والقلق والانفعالية الشديدة التي تؤدي إلى سوء التوافق في الحياة. (مفتاح محمد، 165:2010)

وقد وجد Hurrelmam et al (1992) أن من صفات المدرسة الثانوية أنها تسبب الأسى كونها تشمل متطلبات أكاديمية متزايدة وتكوين صداقات جديدة والعلاقات الأكثر

رسمية والأقل إيجابية مع مدرسين متعددين والتعرض المتزايد للنشاط الجنسي والانفصال عن الوالدين والتعليم المختلط وعوامل أخرى تثبت أنها متحدية للمراهقين. أضف إلى ذلك أن التعليم الثانوي قد يتطلب نمو معرفي أكثر تعقيدا وتفاعلا. وعليه فقد تؤدي هذه الضغوط إلى نتائج نفسية سيئة لدى المراهقين ذوي فاعلية الذّات المنخفضة وتؤثر في تقدير الذات وفي الدافعية والتحصيل. كما قد يسبب الفشل أو الرّسوب في المدرسة تأثيرا سلبيا لدى الأفراد حيث يزيد العلاقات ألما وصعوبة بين المراهقين وأوليائهم ويسبب توترا هائلا بالمنزل. (حسين فايد، 348:2005)

ففي دراسة Babak et al (2008) التي هدفت إلى فحص الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط المدركة وفاعلية الذّات المدركة لدى المراهقين الذكور من الطلاب الإيرانين، على عينة مكونة من 866 طالبا من طلاب المدارس العليا في إيران. أظهرت النتائج أن فاعلية الذّات تؤثر على الصحة النفسية والاستجابة للضغوط لدى المراهقين وأن من لديهم فاعلية ذات مرتفعة يستطيعون مواجهة الضغوط وصحتهم النفسية جيدة بينما. من لديهم فاعلية الذّات منخفضة يصعب عليهم التعامل مع الضغوط أو مواجهتها

وتعد فاعلية الذّات إحدى موجهات السلوك فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته و يمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة. فالأفراد الذين لديهم فاعلية الذّات المدركة مرتفعة؛ كانت لديهم مستويات ضغوط أقل، بينما من لديهم فاعلية الذّات مدركة منخفضة يخبرون مستويات عالية من الضغوط.كما أوضح صالح (1993) أن فاعلية الذّات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للأفراد حيث تمثل مثيرا مهما في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط وتساعد الأفراد على مواجهة الضغوط التي تعتريهم في مراحل حياتهم. .(عطاف محمود، 621:2012-622) وفي محاولات لتحديد الأحداث الضاغطة التي يواجهها المراهقين وجد Frydenberg (1997) أنها تنحصر في ثلاث هي التحصيل

(النجاح الأكاديمي في الامتحانات، إيجاد عمل جيد وإيجاد شريك مناسب) العلاقات (تشمل الأسرة والرفاق)، القضايا الغيرية (مثل الحرب النووية، الفقر في العالم الثالث، القضايا المتعلقة بالمساواة بين الجنسين).

كما وجد Gore et al (1992) خمس عوامل ضاغطة لدى المراهقين منها ما يتعلق بالذّات ومنها ما هو متعلق بالعائلة وبالأصدقاء ومنها ما هو متعلق بالتفاعل بين الذّات والأصدقاء وبالتفاعل بين الذات والأسرة. (حسين فايد، 342:2005)

ب- القلق والفاعلية الذّاتية:

يشير كل من Cattell & Spiclbelrger إلى تحديد نوعين من القلق: حالة القلق أو (القلق الموقفي) وسمة القلق أو (القلق الشخصي). وتشير سمة القلق كما يرى سيبلجلر إلى فروق فردية ثابتة نسبيا تميز بين الأفراد في القابلية للقلق ويقال بأن الفرد يمتلك سمة القلق عندما يدرك العالم بإعتباره غالبا مصدرا للتهديد والخطر. (محمد محمود، 84:2007) ويرى بعض المعرفيين أن القلق يظهر عندما تولد مشاعر ونزوات لا يجرؤ العصابي على الاعتراف بها. فالقلق لا يحل محل الغضب أو الحب الذي تستدعيه الحياة بسبب الشعور المزمن بالألم و زوال احترام الذّات. ويعتقد المعرفيون أن فرصنا في السلوك الفعال تتحسن إذا ما أدركنا العالم بشكل صحيح ومن المعتقدات صحية ولكن حاجاتنا غير المشبعة وانفعالاتنا القوية تستطيع أن تشكل خبراتنا بحيث نخطئ أو نسئ فهم أحداث العالم فنتوصل إلى إستنتاجات خاطئة تشوه نظرتنا للذّات وللعالم ويشير Freidman & Rosenman إلى وجود نمطين للسلوك أو أسلوبين للحياة هما نمط (أ) ونمط (ب) فاختلاف العلماء في تعريف الشخصية أدى إلى ظهور عدة اتجاهات لتفسيرها حيث يمكن الإشارة إلى اتجاهين هما اتجاه أو منحنى السمات والثاني اتجاه الأنماط والذي يصنف الأفراد بناءا على مجموعة من الخصائص المشتركة بينهم.

ويشير نمط السلوك (أ) إلى أسلوب حياة وخصائص شخصية معينة متزامنة مثل التنافس والرغبة الملحة للإنجاز والتسرع والشعور بأن الوقت غير كاف ويتصف أصحاب

هذا النمط بأنهم معرضون أكثر لأعراض القلق والضغط. وأن كثير من الإداريين الكبار والناجحين يظهرون نمط هذا السلوك (أ). ويشير كل من Peterson& Stepoe, Mathew أن أفراد نمط السلوك (أ) يتصفون بـ: العدائية، الطموح، التنافس، والحذر الدائم ومحاولة القيام بأكثر من عمل في الوقت نفسه. أما نمط السلوك (ب) فيتميز بخصائص شخصية مثل: الهدوء الاسترخاء والعمل باعتدال والقدرة على التحمل. وقد وجد أن الأفراد الذين نمط سلوكهم من وذ ع (أ) أكثر قابلية للتعرض للأمراض الناتجة عن المواقف الضاعطة من الأفراد الذين نمط سلوكهم من نوع (ب). كما يوضح كل من Callis & Dickey أن قلق الدراسة قلق موضوعي يرتبط بنقص مهارات الدراسة مثل مهارة التخطيط، مهارة التنظيم مهارة الاستماع، مهارة التساؤل، مهارة القراءة ومهارة التلخيص. (نيفين عبد الرحمان، 22:2011)

ج- الكفاءة المدركة والدافعية الداخلية والتوقع والضبط:

لقد عجزت البحوث التي أجريت حول الضبط الذّاتي كمصدر أساسي للدافعية الداخلية على تفسير بعض الظواهر خاصة منها تلك المرتبطة بالتغذية الراجعة التي تزود الفرد بمعلومات عن كفاءته في أداء مهمة ما ولتفسير ذلك قام الباحثان ديسي وراين بالتمييز بين المكافآت المقدمة للأفراد نتيجة أدائهم للمهام. فالمكافآت المرتبطة بالمهمة والتي تقدم للفرد في حالة إتمامه للنشاط بنجاح تعتبر بمثابة تغذية راجعة إخبارية، أي تحمل معلومات إيجابية عن كفاءة الفرد، وبالتالي لها أثر إيجابي على الدافعية الداخلية بشرط أن تقدم في وضعية ضبط ذاتي (اختيار حر). أما المكافآت المرتبطة بالأداء والتي تقدم للفرد في حالة إتمامه للنشاط بنجاح ووفق شروط محددة حيث تصبح التغذية الراجعة المقدمة هنا بمثابة ضبط خارجي وتوجه الفرد نحو سلوك بعينه، فيدرك الفرد المكافآت في هذه الحالة على أنها تفرض عليه القيام بالنشاط على نحو محدد.

إذن يمكن التفريق بين نوعين من المكافآت الأولى تحمل معلومات إخبارية عن الكفاءة والتي تسمح للفرد بتقدير مستوى كفاءته لأداء نشاط ما، وهذا النوع من التغذية

الراجعة يسمح للفرد بمعرفة كيف يمكن أن يصبح أكثر كفاءة في أداءه. أما النوع الثاني من المكافآت فتحمل معلومات ضابطة أو معيارية للسلوك وتفرض على الفرد الأداء وفق شروط محددة بشكل مضبوط. يظهر مما سبق أن كل ما يشجع إدراك الفرد لكفاءته على أنها إيجابية يعمل على رفع مستوى الدافعية لديه والعكس صحيح، فكل ما يشكك في كفاءة الفرد يعمل على إضعاف مستوى الدافعية، لكن وكما سبق الذكر أن التغذية الراجعة السلبية تعمل في كل الحالات على إضعاف إدراك الفرد لكفاءته، فالأمر مرهون بالسياق الذي تقدم فيه تلك المعلومات.

فإذا كانت التغذية الراجعة إخبارية حيث لا يشعر الفرد بالضغط لإنجاز نشاط ما، تكون التغذية الراجعة أو المعلومات المحصل عليها بمثابة الفرصة لتصحيح الأخطاء وبالتالي فإدراك الفرد لمدى كفاءته مرتبط بالسياق الذي يوجد فيه. وعليه تلخص نظرية الفاعلية الذّاتية المدركة حسب باندورا وكذلك نظرية التقييم المعرفي لكل من ديسي وراين كيف يمكن أن يؤثر تفاعل إدراك الفرد لكفاءته مع الضبط الذّاتي للسلوك (الاختيار الحر) على الدافعية عند الأفراد. (حبيب تيلوين وفريد بوقريرس، 2007) فقد وجد Dreikurs et al (1999) أن الأطفال الذين تدربوا على الشجاعة والثقة بالنفس فضلا عن المدح والمكافآت هم أكثر احتمالا لأن يحافظوا على سلوكيات بناءة اجتماعيا، فحين أوضح ديسي (1975)في الدراسات المعملية التي أجريت على الأطفال والراشدين أن الدافعية الداخلية والاتجاه الذّاتي يبقيان على السلوك بطريقة أكثر فاعلية مما تحدثه الدافعية الخارجية ونظام المكافآت الخارجية. فحسب Rotter (1966) الأفراد يعملون بفاعلية حينما يعتقدون أن نتائجا إيجابية سوف تحدث لهم، كما يعتبر الضبط والتحكم الشخصي مهمان فمن يعتقد بأن لديه ضبط ضعيف مقابل الأحداث التي تحدث له يكون أكثر قلقا وأقل احتمالا لأن يسلك أو يتصرف بطرق تؤدي إلى نتائج إيجابية مقارنة بالفرد الذي يعتقد أن تصرفاته تغير الأحداث والعواقب الخارجية. (حسن فايد، 190:2005)

د- إستراتيجيات التعلم والفعالية الذّاتية:

يشير Philippe Perrenoud (2008) أن النجاح في المدرسة ليس هو الغاية في حد ذاته بقدر ما يهم قدرة المتعلم على توظيف معارفه خارج المدرسة وفي وضعيات مختلفة ومعقدة وغير مألوفة. (Philippe Perrenoud , 2008) ومن جهة أخرى يشير كل من Schommer ; Easter (2006) أن الفاعلية الذّاتية قد تؤثر على الإستراتيجيات والطرق والأساليب التي يستخدمها الفرد في تحقيق أهدافه المعرفية، فالطلاب الذين يحملون معتقدات إيجابية عن فاعليتهم الأكاديمية- للقيام بأي مهمة تعليمية- يستخدمون إستراتيجيات معرفية وإستراتجيات ميتامعرفية بصورة أكثر من الطلاب الذين يحملون معتقدات غير إيجابية عن قدرتهم على القيام بمثل هذه المهام. (عادل السعيد، 30:2007) فقد دلت دراسة (1982) Collins التي أجريت على ثلاث مجموعات من الطلاب متفاوتي القدرات الرياضية (منخفضي القدرة- متوسطي القدرة- ومرتفعي القدرة) وفي نفس الوقت متفاوتين في مستوى الفاعلية الذّاتية في كل مجموعة (مرتفعي الفعالية الذّاتية ومنخفضي الفاعلية الذّاتية) وتم اختبار الطلاب في كل مجموعة بواسطة مجموعة من المسائل الرياضية وأعطيت الفرصة لكل طالب لإعادة حل المسائل التي لم يستطع حلها في البداية. وقد أظهرت النتائج ارتباط مستوى القدرة الرياضية بأداء الطلاب ولكن بغض النظر عن القدرة الرياضية فإن الطلاب أصحاب الفاعلية الذّاتية المرتفعة استطاعوا حل مسائل أكثر وأعادوا حل المسائل التي لم يكملوها بصورة أكبر من الطلاب الذين يحملون مستويات منخفضة من الفاعلية الذّاتية. (عبد الهادي صخري، 79:2010) ويضيف باندورا بأن الكفاءة الذّاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته فالكفاءة الذّاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد و إنما ما يستطيع الفرد بالمهارات التي يمتلكها. (رامي محمود، 335:2013)

ويشير كل Bouffard- Bouchard, Parent & Larivee (1991) بأن الطلاب أصحاب الفاعلية الذّاتية المرتفعة يستخدمون عمليات التنظيم الذاتي للمعرفة بصورة أكثر

فاعلية. فالطالب الأكثر ثقة يميل إلى مراقبة التعلم بصورة أكثر فاعلية ويكون أكثر إصرارا على مواجهة التحديات التعليمية ويتجاوز العوائق التي تعترض طريقه بصورة أكبر وكلما ارتفعت الفاعلية الذّاتية زادت دقة التقويم الذّاتي للنتائج (عبد الهادي صخري، 79:2010).

هـ- الأسرة والفاعلية الذّاتية:

تعتبر الأسرة من أكثر مؤسسات التنشئة الإجتماعية تأثيرا على المتعلمين فهي السلطة الوصية الأولى على رعاية ومتابعة وتوجيه الأبناء الوجهة الصحيحة وبما أن موضوع دراستنا يتناول الفاعلية الذّاتية لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي أردنا أن نبين ما مدى مساهمة الأسرة في الرفع من فاعلية المتعلم بناءا على الفاعلية التي يدركها الأباء من خلال نتائج المتوصل إليها في مختلف الدراسات. فقد وجد Sànchez (2010) أن مفهوم كفاءة الأب أو الأم يستنتج من خلال الإطار العام لترشيد وتوجيه العلاقة مع أبنائهم. ويري Epstein (1990) أن الأبوة تلعب دورا رئيسيا في النجاح المدرسي للأبناء، كما أن الأولياء يساهموا في النمو الفكري لهم (الأبناء) بطرق متعددة تتمثل في إعدادهم للمدرسة وتوعيتهم بقيمة التعلم وتتبع تقدمهم الأكاديمي من خلال مساعدتهم في الواجبات المدرسية ومكافأتهم على إنجازاتهم المدرسية كتدعيم لدور المدرسة (Bandura, 1993).

ويضيف Jones et Prinz (2005) أن شعور الآباء بالكفاءة يرتبط مع الفاعلية الذّاتية فالآباء الذين يمارسون دور الأبوة بشكل جيد ولديهم نظرة إيجابية نجدهم أكثر فاعلية. كما أن فكرة إدراك الفاعلية الذّاتية للآباء ترتبط مباشرة بالإنجازات المدرسية للأبناء، فالآباء الذين يظهرون فاعلية ذاتية مرتفعة يحرزون أبنائهم نتائج مدرسية عالية.

كما أشار إليه كل من Bandura, Barbaranelli Caprar et Pastorelli (1996) أن الآباء الذين لديهم فاعلية ذات مرتفعة يؤثرون في الإنجازات المدرسية لأبنائهم من خلال توقعاتهم التي يحملونها. فحسبهم Bandura, Barbaranelli Caprar et Pastorelli (2001) أن الإحساس بالفاعلية الذّاتية لدى الأولياء يعزز التطور الدراسي للأبناء. ومن جهة أخرى فالتوقع الأكاديمي للأباء من الأبناء يؤدي إلى إحساسهم (الأبناء) بفاعليتهم الأكاديمية ويرفع

من إنتظاراتهم وتطلعاتهم المدرسية، فتطلعات ومعتقدات الأبناء تساهم أيضا في تحسين الإنجازات المدرسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. كما أن القبول من طرف الأقران يساهم في الحد من الإكتئاب والعزلة والمشاكل السلوكية التي تحد من مشاركة الأبناء واندماجهم في الحياة المدرسية.

وفي نفس السياق كشفت دراسة كل من Hoover, Dempsey et Sandler (1997) أن الآباء الذين لديهم فاعلية ذات مرتفعة يساعدون أطفالهم لإحراز نتائج مدرسية جيدة ولديهم احتمالات أو توقعات عالية فيما يخص مشاركتهم المدرسية تتجلى من خلال نتائجهم الإيجابية. فيما أوضح كل من Mendez- Baldwin et Busch- Rossngel (2003) أن الآباء الذين يظهرون مستوى منخفض من فاعلية الذّاتية يظهرون بالمقابل مستوى عال من القلق عند ممارستهم الدور الأبوي ويفسرون سلوك أبنائهم كمشكل معقد، من جهة أخرى فإن المستوى المرتفع من فاعلية الذّات يعد كعامل وقائي من الأباء للأبناء الذين يتميزون بسلوكات صعبة. (Jose gomes et al, 2011.)

و - الفاعلية الذّاتية والتحصيل الدراسي:

تتأثر الفاعلية الذّاتية في المدرسة بتطور الكفاءاة المعرفية من خلال ثلاث طرق رئيسية هي: إعتقادات المتعلم في فاعليته للتمكن من مختلف المواد الدراسية، إعتقادات الأساتذة في فاعليتهم الذّاتية على استثارة دافعية المتعلم وتحفيزه وتشجيعه على التعلم، الإدراك الجماعي بالفاعلية الذّاتية لهيئة التدريس وهو ينعكس بدوره على تطور المؤسسة التربوية بشكل واضح. فمعتقدات الأساتذة الأكاديمية تحدد جزئيا كيفية بناء الأنشطة المدرسية التي تسمح للمتعلمين بتقويم قدراتهم الفكرية الخاصة بها.

ففي دراسة Gibson et Dembo (1984) لمعرفة كيف تؤثر الفاعلية الذّاتية المرتفعة والمنخفضة للأساتذة في تنظيم نشاطاتهم داخل الصف وجدا أن الأساتذة الذين لديهم فاعلية ذات أكاديمية مرتفعة يستغرقون وقت أكبر في الأنشطة المدرسية ويقومون بالتوجيه اللازم

للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات من أجل النجاح ويثمنون نتائجهم الجيدة، كما يفسحون لهم المجال من أجل التمكن من التجارب المدرسية وإتقانها.(Jacques Lecomte, 27 :2004)

تشير الدراسات التجريبية للفصول الدراسية إلى أن اكتساب المراهقين للقدرات معرفية يتوقف على وجود بيئات صفية تساعد على وضع أهدافهم وتدعم تقدمهم نحو تحقيقها وإتقانها. وفي نفس السياق يشير كل من Andarman Patrick, Hurda, Linnenbrink (2002), Mc Combs (2003), Ryan& Patrick (2001) إلى أهمية بيئة التعلم فهي تمثل التحدي العلمي الذي يدعم التطور الأكاديمي للمراهق.

وأفاد Meece et al (2003) أنه تكون لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية فاعلية ذات إيجابية عندما يستخدم معليمهم ممارسات تعليمية تدفعهم للتعبير عن التفكير بصوت عالي ويخلقون علاقات ويدعمونها ويكيفون التعليمات لتتماشى مع تنمية الاحتياجات الفردية. (Pajares et Tim, 2005) ويرى كل من Vieno ; Santinello & Pastore (2007) في دراسة لفحص العلاقة بين الدعم الاجتماعي وفاعلية الذّات والانتماء لجماعة المدرسة وجدوا أن الفاعلية الذّاتية ترتبط إيجابيا مع مجموعة الأصدقاء، بمعنى أن المراهقين الذين يشعرون بالدعم والانتماء وينظر إليهم أنهم أقوى من أصدقائهم لديهم فاعلية ذات أعلى. ويفسر باندورا (1997) أن هذا يتطابق مع نظرية التطورية للفاعلية الذّاتية التي تفترض أن التطور يحدث في فترة المراهقة من خلال الإتقان والتعلم الاجتماعي مع الأقران. (Keegan Tangeman, 2008)

هـ - فاعلية الأستاذ والنجاح المدرسي:

تعتبر فاعلية الذّات للأستاذ من بين مؤشرات النجاح المدرسي للمتعلمين، فقدر من فاعليته داخل الصف تساهم في النجاح الأكاديمي للمتعلمين. ويشير محمد عبد الحليم (2005) أن هدف التربية في ظل التطورات الجديدة وفي ظل عالم المعلوماتي المتغير بات هدف التربية يتطلب توفير نوعية جيدة من التعليم من خلال تطوير شامل للعملية التعليمية ويتطلب هذا التطوير إعداد معلم قادر على القيام بعدة أدوار جديدة. (محمد عبد الحليم،

2005) فدور المعلم ليس تطوير حقيقة عند المتعلم أو إثراء معارف وإنما يكمن دوره في مساعدته على إكتساب أو التمكن من المعارف (Christiane Bosman et al ,2000)

كما وضح كل من شيلي ولوري (2014) أن العلاقات الطلبة الإيجابية بالأساتذة حتى بعد السيطرة على القدرة المعرفية والأداء الأكاديمي فهي تعمل كمتنبؤ للتفوق الدراسي. كما أن هذه العلاقات تؤدي إلى أحسن مردود دراسي واتجاه إيجابي نحو المدرسة (Schelly- Laurie , 2014).

وقد كشفت دراسة Darling et Hammond (2000) أن إختلاف الأساتذة في الفاعلية هو المسؤول عن اختلاف التعلم بين المتعلمين أكثر بكثير من التباين في الطبقات الإجتماعية. (Sandra, Séraphin, 2009.)، كما يعتبر المعلم المؤهل والفعال أهم عناصر نجاح تعليم التفكير المرغوب فيه. (حسام محمد، 2005)

وفي نفس السياق توصل Dodle (1983) إلى قائمة للكفاءات التعليمية اللازمة لإعداد المعلمين تتضمن سبع كفايات مرتبة حسب أولوياتها هي التقويم ، تخطيط الدروس، إدارة التعليم، الاتصال، العلاقات الإنسانية، مصادر التعليم والإدارة المدرسية. (هدى تركي، 2003)

ويرى محمد الدريج (1991) أن فاعلية الأستاذ داخل الصف وإدارته بصورة جيدة من خلال الاستماع لتدخلات المتعلمين وتوجيهها وفتح المجال لمناقشات أخرى هي كلها من مواصفات التدريس الجيد (محمد الدريج، 1991). وهذا ينعكس بدوره على دافعية التعلم للمتعلم ويرفع من كفاءته وفاعليته في مختلف الوضعيات التعليمية- التعلمية.

كما بينت الدراسات التي أجريت لمعرفة أهمية الفاعلية الذّاتية لدى الأساتذة في ممارسة المهنة والتفاعل مع المتعلمين مدى أهمية هذا المتغير بالنسبة للأستاذ والمتعلم نذكر من بين هذه الدراسة دراسة كل من Blackburn, Robinson (2008) التي هدفت لتحديد العلاقة بين الفاعلية الذّاتية والرضا المهني لدى المعلمين على عينة مكونة من 80 معلما في ولاية كنتاكي وجود علاقة إرتباطية دالة بين الفاعلية الذّاتية ودرجة الرضا الوظيفي لديهم

ووجود فروق دالة في مستوى الفاعلية الذّاتية تعزى للخبرة لصالح ذوي الخبرة العالية. وكشفت دراسة إبراهيم (2005) لمعرفة علاقة الفاعلية الذّاتية بالفاعلية المهنية والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم والمعتقدات التربوية لمعلمي المراحل الدراسية وطلبة كليات إعداد المعلمين في السعودية والتي أجريت على عينة مكونة من 200 معلم طالب بينت وجود علاقة إرتباطية طردية بين الفاعلية الذّاتية والفاعلية المهنية والمعتقدات التربوية وعلاقة عكسية بين الفاعلية المهنية والضغوط النفسية للمعلمين ووجود فروق في مستوى الفاعلية الذّاتية و الفاعلية المهنية والضغوط النفسية والمعتقدات التربوية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

أما عن دراسة Boulton (2005) حول علاقة الفاعلية الذّاتية للمعلمين بدرجة تقبل الطلاب للمعلم وبقدرة المعلمين على استخدام الإستراتيجيات وتكييفها مع البيئة الصفية ومع الطلبة ذ ي الصعوبات أجريت الدراسة على عينة مكونة من 187 معلما من معلمي الصفوف الخمسة الأولى في ولاية لويزيانا وكشفت النتائج عن وجود علاقة قوية بين الفاعلية الذّاتية وتقبل الطلبة للمعلمين وعلاقة متوسطة بين الفاعلية الذّاتية وقدرة المعلمين على استخدام الإستراتيجيات وتكييفها مع البيئة الصفية ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (جولتان حسن، 2013)

ي- جماعة الرفاق:

إن مرحلة المراهقة حسب Schunk et Miller (2002) هي مرحلة التغيرات بالنسبة للشباب تتزايد فيها العلاقات مع الأقران. وتشير الأبحاث إلى أن فاعلية الذّات لدى المراهقين تتأثر بشدة بالزملاء فملاحظة الزملاء يحققون إنجازا يرفع من الفاعلية الذّاتية للفرد ويؤدي به إلى الاعتقاد بأنه يمكنه إنجاز ذلك كما أن فشلهم في الإنجاز يؤدي إلى خفض من الفاعلية الذّاتية لديه. ويرى راين (2000) أن التأثيرات الاجتماعية الرئيسية في الفاعلية الذّاتية لدى المراهقين هي شبكات الأصدقاء والزملاء ويميل الطلاب إلى اختيار مجموعة أصدقائهم وزملائهم على أساس التشابه. فشبكات التفاعلات والملاحظات حسب Berndt et Keefe

(1992) تساعد وتؤثر على خيارات الطلاب للأنشطة والأصدقاء وغالبا ما تجعل الخيارات مماثلة. (Pajaes et Tim, 2005.).

- بيئة التعلم:

تعتبر بيئة التعلم من بين الأركان المهمة في نجاح العملية التعليمية- التعلمية بما تشمله من التسهيلات الإدارية، وتنظيم بيئة الدراسة والغرفة والإنارة والتهوية ومستوى النظافة وتوافر الوسائل المعينة، والملحقات المطلوبة كالحدائق، وغيرها والعلاقة بين المعلم والطلبة، والعلاقة بين الطلبة وإدارة المدرسة، والعلاقة بين المعلم والمجتمع، والعلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة، والعلاقة بين المشرف والمعلم والمتعلم، وطبيعة النظام وأسس تطبيقه ونظرة المجتمع للتعلم والتعليم، ومستوى تقديره للمتعلمين، والمردود المادي والمعنوي للتعلم وغير ذلك مما يشكل القاعدة النفسية التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عملية التعلم لذا فعلى من يسعى إلى تطوير العملية التعليمية أخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار، وعدم تجاهل أي منها،ذلك لأن لكل منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلم ومستوى اندفاعه نحو التعلم وتفاعله مع محتوى التعلم. (محسن علي، 26:2007)

ويشير مفهوم إعادة الهيكلة التربوية حسب (1993) Conley أهدافا للإصلاح النظمي يضع إطارا مكونا من إثني عشر بعدا التي يمكن جمعها في ثلاثة أبعاد تتمثل في (المركزية، التمكين، ومتغيرات المساندة)، ويؤدي التركيز على الطالب والمنهج المدرسي وطرق التدريس والتقويم إلى التغيرات الأساسية لما لها من تأثير مباشر وقوي على تعلم الطلاب ويتصل تمكين المتغيرات بصلة وثيقة بطرق التدريس التي تتألف من معرفة البيئة والتقنية والعلاقات الاجتماعية للمدرسة والزمن، وتتألف المتغيرات المساندة المبعدة من قاعة الدراسة السيطرة والقيادة وتنظيم الموظفين وعلاقات العمل.(كمال حسني، 2009)

9 - الأهمية التطبيقية للفاعلية الذّاتية في الميدان التربوي:

تعتبر الفاعلية الذّاتية ذات أهمية في حياة الفرد سواءا التعليمية- التعلمية، أو العائلية أو المهنية بإعتبارها المحرك الداخلي الذي يدفعه (الفرد) للنشاط والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف المرجو وقد أشار Zimmerman (1990) إلى أن الأشخاص مرتفعي الفعالية الذّاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة (عبد الحكيم المخلافي، 487:2010)

كما يرى شونك (1991) أن الكفاءة الذّاتية تلعب دورا مهما في التحصيل الأكاديمي وفي خيارات الطلبة للمهام والأنشطة التعليمية. فالطلبة من ذوي الكفاءة الذّاتية العالية سوف يختارون مهاما أكاديمية تمتاز بالصعوبة والتعقيد والتحدي ولهذا يبذلون جهدا ومقدارا عاليا من المثابرة والإصرار للحصول على نواتج تعليمية عالية المستوى مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذّاتية المنخفضة الذين يجتنبون المهام الصعبة والمعقدة والتي تتطلب جهدا ومثابرة ولهذا يحصلون على نواتج تعليمية متدنية. (غالب سلمان وسعاد منصور، 66:2013) فالفاعلية الذّاتية تعتبر كميكانزم مركزي ذاتي منظم للنشاط الإنساني، فالثقة التي يضعها الإنسان في قدراته تؤثر على خياراته وفي الجهد المبذول والمثابرة في مواجهة الصِّعاب (Bandura, 2007).

ويوضح كل من راين وديسي (1987) بأن الأفراد يكونوا مدفوعين ذاتيا إذا توفر شرطان لديهم فاعلية ذاتية عالية؛ أي أنهم يعتقدون بأن لديهم القدرة على إنجاز المهمة بنجاح ولديهم إدراك للمحددات الذّاتية؛ أي أن لديهم القدرة على التحكم في قدراتهم واتخاذ القرارات المتعلقة بهم. (أحمد فلاح وختام الغزو، 36:2009) ومن جهة أخرى يوضح محمد الطاهر أنه حتى يتعلم الفرد بفعالية يتعين عليه أن يدرك بشكل خاص الطريقة التي يتعلم بها في وضعية التعلم (محمد الطاهر، 55:2012) فالوضعية تعليمية- تعلمية تفرض على المتعلم أن يكون فعالا من التحليل، البناء، التأليف التركيب، البرهنة، الصياغة، الكتابة، الحكم، الاقتراح والإبداع وهي كلها أنواعا من الأنشطة الذهنية تستهدف الإنتاج حيث يساهم المتعلم

في إنتاج المعرفة ومراجعتها وإعادة النظر فيها والتفتح على معارف مغايرة والبرهنة على صوابها ورفضها والتمكن من أدوات وأساليب إنتاجها.(عبد الكريم غريب، 76:2014)

ويشير كل من(1990) Gottfried - (1992) Harter إلى أن الطلبة يكونوا مدفوعين داخليا للانخراط في الأنشطة الصفية عندما يكون لديهم فعالية ذاتية عالية.كما حدد كل من (1994) Wigfield - (1991) Schiefele العديد من الإستراتيجيات لتطوير وتعزيز الفاعلية الذّاتية العامة لدى الطلبة منها التأكد من إتقان الطلبة للمهارات الأساسية، مساعدتهم ليلاحظوا تقدمهم على المهمات الصعبة وطمأنينتهم بأن لديهم القدرة على النجاح وكذا تعريفهم على زملائهم الناجحين. (أحمد فلاح، 209:2009) وقد كشفت مختلف الدراسات التي أجريت في المجال التربوي على أهميته الفاعلية الذّاتية ففي دراسة براجرس (1996) التي هدفت إلى التحقق من القدرة التنبؤية للكفاءة الذّاتية المدركة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب الموهوبين في المدارس المتوسطة على عينة مكونة من 66 طالبا موهوبا و232 من طلبة المدراس النظامية العاديين في مادة الجبر، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذّاتية للطلبة الموهوبين ساهمت في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات والقدرة المعرفية والتحصيل في الرياضيات والمعدل الفصلي، كما أظهر الطلبة الموهوبين كفاءة ذاتية مرتفعة في التعلم ومستويات قلق منخفضة في الرياضيات مقا نة بالطلبة العاديين في المدارس النظامية. (سلامة عقيل سلامة ، 32:2006)

وكشفت دراسة Boufard et al (1991) حول أثر فعالية الذّات على رؤية الذّات أثناء تعلم المفهوم لدى طلبة المدارس العليا أن فاعلية الذّات تؤثر بدلالة على تعلم المفهوم من خلال تأثيرها على رؤية الذّات، فذوي فاعلية الذّات المرتفعة أفضل في تحديد أهدافهم ومسارات تحقيقها وإدراك وقت أعمالهم وأكثر مثابرة. ويستحبون بحلول جيدة للمشكلات مقارنة بذوي فعالية الذّات المنخفضة.

كما يوجد مظهرين معرفيين لنعت طبيعة التقييم الذّاتي لدى الأفراد يتمثلان في فشلهم في استنتاج أسباب النجاح من داخلهم ويدركون أنهم لا يمتلكون مقومات النجاح وهم

مسئولون دائما عن فشلهم المتكرر وأن ما يحققونه من نجاح يأتي عن طريق الحظ أو الصدفة. كما أنهم يضعون معايير مرتفعة لتقويم أنفسهم وعندما يقارنوا أدائهم بالمعيار تكون النتيجة أنهم يصفون أنفسهم دائما بصورة لا تتلاءم مع المعيار وبالتالي يرون سلوكهم أقل مما كانوا يتمنون. مما ينتج عنه شعور مستمر بالنقص وفقدان الثقة بالذّات، فمعايير الحكم على الذّات عندهم ثنائية (مرتفعة جدا أو منخفضة جدا) أي يضعون عتبات عالية لتقييم الذّات الإيجابي وعتبات منخفضة لتقييم الذّات السلبي وبالتالي تنعكس تلك المعايير الصارمة للسلوك في صور متعددة منها إختيار مستويات عالية جدا من النجاح والمثالية في السلوك حتى يصل الفرد إلى الرضا الذّاتي، وأن أبسط درجات الفشل التي يتعرض لها الفرد تكون نتيجتها أن ينظر إلى نفسه على أنه شخص فاشل في كل شيء ومن ثم فإن التلاميذ الذين يدركون العجز يعززون ذاتهم في ضوء إما معدلات منخفضة من سلوكيات تدعيم الذّات، أو معدلات عالية من سلوكيات عقاب الذّات. وبكلمات أخرى يميلون إلى مكافأة ذاتهم بمعدلات منخفضة مقارنة بالعاديين وفي الوقت ذاته يملون إلى عقاب الذّات بصورة شديدة وتنعكس تلك المعدلات المنخفضة من مكافأة الذّات والمعدلات المرتفعة من عقاب الذّات في صورة انخفاض مستوى النشاط العام وتأخر رد الفعل الإستجابي وانخفاض المثابرة وعجز الفرد وعدم قدرته على التحكم (الفرحاني وأحلام الباز، 518:2008)

كما كشفت نتائج دراسة عبد التواب أبو العلا عوض (2009) التي هدفت لمعرفة الفروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في مهارات ما وراء المعرفة وفاعلية الذّات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتهما لدى الطلاب المتأخرين دراسيا وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الطلاب المتفوقين والعادين في مهارات ماوراء المعرفة وفعالية الذّات لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا، كما بينت النتائج تحسن في أداء الطلاب المتأخرين دراسيا بالمجموعة التجريبية عن أداء الطلاب المتأخرين دراسيا في المجموعة الضابطة في مهارات ما وراء المعرفة وفاعلية الذّات بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في

مهارات ماوراء المعرفة وفعالية الذّات للطلاب المتأخرين دراسيا للمجموعة التجريبية، والفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في مهارات ماوراء المعرفة وفاعلية الذّات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتهما لدى الطلاب المتأخرين دراسي.ا (عبد التواب، 2009)

كما وضحت دراسة محمد بن سليمان الوطيان (2006) حول مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذّاتية من طلاب جامعة القصم والتي هدف الباحث من خلالها للتعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذّات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة) ومهارات ماوراء المعرفة التي تتمثل في مهارة تحديد الأهداف والخطة ومهارة التحكم والمراقبة ومهارة التقويم الذاتي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من 299 طالبا وطالبة من طلاب المستويين السابع والثامن في قسم اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية العلوم العربية والاجتماعية في جامعة القصم تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذّاتية على منخفضي الفاعلية الذّاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط وتفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذّاتية على منخفضي الفاعلية الذّاتية في مهارة التحكم والمراقبة وكذا تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذّاتية على منخفضي الفاعلية الذّاتية في مهارة التقويم الذاتي للتعلم. (محمد بن سليمان: 01:2006)

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل لتوضيح أهمية الفاعلية الذّاتية في حياة المراهق المتمدرس من خلال معتقداته حول قدرته للتحكم في البيئة والسيطرة عليها فبعد تعريفها وذكر أبعادها ومصادرها تحدثنا عن المفاهيم المتداخلة معها وكذا العوامل المؤثرة فيها بما فيها العوامل الخا جية كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق وختمنا الفصل بذكر أهميتها التطبيقية في المجال التربوي وعليه تبين لنا من خلال جمع المعطيات النظرية حول الفاعلية الذّاتية أهميتها في حياة الأفراد بصفة عامة والمراهق المتمدرس بصفة خاصة كونها تتعلق بتقييماته حول قدرته في التحكم في المواقف التي يمر بها فهي لا تهتم بكمية المعارف التي نملكها بل ما نستطيع فعله بالمعارف التي نملكها وهو ما تركز عليه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومن أهم ما تسعى إليه الإصلاحات التربوية التي لا تبحث عن جيل يحمل المعرفة وإنما تبحث عن جيل يستطيع توظيف و تجنيد المعرفة بفاعلية في مختلف الوضعيات التي يصادفها.

الفصل الرابع

المقاربة بالكفاءات وكفاءة الأداء

- محتويات الفصل

- تمهيد
- أهم المقاربات التربوية
-المقاربة بالمضامين
- المقاربة بالأهداف
- المقاربة بالكفاءات
-دواعي إختيار المقاربة بالكفاءات
- تعريف كفاءة الأداء
- التعليم الثانوي
- خلاصة الفصل

- **تمهيد:**

عرفت الأنظمة التربوية العالمية تحولات جذرية بهدف تفعيل العملية التعليمية التعلمية والرقي بالمتعلم بإعتباره الهدف الأساسي من هذه العملية وقد هدفت الإصلاحات التي مست الأنظمة التعليمية في مجملها إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما ونجاعة. وتعتبر الجزائر واحدة من بين الدول التي تبنت هذه الخطة (بيداغوجية المقاربة بالكفاءات) في إصلاحاتها الجديدة استجابة لحاجات الأفراد والمجتمع بغية تحقيق أهداف محددة لتكوين وتعليم الأفراد الناشئة وفق معايير الجودة للوصول إلى مواصفات الفرد الجزائري القادر عل مواكبةو التحكم الأمثل في التكنولوجية الحديثة. وهو ما ترمي إليه من خلال تكوين منظومة تربوية متؤسسة على فكرة جعل الفعل التعلمي أكثر نفعا، فاكتساب المعارف أو القدرات لا يعني أن الفرد أصبح كفئ فقد يكون الفرد ملما بمختلف المبادئ والقواعد، ولكن يبقى مجرد مفهوم نظري ولا يمكنه الإستفادة منه تطبيقيا ومن هنا لا يمكننا القول بوجود كفاءة إلا ما ظهر منها في الأداء ميدانيا أي عدم تحقق كفاءة أداء عند الفرد ومفهوم المقاربة بالكفاءات كان تطبيقها في المجال المهني قبل تطبيقها تربويا وعليه يمكننا التساؤل عن مدى أهمية بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المجال التربوي أو بعبارة أخرى لماذا كان الإهتمام بهذه البيداغوجية في المجال التربوي؟ ما هي إسهماتها في هذا المجال؟ إلى أي مدى يمكن للمتعلم أن ينتفع بهذه البيداغوجية؟ أو ما هو الجديد الذي ستضيفه هذه البيداغوجية للمتعلم؟ وهو ما سنحاول معرفته في هذا الفصل من خلال تعريفها وذكر أهم العوامل المؤثرة فيها وكذا الحديث عن الأداء باعتباره الجزء الثاني من متغير الدراسة لنصل إلى كفاءة الأداء.و لكن قبل الحديث عن المقاربة بالكفاءات سنعرض أهم المقاربات التربوية التي إعتمدتها المنظمومات التربوية مركزين بذلك عن المقاربة بالكفاءات باعتبارها موضوع دراستنا.

- أهم المقاربة التربوية:

1- المقاربة بالمضامين:

تهدف هذه المقاربة إلى تلقين المعلم بإعتماد طريقة الإلقاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للمتعلم بإعتباره وعاء يستوعب كل ما يقدم له متجاهلين بذلك شخصية هذا المتعلم وتفاعله مع المعرفة المقدمة له وإستفادته منها وبذلك أهملوا جوانب مهمة من شخصية المتعلم بما فيها الجانب الحسي الحركي، الجانب العقلي الجانب الوجداني ولهذا كانت مبادئ هذه المقاربة تتعارض مع مبادئ الفلسفة الحديثة للتربية التي تركز على تكامل شخصية المتعلم في عملية التعلم وهذه من بين الإنتقادات التي وجهت لهذه المقاربة لإهتمامها بتخزين المعلومات والمعارف وإسترجاعها دون تركيزها على إستثارة مختلف الجوانب الشخصية للمتعلم ولذلك كان لابد من التفكير في مقاربة ثانية تكون أكثر فعالية ومردودية فجاءت المقاربة بالأهداف.

2- المقاربة بالأهداف:

تركز هذه المقاربة على السلوك بناءا على النظرية السلوكية عكس المقاربة السابقة التي تركز على المحتوى فالتعلم ضمن هذة المقاربة (المقاربة بالأهداف) يتم من خلال تحديد الأهداف في نشاطات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، فهي بذلك تركز على ظاهر عملية التعلم لا على العمليات العقلية التي تجري فيها فالسلوك هو المؤشر على حدوث عملية التعلم من خلال التغيرات التي تطرأ عليه فقد إهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت جوهره وما ينجم عنه من عمليات عقلية ومن أهم روادها (1918) Bobbitt - (1929) Werret Charters - (1949) Tyler Ralph- (1956) Bloom Benjamin وتتلخص أهم النقائص الملاحظة في الجانب التربوي فيما يلي:

الصياغة السلوكية تنتج أهدافا قصيرة المدى بمعنى أن الصياغة السلوكية للاهداف تقلص النشاط البيداغوجي إلى تطبيق فترات قصيرة ومكيفة مع سلوكات خاصة فالصياغة السلوكية للاهداف لا تذكر أداة التعلم بوضوح، أي تجزئ التكوين إلى تعلمات جزئية مرتبة الواحدة بجانب الأخرى وكأن التعلم خطي، إضافة إلى إهمالها لعملية التحويل كما أن بيداغوجيا الأهداف تهتم بالتعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلمات الإجتماعية الوجدانية أو المعقدة، فتعدد الأهداف الخاصة يجعل هذه الأخيرة تصبح بدون معنى مما يصّعب توصيلها ويجعل إستعمالها قليلا بالنسبة للمتعلمين والمهنيين في التكوين مما يؤدي إلى زرع الملل وغياب الدافعية أو الكفاءة الشكلية إضافة إلى أن هذه البيداغوجيا يمكنها أن تخلط بين منطق التكوين ومنطق التقييم.

هذا ما فرض ضرورة التفكير في مشروع تربوي يكون قادرا على التكيف مع متطلبات المجتمع ومسايرا لها لأن غاية التربية لا تكمن في إكساب المتعلم معلومات وإنتظار إسترجاعها أثناء الإمتحان، بل إكساب المتعلمين كفاءات تؤهلهم لدخول الحياة والمشاركة فيها وبالتالي التكيف معها وهي الغاية المنشودة في المقاربة بالكفاءات (فاطمة الزهراء بوكرمة، 2009:137-138). و في هذا السياق يشير بيرنو(2000) أنه ليس المهم أن تكون العقول مملوءة بالمعارف بقدر ما يهم أنها تكون قادرة على حسن التصرف في مختلف الوضعيات. (Philippe. Perrenoud, 2000)

3- المقاربة بالكفاءات:

1- دواعي إختيار المقاربة بالكفاءات:

حسب ما اشار اليه عبد اللطيف الفاربي انه عندما نتحدث عن مفهوم بيداغوجية التدريس بالكفاءات في المجال التربوي تصادفنا نقطتين أساسيتين لهذا

المفهوم النقطة الأولى وهي السياق العالمي بمختلف التناولات لمفهوم هذه المقاربة، أما النقطة الثانية فتتمحور حول السياق الوطني والدواعي التي دفعت بالقائمين على التربية لتبني هذا المفهوم واعتماده تربويا وهو ما سنحاول توضيحه .

أ- السياق العالمي:

في هذا السياق العالمي يمكننا التحدث عن مصادر أساسية التي يمكن إعتبارها منطلقات التي تأسست عليها المقاربة بالكفاءات وهي منطلقات متعددة المنابع ومتنوعة المرجعيات والمتمثلة في التغير الاقتصادي علم النفس في اتجاهه المعرفي، ثم النظام التربوي فعلى حد تعبير Moussadak et al (2008) فإن إعتماد الكفاءات لتطوير الدراسة كان نتيجة للضغط الإجتماعي والسياسي والإقتصادي. (Moussadak et al, 2008 :20)

1- التغير الاقتصادي والمقاربة بالكفاءات:

مفهوم الكفاءات حسب Chevalier, Patrick. Lochet (1990) نشأ في أحضان مبحث من مباحث مناهج التكوين المهني وهو الهندسيات والتي تعني بالوصول إلى النتائج القصوى التي ننشدها من وراء الإستثمار في عمليات التكوين، كما أنها ترمي إلى تصور الطرق والوسائل التي تمكن من تحويل مشاريع التكوين إلى واقع ملموس.فحسب Dupouey, Paul فإن تطور حركية الشغل وأنماط المهن والتخصصات وما تطلبه ذلك من تأهيل الأفراد لدخول سوق العمل والتلاؤم مع قوانين العرض والطلب وتكوين علاقات جديدة بين الأفراد داخل فضاء العمل المتميز بالتدبير الجماعي، والإشتغال داخل فرق عمل الإنتاج، أدى إلى نشأة تفكير عقلاني في الممارسة وهو بالأساس تفكير احترافي يعتبر أن كل مهمة في قطاع من قطاعات العمل في حاجة إلى خبرة احترافية (عبد اللطيف الفاربي، بدون سنة:02).

فالمحترف يعرف كيف يضع كفاءاته على محك وضعيات فعلية مختلفة، ويمتلك قدرات على التكيف والفعالية والخبرة (1994) Altet, Marguerite وهو ما

ذهب إليه Elton Mayo عند تأكيده على ضرورة العناية بالأفراد في المجال الصناعي وهو ما يفرض العناية بالقسم المخصص لذلك ووضعه في إطار يجعله متماشيا مع المستجدات (رواية حسن، 18:1999) فمعرفة الطبيعة التكوينية للسلوك الإنساني من الناحية النفسية والإجتماعية يفيد في إثراء الموارد البشرية كالتحفيز، أنماط القيادة. (أحمد ماهر، 1995) فقد إعتبرت Mary Walt أن الأفراد تركيبة معقدة من الإتجاهات والمعتقدات والحاجات وطالبت المديرين بتحفيز وتشجيع الأداء في العمل بدلا من مطالبتهم بالأداء الجيد فقط. (سعيد السالم، 74:2002) وفي نفس السياق خلصت نتائج دراسة خالد بن عبد الله (2003) حول القيم التنظيمية وعلاقتها بكفاءة الأداء على المتغيرات الشخصية والوظيفية إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أبعاد القيم التنظيمية الخاصة بالقانون والنظام، التنافس، القوة، الدافعية والكفاءة وبين كفاءة الأداء.(مراد نعموني، 31:2006)

2- علم النفس المعرفي والمقاربة بالكفاءات:

يرى J.Piaget بأن مصادر المعرفة عند الإنسان تتكون من علاقته بالبيئة الإجتماعية والمادية؛ أي من عالم الناس والأشياء (الخبرة). ولكي يحصل التعلم ينبغي وجود إنسان سوي يتفاعل مع البيئة ويعني هنا بالإنسان السوي عملية الموازنة والتوازن التي من شأنها أن تجعل الفرد ينظم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض وهي لا تحصل نتيجة ما يراه الإنسان. بل إنها تساعده على فهم ما يراه إنطلاقا من هذه القدرة التي تنبع من الوراثة والتكوين البيولوجي (التوازن) يستطيع الفرد تدريجيا الإستدلال على الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأمور في محيطه Mouris Charbelle (1986) وتتتميز مراحل نمو الإنسان حسب بياجي بخاصيتين أساسيتين هما تشكل المرحلة نظاما تسلسليا ثابتا بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة. فالإنتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية

ليس عملية عشوائية بل هو عملية متسلسلة على نحو منتظم يمر بها الأفراد جميعهم وبالتسلسل ذاته.

وعلى الرغم من أن الإنتقال من مرحلة إلى أخرى يتوقف جزئيا على النضج، إلا أن النضج وحده غير كاف ولابد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الإنتقال لأن الخبرة هي التي تؤهل الفرد لعملية الإنتقال وتجعله أمرا ممكنا. ويرى بياجيه أن النمو المعرفي يتطور بتطور الذكاء، والذكاء حسبه هو عملية تكيف وأن النمو هو صورة لتطور الذات (عبد الهادي السيد وأخرون، 84:2002).

فبناء المعرفة حسب البنائية يتم عن طريق تفاعل الفرد مع موضوع المعرفة، فليس مهما إكتساب المعرفة بل تشغيلها وهو المفهوم الذي تتأسس عليه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. فالكفاءة في المجال التربوي حسب فيليب برنورد (2000) هي قدرة عمل في مجال مشترك من الوضعيات التي نتحكم فيها لأننا نملك المعارف الضرورية ولنا القدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف عن المشاكل وحلها.

كما يشير بياجي إلى أن المعرفة البشرية عملية بنائية إبداعية فالمتعلمون المعرفيون يبنون الواقع بالنسبة لهم عن طريق خبراتهم مع البيئة بالضبط كما يرسم الفنان لوحة نابعة من إنطباعاته. لذلك فإن فهم المتعلم المعرفي ووعيه بما هو موجود في الواقع، لا يطابقان مطلقا مع ما تستقبله حواسه من إنطباعات، فهذا الفهم يتأثر بطريقة المتعلم المعرفي في تكوين المعرفة التي يستوعبها في ذهنه ويحتفظ بها لذلك يفترض بياجيه أن المتعلم المعرفي يعيد بناء الواقع الذي زودته به حواسه من البيئة. وعليه فنحن لا نعرف البيئة حقا ولكن نعرف ما صارت إليه في أذهاننا، فالواقع هو دائما إعادة تكوين لما هو موجود في البيئة .. وليس مجرد نسخة منها على الإطلاق (يوسف قطامي، 148:2013)، وتجدر الإشارة إلى أن أبحاث جان بياجي أعطت دفعا لمفهوم الكفاءة.

3- النظام التربوي والمقاربة بالكفاءات:

عند الحديث عن النظام التربوي لابد علينا أولا التطرق إلى المقاربات الأولى التي إعتمدتها الأنظمة التربوية العالمية ومنظومتنا الجزائرية من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف كما سبق وأن أشرنا، وبداية التفكير في بيداغوجية تربوية تكون أشمل من البيداغوجيتين السابقتين الذكر لضمان تكيف المتعلمين مع متطلبات الحياة فكانت المقاربة بالكفاءات وهو ما حاولت الجزائر تحقيقه باعتماد هذه المقاربة من خلال الاصلاحات التربوية التي مست كل الاطوار التعليمية.كما وضحه السيد بوبكر بن بوزيد وزير التربية أن "لا جدال في أن التعليم والتربية من المهام الرئيسية للمدرسة. بيد أن الفعل التعليمي والتربوي، في مفهوم الإصلاح التربوي الذي نحن بصدد الحديث عنه، يتجاوز بكثير ذلك التصور البسيط الذي يجعل منها مجرد عملية تلقين المعارف الجاهزة والمحنطة أو مسعى لتكييف عقول المتعلمين لأغراض نفعية اقتصادية محضة" ويضيف "ضمن هذه النظرة الجديدة سيكون التلميذ، من الآن فصاعدا، هو الطرف الرئيسي في العقد التربوي من حيث أنه سيحتل مركز العملية التعلُّمية؛ في حين يُمنح المعلم حريةً واستقلالية أكبر في المبادرة التعليمية من حيث صياغة "العقد" التعلُّمي أو تطبيق آليات تقييم المكتسبات(بوبكر بن بوزيد، 2009:43-33)

2- **المقاربة بالكفاءات**:

يقع إختيار هذه المقاربة في سياق الإنتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعله عنصرا فعالا يساهم بدرجة كبيرة في بناء تعلماته عوض أن يبقى العنصر المستقبل للمعلومات، إذ تعتبره هذه المقاربة – محور العملية التعليمية- التعلمية– والفاعل فيها وتحمله مسؤولية التقدم الذي يحرزه من حيث أنه هو مبادر ومساهم في تحديد المسار التعلمي.أما دور المعلم فينحصر في التوجيه، التنشيط، التنظيم والعمل على إحداث

تفاعل إيجابي بين المتعلمين فيما بينهم وبين المتعلمين والمحتوى في إتجاه بناء الكفاءات ويوظف لأجل ذلك تقنيات المساءلة الفعالة. ويرجع هذا التصور الجديد لدور كل من المعلم والمتعلم للمقاربة بالكفاءات إلى التصور البنائي للتعلم.

وعليه فإنها عكس المقاربة بالأهداف لا تركز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس، بل تركز على القدرات الفكرية المجردة التي تظهر عند الفرد. فإعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في التربية كان كرد فعل ضد بيداغوجية المقاربة بالأهداف التي إهتمت بالأداءات دون إهتمامها بالكيفية التي يحدث بها التعلم فكانت فكرة البحث عن فعالية في الأنظمة التربوية حتى لا تصبح خالية من غايات التعلم المنشودة.(1994) Bernard Rey فمن الأهداف الأساسية للمقاربة بالكفاءات الإرتقاء بالمتعلم إلى أعلى المستويات ذلك أن الكفاءات نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعلمية القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية بإعتبار المتعلم محورا فاعلا لأنه يبني المعرفة ذاتيا (محمد الصدوقي، 58:2012).

فقد وضح كل من -Eder (1990)- Gottfried (1990)- Harter (1990) Harter et Pike (1984)- Marsh et al (1991) Wigflied et al (1997) أن تصور الكفاءة والدافعية يتباين ثم يستقر مع تقدم الطفل في السن إلا أن هذه الدراسات لم تحدد السن الذي تبدأ فيه هذه المفاهيم كتصورات والسن الذي ترتبط فيه هذه التصورات بالأداء والمردود الأكاديمي. (Bordeleau et Bouffard ,1999.)

وعليه فالمقاربة بالكفاءات أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي سنة (1468) طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من سنة (1960) ثم إلى بلجيكا عام (1993) وتونس عام(1999).....

1- خصائص المقاربة بالكفاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص منها أنها توظف جملة من الموارد والإمكانات كالمعارف العلمية والخبرات الشخصية، والقدرات والمهارات في شكل اندماجي تجعل المتعلم يبنيها في نشاط معين ضمن فعل لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون إلى المجال الإجرائي (العملي) إلا بالإنجاز.

تتميز الكفاءة أيضا بأنها مرتبطة بجملة من الوضعيات (الإشكاليات) ذات المجال الواحد وتتمثل هذه الإشكاليات في دروس ومواضيع مختلفة فلكي يبني المتعلم كفاءة ما ينبغي ان تكون الوضعيات متجانسة في مادتها وعناصرها فتحصر الوضعيات التي من خلالها تنمو الكفاءة المقصودة.(خير الدين هني، 60:2005) فالكفاية لا يمكن فهمها إلا من خلال الرجوع إلى الوضعيات التي تمارس في ظلها. كما تتميز أيضا بارتباطها بمادة دراسية من خلالها تحديدها عبر فئة من الوضعيات ترافق مسائل نوعية ترتبط بمادة دراسية معينة(عبد الكريم غريب، 239:2011-240) وفي بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة.

وتتميز الكفاءة بكونها ترمي إلى غاية منتهية باعتبار ان لها ملمح (مرمى) نهائي يجب الوصول إليه يتمثل في أن الكفاءة تسعى إلى تحقيق غاية وظيفية (عملية) سواء في حياة المدرسية أو في الحياة العملية.

ومن مميزاتها أيضا (الكفاءة) انها قابلة للتقويم وذلك من خلال وضعيات خاصة تنتمي لمجموعة وضعيات المسائل ويكون الحكم على الإنجاز من خلال معايرين هما: نوعية الإنجاز في العمل، نوعية النتيجة المتوصل إليها في نهاية الإنجاز بمعنى أن ما ينتجه المتعلم من أعمال مختلفة تكون مطابقة لمعايير القياس التي توضع كمؤشرات على الحد الأدنى أو على الجودة والإتقان أو بتجنيد المعارف و المهارات والقدرات السابقة التي لها علاقة بالكفاءة المنتظرة. (خير الدين هني، 60:2005-61)

2- أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها فقد صنفها جرادات وآخرون إلى ثلاثة أنواع أشارت فاطمة الزهراء بوكرمة إلى نوعين من الكفاءات كما سنوضح الآن

أ- الكفاءات المعرفية: لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى إمتلاك كفاءات التعلم المستمر وإستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق إستخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية. (محمود العرابي، 75:2006)

أما فاطمة الزهراء بوكرمة (2006) فقد عرفت الكفاءات المعرفية على أنها المفاهيم العلمية لخاصة بالمجال البيولوجي والمجال الجيولوجي والبيئي باعتبار البيولوجيا والجيولوجيا والبيئة مجالات أساسية في علوم الطبيعة والحياة.

ب- الكفاءات الأدائية: فهي تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة. كما يعرفها السيد (2007) بأنها تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية(كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم...) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصل عليه الفرد سابقا من كفاءات معرفية (محمد بن يحي ومسعود عباد، 94:2006) يعني أن المتعلم يوظف مكتسابته المعرفية المحصل عليها سابقا عند تفاعله مع الأنشطة التربوية لمعالجة وضعية- مشكل التي سيجد نفسه فيها حتى يتجاوز العائق ويعيد التوازن من جديد هذا من جهة. ومن جهة ثانية يكون قد أضاف مكتسبات جديدة لمكتسباته السابقة.

ج-كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج: فهي تشير إلى أثر أداء الفرد أي أثر كفاءات المتعلمين ومدى تكيفهم مع تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم؛ بمهنى ترجمة المعارف، الخبرات والمهارات المكتسبة في الحياة المستقبلية فهي تعكس مدى تحكم

الفرد في هذه المعارف.كما أضاف محمود (1988) وهرمة (1996) نوعين آخرين وهما

د- الكفاءة الوجدانية- الإنفعالية: وهي الكفاءات المتصلة بالإستعدادات، الميول، الإتجاهات، القيم الأخلاقية والمثل العليا ويمكن إشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام.

هـ- الكفاءة الإستكشافية الإستقصائية: وهي تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرف عل النواحي المتعلقة بعمله. (محمود العرابي، 76:2011)

وأشارت بوكرمة إلى نوع آخر من الكفاءات وهي الكفاءات المنهجية.

و- الكفاءات المنهجية: تتمثل في تطبيق الاستدلال العلمي والتحكم في المعلومات العلمية والانجاز التقني والتحكم في التبليغ والاتصال ، بحيث تساعد هذه الكفاءات المتعلم على التكيف مع المحيط وتعلمه كيف يتعلم. (فاطمة الزهراء بوكرمة، 2009)

وتصنف الكفاءات حسب Iribarne (1989) في ثلاث أنواع هي كفاءات التقليد والتي تمكن من القيام وبشكل مطابق تماما بأنشطة دون فهم لمبادئها، إنها كفاءات تمكن من تحقيق أنشطة للتطبيق والإعادة الآلية حسب خطوات وإجراءات خاصة ومحددة سلفا. وتمكن كفاءات التحويل إنطلاقا من وضعية معينة من العمل أمام وضعيات غير متوقعة لكن قريبة ويتعلق الأمر بملائمة وضعيات مختلفة خطوات وإجراءات مضبوطة سبق تطبيقها في حالات أخرى.

أما كفاءات التجديد فتمكن من مواجهة المشاكل الجديدة وتقديم حلول غير معروفة أو مألوفة من قبل وذلك بإستلهام الإرث المعرفي (الحصيلة المعرفية) الذي يملكه الفرد وتركيب العناصر الضرورية للحل. فالفرد في هذه الحالة لا يملك نماذج للتطبيق يمكن الإعتماد عليها؛ بل يكون في حاجة إلى

البحث والتصور والإبداع. إنها وضعية حل المشاكل ووضعية إنشاء إستراتيجيات تهدف إلى تطبيق حل غير معروف من قبل.(محمد الدريج، 39:2003)

3- مؤشر الكفاءة:

وهو السلوك الإيجابي الذي ينجزه المتعلم ويكون علامة دالة على حدوث فعل التعلم ضمن وضعية ما. فهو بذلك يعتبر آلية نقيس بها مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة وكذا التغيير الذي لوحظ على القدرات المحققة بعد إنجاز تعلم ما. لذلك كان مؤشر الكفاءة عبارة عن عنصر من عناصر التقويم ومن ثم وجب إرتباطه بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس مثل أن يقرأ النص قراءة معبرة ومسترسلة، يفهم ما يقرأ إعتمادا على ما تعلمه من آليات. (خير الدين هني، 109:2005)

4 - مستويات الكفاءة:

تتمثل مستويات الكفاءة في خمس هي مؤشر الكفاءة وهو الهدف الإجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص(إجابات التلاميذ). وتعبر كفاءة حصة عن الهدف الخاص من كل درس أو حصة من الحصص. أما الكفاءة القاعدية فترتبط بعدد من الحصص، أو وحدة تعليمية ،أو ملف، أو مجال كما تضم الكفاءة المرحلية مجموعة من الكفاءات القاعدية وتظهر في الشهر أو في آخر الفصل وتضم الكفاءة الختمامية (نهائية) مجموعة من الكفاءات المرحلية لنشاط من الأنشطة المقررة وتظهر في آخر السنة، أو نهاية الطور، أو المرحلة. وترتبط الكفاءة الختامية المدمجة أو كفاءة إستعراضية أو كفاءات عرضية بالمنهاج المقرر فهي تضم مجموعة من الكفاءات الختامية(النهائية) لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات (علي أوحيدة ، 18:2007).

5- مساهمة المقاربة بالكفاءات في إدماج التعلم:

تحدد غسلان توزان ثلاث عبارات لمعرفة مدى مستوى إدماج التعلمات وهي تتمثل أولا في الفعل حيث أن إدماج التعلم الذي يرتبط إرتباطا وثيقا بالقدرة بالسلوك الظاهر لنشاط ما يجعل المتعلم يدرك جدوى تعلماته؛ فالقدرة على الفعل تظهر من خلال أداءات ونتائج قابلة للملاحظة. والنتائج في المقاربة بالكفاءات توصف من خلال المعطيات وعناصر الكفاءة. بينما تحدد الكفاءات بمعايير الأداء وسياق التنفيذ. أما الأداء فيكون محصورا ومحددا بالشروط الخاصة به وبظروف وسياق الإنجاز، فمن البديهي أن كل نشاطات التعلم المخططة والمنظمة وفق الكفاءة المراد إكتسابها بسيطة كانت أو متوسطة أو عالية المستوى ستكون بطبيعة الحال نشاطات تسهل إدماج التعلمات. ومن ضمن النشاطات الأكثر ملاءمة لهذه المقاربة نذكر إنجاز المشاريع حل مشكلات معقدة، إستحداث علاقات، إنجاز تمارين ومهام من باب التظاهر والتصنع وكذا تمثيل الأدوار والوضعيات...إلخ.

ثانيا الفهم يمكن أن نشبه الكفاءة بجبل جليدي عائم جزءه المرئي (8/1) يمثل جانب الكفاءة الموصوف في نصوص الوزارة (معطيات الكفاءة، معايير حسن الأداء وسياق الإنجاز)، بينما يمثل الجزء المغمور (8/7) كافة المعارف والمهارات اللازمة لاكتساب الكفاءة، هذا الجزء المخفي تتولى وصفه هيئة المدرسين والتشبيه هذا يحمل دلالة إذ يوحي لنا بأن الجزء المرئي يقوم على جزء أكثر وزنا لا يمكن إكتساب الكفاءات من دونه، هذه التعلمات القاعدية هي التي ستمكن المتعلم من فهم ما يعمل. فالتعلمات القاعدية في مسار التعلم تعد بمثابة مقدمة لإدماج التعلمات وبالتالي لابد من أن تكون ملائمة لمرحلة تسبق عملية الإدماج زمنيا.

ويتمثل العنصر الثالث في إستقلالية المتعلم؛ فإذا كان على الطالب أن يبرهن أنه يكتسب الكفاءة وفق النتائج والأداء المنتظرين وإن كان هناك مؤشر يسمح بالتعرف على إدماج التعلمات فهو إستقلالية المتعلم والمعلوم أن الكفاءة في مرحلة الإدماج لا تكون كاملة الإكتساب لأن المتعلم يكون حينذاك بصدد إختبار قدراته

وبالتالي فهو بحاجة إلى تدخل المدرس ومساعدته، وهذا ما يؤكد أهمية التقييم التكويني.

ففي مرحلتي التحويل والإثراء المواليتين لمرحلة الإدماج يتمكن المتعلم من الحصول على إستقلاليته وذلك بعد وضعه في وضعيات مختلفة جديدة مع التقليل المتدرج لوتيرة التدخل. وعليه فأسلوب التدريس يجب أن ينتقل تدريجيا من أسلوب توجيه إلى أسلوب تفويض وفق ما تقتضيه المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة بما فيها تعلم قاعدي، الإدماج، التحويل، تدخل كثيف، تدخل قليل، إستقلالية. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2002)

عند الحديث عن الكفاءة يجدر بنا الحديث عن مفاهيم أساسية مرتبطة بمفهوم الكفاءة ومتداخلة معها هي الإستعداد، القدرة، المهارة، الهدف، الإنجاز/ الأداء وهذا المفهوم الأخير يعتبر من بين المفاهيم الرئيسية في هذه الدراسة لذلك سنحاول التركيز عليه من خلال تسليط الضوء عليه من حيث التعريف وكذا ذكر أهم العوامل المؤثرة فيه.

7- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاءة:

أ- الاستعداد:

يعتبر الإستعداد قدرة ممكنة أو أداء متوقعا مرهون إنجازه بتوفر عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر الشروط الضرورية لذلك. والاستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل، فهو مؤشر نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهنة ما تتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة. فالقدرة نفسها تكون مشروطة بوجود إستعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين. وعليه يمكن أن يكون للفرد إستعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور. (فاطمة الزهراء بوكرمة، 131:2009)

ب- القدرة:

هي مجموع الأداءات التي يمكن تعريفها بمرجعية أو مرجعيات تمثل إمكانية النجاح في تنفيذ المهمة ويمكن أن تكون موضوع تقييم مباشر (Claude Lemoine , 2005).

فالقدرة هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية، أو جسمية- حسية أو إجتماعية فهي استعداد فطري أو مكتسب بواسطة التعلم يمكن المتعلم من التفوق في أداء حسي حركي أو معرفي أو منهجي كالقدرة على الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وكالأداء المهاري للحركات الرياضية أو القدرة على التحمل. (1988), Renald Legendre . وفي محاولة التمييز بين القدرة والكفاءة يوضح كل من (1991) Gillet - (1988) Cardinet & Merieu بأن للقدرة منظورا لتكوين عام موحد بالنسبة لمختلف الوضعيات؛ فحين أن للكفاءة منظور للتكوين يتسم بخصوصية كبيرة تتطلب توظيف ضمن نفس الوضعية كفاءة واحدة على الأقل في بعض الحالات وعدة قدرات في حالات أخرى. كما وضح مريو أن القدرة تتميز بمعارف قارة وقابلة لإعادة الإنتاج داخل مختلف المجالات. في حين أن الكفاءة تتطلب قدرة أو عدة قدرات داخل وضعية محددة.(عبد الكريم غريب، 227:2011)

ويرى Gagné أن القدرة تتمثل في بعض الإنجازات والتي ترتبط مع بعضها البعض في خاصية معينة،فمثلا يمكن للمتعلم أن يقوم بإنجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفة كحفظه لقطعة شعرية، وحفظه لمقطوعة موسيقية، وحفظه لأحداث تاريخية كل هذه الإنجازات المختلفة مظهريا من حيث الموضوع الذي إنصبت عليه تدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكر. (عبد الكريم غريب، 53:2001)

وتنقسم القدرات إلى القدرات الفطرية التي ترجع إلى الوراثة وتصاحب النضج الجسمي، العقلي، والوجداني الإنفعالي. وقدرات مكتسبة تتمثل في القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه وتنمو عن طريق التعلم فقدرات التلميذ في سنواته الأولى

ليست هي نفسها في المرحلة التعليمية المتوسطة وهي تتوزع عل ثلاث مجالات هي القدرات العقلية تتمثل في القدرة على تذكر المعلومات وإسترجاعها عند الحاجة، القدرة على تخزين المعلومات وحفظها في الذاكرة، القدرة على الفهم والإستيعاب، القدرة على التحليل والتركيب والتجريد والتعميم، القدرة على العد، القدرة على الربط بين الرمز والمعنى والقدرة على الإنتباه.

وتشمل القدرات الجسمية القدرة على المعالجة الدقيقة للأشياء معالجة يدوية، القدرة على الرسم، الكتابة والأشغال اليدوية، القدرة على القفز والجري والتسلق، القدرة على النطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل، القدرة اللفظية، والقدرة على القراءة..إلخ. أما القدرات الإجتماعية فتتمثل في القدرة على ضبط الإنفعالات، القدرة على التصرف المناسب في الوضعيات التي تصادفه، القدرة على التكيف مع زملاءه في المدرسة وخارجها، القدرة على تعديل السلوك بحيث يتلاءم مع تغير المواقف، القدرة على تعديل الإستجابة القدرة على التمييز بين الخير والشر، القدرة على بناء علاقات مع زملاءه داخل المدرسة وخارجها...إلخ (علي أوحيدة، 13:2007). إذن فالقدرات البشرية تفترض مفاهيم حديثة مرتبطة بطرق معالجة المعلومات حتى يحدث التعلم فبالإجابة على السؤال ما الذي يتعلمه الإنسان؟ هي القدرات؛ أي أن الإنسان لا يتعلم إستجابات وإنما القدرات على إحداث الإستجابات ولا يكتسب أوجه الأداء وإنما القدرات على القيام بنوعيات معينة من الأداء. وقد قدم جاني (1974) تصنيفا للقدرات أي محصلات التعلم تتضمن إلى جانب المعرفة التقريرية (المعلومات الشفهية) والمعرفة الإجرائية (المهارات الفكرية) إستراتيجيات إدراكية ومهارات ميكانكية إلى جانب التحكم أي قدرات التنظيم الذاتي. (محمد بن سليمان، 96:2000)

ج- المهارة:

وتعرف المهارة على أنها نمط من الأداء المتقن الموجه نحو إنجاز عمل من الأعمال أو مهمة معينة بسيطة أو معقدة، وتنمى مهارة الإتقان بالتعليم وتقاس

بمعاملي الدقة والسرعة. (صالح محمد علي، 243:2006) فهي هدف من أهداف التعلم وتشمل كفاءات المتعلمين وقدرتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة ومتناسقة وناجعة. وتعبر المهارات عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة، وتتوزع أيضا على ثلاث مجالات المجال الجسمي- الحسي يضم مهارات بصرية، سمعية، حركية، تعبيرية، مهارات الكتابة القراءة، والكلام مهارات حركية مرتبطة بالنشاط الحركي، مهارات يدوية لمعالجة الأشياء الدقيقة...إلخ.

أماالمجال العقلي فيشمل مهارات الفهم والإستيعاب، مهارات التحليل، التركيب التلخيص، وتحرير مواضيع، مهارات تركيب جمل، أو ترتيب فقرة أو إتمام حوار مهارات الربط بين الكلمة ومعناها، مهارات إدراك العلاقة بين الأشكال، الصور والرسوم، مهارات حل التمارين، والمسائل الحسابية...إلخ.

ويضيف غريب مهارات الإتقان والدقة تنمى بالتدريب، مهارات الإبتكار والتكيف والإبداع تنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين.(عبد الكريم غريب، 52:2001) ويتضمن المجال الوجداني مهارات بناء علاقات إجتماعية، مهارات التفاعل مع الآخرين، مهارات التعبير الجيد عن الذات، مهارات المشاركة في الحياة. (علي أوحيدة، 17:2007)

ويقترح جودت أحمد (2003) أن المتعلم يجب أن يتميز بجملة من المهارات والتي تتمثل في مهارة الأصالة وهي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو إستثنائية من أجل أفكار ذكية وغير واضحة وإستجابات غير عادية وفريدة من نوعها، أو أنها تلك المهارة التي تجعل الأفكار تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار جديدة. مهارة الطلاقة وهي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أفكار جديدة. مهارة العزو أو الوصف هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو االصفات

الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف، أو إنها ببساطة القيام بالوصف الدقيق لهذه الأمور جميعا.

مهارة تحمل المسؤولية هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للإعتماد عن النفس أو تحمل المسؤولية في العملية، أو أنها عبارة عن القيام بعمل ما ينبغي القيام به، إضافة إلى مهارة التوضيح أو التوسع، مهارة الوصول إلى المعلومات مهارة تدوين الملاحظات، مهارة التذكر مهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلى حلول مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، مهارة إدارة الوقت، مهارة التصنيف، مهارة تنمية المفاهيم وتطويرها، مهارة طرح الفرضيات وإختبارها (أحمد جودت ، 2003).

د- الأداء/ الإنجاز:

كان الحديث عن الأداء عندما ظهرت نظريات في المناهج الدراسية والتي أكدت على مفهوم الأداء على يد Franklin في كتابه (How to make the curriculum) هذا المفهوم الذي يركز على سلسلة الأعمال التي ينبغي على المتعلمين القيام بها وتجربتها بطريقة تنمي قدراتهم كما تساعدهم هذه القدرات على أداء ما ينبغي أن يقوموا به من واجبات. ويؤكد محمود الناقة (2005) أن الهدف التعليمي ينبغي أن ينصب على ما يجب أن يتعلمه الفرد ويؤديه وليس ما يدرسه ويعرفه فقط. (هناء عبده وسوزان عبد الملاك، 36:2010)

ويعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي يلاحظ فيها السلوك النهائي كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم وهو أيضا يتضمن تفاعل زوج أو ثلاثة مجالات للسلوك الإنساني. بمعنى أن الإنجاز هو المؤشر للقدرة والإستعداد، أما فيما يخص المجالات المقصودة فهي المجال المعرفي النفس-حركي والوجداني ويمكننا القول أن الإنجاز هو ما يتمكن الفرد من القيام به آنيا وبهذا يصبح مفهوم الإنجاز يقترن

بمفهومي الإستعداد والقدرة. فإذا كانت القدرة تدل على ما يستطيع الفرد القيام به، ويسجل ذلك الفرد الملاحظ بدرجة من الدقة والوضوح فإنها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز.

ويوضح Boutklaa (2003) أن الكفاءة ترتبط بالإنجاز وهو شي مستحب لأنه يتلاءم مع متطلبات التقييم الموضوعي المبني على الملاحظة والقياس.(محمد فاتحي، 23:2004) وتوضح Viviane De landsheer أن الكفاءة ذات صلة بالممارسة والفعل وذلك لأنها تتمظهر في الأنشطة التي يؤديها الفرد، لكن هذه الخاصية لا تعني بالضرورة أن النشاط هو تطبيق الكفاءة أو معادل لها وإنما تعني فقط أنه مؤشر عليها. (العربي اسليماني، 85:2009) كما تشير المقارنة أو التمييز الذي عقده فليب بيرينو بين المهارات والكفاءات أوضح بأن المهارات البسيطة جزءا من التراث المدرسي وتدخل عادة في إطار التمارين المدرسية وأشكال التقويم. أما الكفاءات فإنها تدخل في مجال أوسع مجال إتخاذ القرارات والفعل توظف أثناء مواجهة وضعيات مفردة ومعقدة تقتضي إبتكار أو بناء أجوبة دون الرجوع إلى مصنفات لأجوبة معدة سلفا. (حسن شكير، 41:2002)

وتبقى إشكالية تقويم الكفاءة من بين الإنشغالات المطروحة لدى الباحثين وكذلك لدى المربين فقد وضح ذلك Bernard Rey et al (2012) أن إدخال الكفاءات في البرامج يطرح العديد من التساؤلات لدى المعلمين منها ما هي الكفاءة؟ لماذا الكفاءات؟ ما هي إيجابياتها والصعوبات؟ كيف يمكن إكساب الكفاءة للمتعلم؟ والأهم من ذلك كيف يمكن تقويم الكفاءة؟ (Bernard Rey et al, 2012).

وفي نفس السياق أشار X.Roegiers (2005) عند حديثه عن بيداغوجية الإدماج ومهارات التقييم كيف يمكن تقييم أداء الطالب في مواقف ووضعيات معقدة والتأكد من معيار إتقانه للكفاءة (X.Roegiers , 2005). ويضيف أنه عند الحديث عن بيداغوجيا الإدماج كطريقة لتفعيل الكفاءات نتحدث بذلك عن كل الظروف بما

فيها (دور المعلم- نشاط الطالب- طرق التدريس- التقييم...إلخ). (X. Roegiers , 2010)

هـ- العلاقة بين مفهوم الكفاءة ومفهوم المهارة الأداء الفاعلية والتدريب:

نحصر أهم النقاط التي تميز بين الكفاءة والمهارة في أن نطاق الكفاءة أعم وأشمل من المهارة؛ فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاءة، كما أن المهارة تتطلب شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف. فحين تتطلب الكفاءة أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة، فإذا تحققت المهارة في إنجاز وأداء شيء ما فهي تعني تحقق الكفاءة له، فالكفاءة ترتبط بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، فحين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية فالمهارة إذن تصور لمستوى العالي من الكفاءة في الإنجاز.

كما تربط الكفاءة بالأداء، فالأداء لكي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية وأن الكفاءة ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء كما ترتبط بسلوك أدائي مرضى للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال التي يتطلبها التدريب.

وتتلخص علاقة الفعالية بالكفاءة أنه إذا تحققت الفعالية لشيء ما فهي تعني تحقيق الكفاءة له، فالكفاءة مطلب ضروري للفعالية، وإذا تحققت الكفاءة لشيء ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعالية له، ذلك أن الكفاءة أحد عناصر الفعالية ويتضمنّ نطاق الفعالية الكفاءة ولكن نطاق الكفاءة قد لا يتضمن الفعالية.

أما العلاقة بين كل ما سبق والتدريب، فإنّ التدريب يتيح الفرصة للكفاءة والمهارة بالظهور في مستوى الأداء ويتيح الفرصة الأداء للأداء ليكون فعالا عن طريق ما يوفره من جهود تبذل بشكل منظم عن طريق التمرين والممارسة العملية لجوانب التعلم المختلفة (المعرفية، المهارية الوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعال وبكفاءة وإنتاجية عالية (سهيلة محسن 24:2003). ويكون هذا طبعا من خلال

تحديد هدف واضح نسعى تحقيقه في فضاء أو في مجال واضح المعالم والمجال المقصود هنا هو المجال التربوي.

ولما كان موضوع دراستنا يتمحور حول كفاءة الأداء الأكاديمي، لدى المتعلم سنعرفها حسب وجهة نظرنا من خلال مختلف التعريفات التي عرف بها كل من الكفاءة والأداء وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم الأداء موجود في مختلف الميادين بإعتباره النتيجة الملاحظة أو التقدير الممنوح لذلك سنعرفه لكننا سنركز الحديث على الأداء الأكاديمي بإعتباره موضوع الدراسة كما سبق وأن أشرنا.

3- تعريف كفاءة الأداء:

يمكن تعريف كفاءة الأداء بأنها الكفاءة التعليمية المتمثلة في المقدرة على شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء.(توفيق مرعي، 1983) كما تعرف بأنها القدرة التي يبديها الفرد في موقف تعليمي محدد سعيا لتحقيق هدف أو أهداف تعليمية معينة. فهي تجنيد مجموعة المعارف والخبرات لمعالجة وضعية معينة والتفوق فيها بفاعلية.

كما تمثل مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المتعلم في شكل أداءات لفظية أو كتابية أو حركية متضمنة ثلاث أبعاد هي البعد المعرفي- الوجداني- المهاري في مختلف المواد الدراسية تتميز (الاداءات) بالدقة والتميز وتضعه موضع إستحسان وتقدير ذاتي؛ بمعنى إمتلاك الفرد الإستعداد العالي والقدرة الفائقة على الأداء بما يمكنه من التوافق مع متطلبات الموقف والتفوق على الأقران في مجال واحد أو أكثر من المجالات الدراسية. وتتجلى من خلال المواظبة على الحضور، وإبداء السلوك اللائق، والمشاركة في مناقشة مختلف المواضيع المقترحة في البرنامج وإعطاء حلول ومقترحات جديدة وفعالة.

فالكفاءة الأداء حسب وجهة نظرنا إستنادا إلى ما أشار إليه عبد اللطيف الفاربي عند تعريفه للكفاءة على أنها تمثل البنية الذهنية للمتعلم التي تتكون من

معارف مهارات تصرفات منمطة، إجراءات مقننة وأساليب للبرهنة تتيح أداء مهام معينة. فإنطلاقا من البعد البنائي يرى بيرينو أن العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم على إعتبار أنها كلية تتكون من تعلمات مختلفة وأن هذا الوضع أشبه بمعزوفة تعزف بأدوات مختلفة ولكنها مع ذلك تؤلف أو تصدر لحنا واحدا.

فأهمية التعلم لا تكمن في إكتساب المتعلم المعرفة بل كيف يشغل هذه المعرفة للتفاعل مع مواقف جديدة. فالتعلم يحدث عن مشكل يسبب إختلال معرفي لدى المتعلم مما يدعوه إلى البحث حتى يعيد توازنه الذاتي وبالتالي تكيفه مع الوضعيات أو المشكلات التعليمية من خلال أداء متميز يفرق بينه وبين أقرانه في الصف الدراسي.

إن المشكلات التي يصادفها المتعلم سواءا داخل حجرة الدراسة أو أثناء تفاعله مع محيطه الإجتماعي تفرض عليه التكيف معها من خلال إستدعاء خبراته السابقة من أجل الوصول إلى حل تكيفي قد يكون سبق إستخدامه أو حل جديد يساهم في بناء الكفاءة عنده.

فحسب De Landsheere (1989) فإن الكفاءة لا تعطى جاهزة وإنما يتم بناؤها من طرف المتعلم فهي ذات إرتباط بالفعل ولا تتجسد إلا من خلال الأداءات التي يقوم بها المتعلم وهي ذات صلة بالسياق الذي تمارس فيه الذي والذي يصطلح على تسميته بالوضعيات. وهذا ما تؤكده أبحاث Malglaive (1993) الذي تحدث عما أسماه بالتعلمات الممارسة التي تشكل مجموع هذه المعارف كلية منسجمة ومركبة فليس للمعرفة قيمة في حد ذاتها بل قيمتها تكمن في كيفية تشغيل مجموعة من التعلمات في وضعية إندماجية لحل مشكل يواجهه المتعلم. فحين نضع المتعلم أمام مواجهة مشكل تعلمي يستدعي منه تحريك تعلماته فنعني حينئذ الكيفية التي يوظف بها هذه التعلمات. (عبد اللطيف الفاربي، بدون سنة:07)، إذن كفاءة الاداء تهتم بالكيفية التي يوظف بها المتعلم مكتسباته لحل وضعية من الوضعيات أو موقف من

المواقف التي يجد نفسه فيها بكل فاعلية حيث أن الكفاءة تظهر من خلال الأداء وهو ماحاولنا التركيز عليه في هذا الصدد.

1- الوضعيات:

ولما كان الأداء يظهر من خلال الوضعية التي يجد المتعلم نفسه فيها ولأن المقاربة بالكفاءات ترتكز على مختلف الوضعيات كان لابد من الإشارة إلى معنى الوضعية بأنواعها المختلفة.

أ- الوضعية التعليمية/ التعلمية: فهي تعبر عن السياق الذي يتم فيه النشاط التعلمي أو الفعل التعلمي فهي تمثل عائق معرفي يهدف إلى إثارة إهتمام المتعلم وحثه على بناء تعلماته في موضوع معين، فالوضعية التعلمية/ التعلمية تجعل الكفاءة وظيفية لا مجرد سلوكا.

أ- الوضعية المركبة: ونعني بالوضعية المركبة أحد نشاطات الإدماج التي يوضع المتعلم في إطارها لتقديم إنتاج معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل مكتسباته؛ أي قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات جديدة ينبغي التأكد من تحكمه فيها قبل تجنيده لها في الوضعيات المركبة مثل قدرته على معلومات تصريحية الإجرائية والشرطية، وقدرته على إستخدام السندات والوضعيات المختلفة، ومدى تكيفه مع زملائه في الأعمال والواجبات. ومن ثم تقويم هذه الكفاءة بالوقوف على نوعية الإنتاج المطلوب ومستوى النجاح المحقق في تجنيد هذه الموارد. (نصيرة بن نابي، 2010)

ب- الوضعية الإدماجية:

تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يستدعي مكتسباته وينظمها، من أجل إستخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج، فالإدماج لا يحدث إلا بعد إكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات، ومواقف...). يحدث الإدماج من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها بالبحث ضمن

مكتسباته عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحل هذه الوضعية فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين فهو عملية داخلية وشخصية (عبد الكريم غريب، 2011). أما وضعية المشكلة فقد سبق الحديث عنها عند عرض فصل إستراتيجيات التعلم.

كما ميز عبد اللطيف الفاربي وآخرون عند حديثه عن البرامج والمناهج بين وضعيتين تتمثل الأولى في الوضعية المتوخاة التي تعبر عن الغايات والمرامي وأهداف أي مانتوخى تحقيقة بفعل تربوي أو برنامج تعليمي معين أي عند نهاية فعل تربوي معين على المدى قريب أو بعيد، فحين تعبر الوضعية الحقيقية على ماتم إحداثه فعلا من آثار ونتائج وتغيرات على المحيط التربوي وبالأخص على المتعلم وجدانيا، عقليا ومهاريا عند نهاية الفعل التربوي أو البرنامج الدراسي. (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، بدون سنة)

2- أهمية كفاءة الأداء في المجال الأكاديمي:

إذن بناءا على ماسبق ذكره يعتبر الأداء الصورة الظاهرة التي تترجم إستعدادات الفرد وقدراته ومواهبه فقد إقترن مفهوم الأداء العالي بالموهبة، كما دلت عليه نتائج دراسات أبحاث كل من - Hol- li ngworth (1926) - Terman (1947) Hildreth (1938) – Lewis (1943) - Ruth Carson (1964)- Lucito (1963)- -Witty (1961)- Kil Patric (1961) – Havighurst (1978) Scheifele (1965) عبد السلام عبد الغفار - يوسف الشيخ (1966) حين أشاروا إلى أن التفوق أصبح يتحدد في مستوى أداء فعلي سواء في المجال الأكاديمي بصفة عامة أو في مجالات خاصة وأن معايير التفوق في مجال من المجالات يتطلب بالضرورة قدرا معينا من الذكاء وسمات شخصية معينة وقدرات وإستعدادات تتناسب ونوع النشاط الذي يقوم به الفرد (عبد الرحمان سيد سليمان،15:2001).

فعندما نتكلم على الأداء العالي نعني أولئك المتعلمن الذين يظهرون تحصيلا مرتفعا وإمكانات وقدرات منفردة أو مجتمعة كالقدرة العقلية العامة، قدرات تحصيل محددة، إبداع أو تفكير منتج، قدرة قيادية، فنون بصرية وأدائية، قدرة نفس حركية.

وقد أشار Korman إلى أنه يمكن أن يتجمع لدى الفرد إحساس عميق بالأهمية الذاتية ومن ثم يدرك نفسه على أنه شخص كفئ وحين تتكلم داخله هذه الإيجابية فهو لن يرضى دون النجاح إختيارا أو بديلا وهذا الأمر تحتمه فكرة التوازن الداخلي وضرورة الإتساق بين الذات كما يتصورها وبين ما يستطيعه ويؤديه فعلا من إنجازات؛ أي أن الرضا عن الذات يصبح محكا ومعيارا للسلوك ومحددا للأداء و مستوى الإنجاز (فرج عبد القادر طه، 189:1994).

ويشير فتحي الزيات (1996) إلى أن الطلاب المتفوقين يعتمدون على بنائهم المعرفي ومن ثم فإن المعرفة لديهم تختلف في خصائصها عن خصائص مدخلاتها.كما أنهم إيجابيون وفعالون في إشتقاق الإستراتيجيات وفقا لطبيعة المهام التي يتناولونها وأن هذه الإستراتيجيات تعود إلى تدعيم البناء المعرفي لديهم بنواتج معرفية قد لا تنتجها المعرفة الخام. ويذكر جابر عبد الحميد (1986) أن من سمات المتفوقين أنهم يناقشون الأمور قبل إتخاذ القرارات، لديهم حب إستطلاع، لديهم قدر كبير من الحيوية والنشاط.

ويوضح رجاء أبو علام ونادية الشريف (1995) أن الطلاب المتفوقين أكثر قدرة على حل المشكلات المطروحة من خلال ذاكرة تحتوي على المعلومات المنظمة، بالإضافة إلى المهارات المعرفية وما وراء المعرفة (عبد التواب، 226:2009).

كما أشار Jantfs (1988) إلى أهمية الإهتمام بالطلاب المتفوقين بعد التعرف عليهم وتقديم ما يفضلونه ويشاركون فيه بفعالية وأن يكون المعلمون مدركين لإهتمامات طلابهم. (منى حسن، 321:2006)

وتشير نظرية Susan Harter حول دافعية الكفاءة أن حكم الطفل على درجة كفاءته يؤثر على مستوى أدائه في مجالات الإنجاز البدنية المعرفية والإجتماعية. فدافع الكفاءة هو دافع متعدد الأبعاد كما يرتبط متغير إدراك الكفاءة إرتباطيا نفسيا هاما بالمجال الخاص الذي يهتم به الطفل سواء كان معرفي أو إجتماعي..الخ وتسمى هذه الإرتباطات مركز التحكم للأطفال إتجاه الدافعية الداخلية مقابل إتجاه الدافعية الخارجية بمعنى تفضيل الطفل الإتجاه نحو الأداء ومصدر معلومات الكفاءة مقابل الإتجاه نحو المصادر الخارجية. (صدقي نور الدين، 10:1998) وقد ميز Joseph Renzuli بين نوعين من الأداء الموهوب هما الموهبة المدرسية والتي تتميز بسهولة إكتساب المعرفة والقيام بالإختبارات كما تظهر من خلال الدرجات المرتفعة على الإختبارات أما الموهبة المبدعة المنتجة فهي تنطوي على خلق نتائج وأفكار جديدة لها تأثيرها على مجال معين.(الحدابي والأشول، 07:2012).

وعليه فوجهة نظرنا في هذه الدراسة متؤسسة على كون كفاءة الأداء تمثل ذلك الإندماج الذي يحدث لدى المتعلم في معارفه ومهاراته وقدراته كي يستطيع أن يقوم بمهمات تمكنه من معالجة مشكل معين تطرحه عليه وضعية من الوضعيات مما يعني أن الفرد الذي يمتلك كفاءة الأداء هو ذاك الذي يستطيع أن يشغل ويجند تعلماته لمعالجة مشكل مطروح. فقد أكدت أبحاث بياجي على مفهوم الكفاءات من خلال تركيزها على التفاعل وكذا العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم. كما أن هذه الأبحاث تطرقت إلى مفهوم البنيات الذهنية التي تعالج موضوعات التعلم والتي أشار إليها بيرينو عند حديثه عن العمليات الذهنية (الشيمات) التي يقوم بها المتعلم معتبرا أنها كلية تتكون من تعلمات مختلفة (عبد اللطيف الفاربي، بدون سنة:07)

إن تطور المعرفة لدى الفرد يتم بتفاعله مع محيطه من خلال المواقف المتباينة التي يجد نفسه فيها، فحسب Frear فإن الفرد الذي يعتبر نفسه مسؤولا عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وإرادة قوية وثقة بالنفس على عكس الفرد الذي يحمل المسؤولية لغيره. وعليه يربط الباحث وجهة الضبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد المستقل وعدم قبول ما هو شائع ومتبع دون نقد وتمحيص ويميل إلى أن يبتكر ويخلق ما هو جديد.(فاروق علي، 1988) وعليه و بعد الحديث عن أهمية كفاءة الأداء ننتقل الأن لتوضيح أبعاد كفاءة الأداء.

3- أبعاد كفاءة الأداء:

ركزنا في هذه الدراسة على كفاءة الأداء وكما هو معلوم أن من بين أصعب المفاهيم قياسا هو مفهوم الأداء خاصة أن الكفاءة في الميدان التربوي مقترنة أو مرتبطة بمفهوم التحصيل الدراسي بإعتباره هو النتيجة الملاحظة وعليه حاولنا في هذه الدراسة التطرق إلى هذا المفهوم من وجهة نظر إندماجية تأخذ بعين الإعتبار كل الأبعاد التي تتدخل لتكوينه كما قمنا ببناء أداة لقياسه مقسمة إلى ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي البعد الوجداني، والبعد المهاري. وعليه يشمل البعد المعرفي معالجة مختلف المعارف والمهارت والخبرات أي كيف يدركها المتعلم ويحللها، ينظمها، يخططها يقومها وكيف يعرضها على شكل أعمال قابلة للمناقشة بما يمكنه من التفوق على الأخريين وما يمكن الإشارة إليه أننا ركزنا على الإستراتيجيات التعلم في الفصل الأول.

أما البعد الوجداني فيشمل الوعي وضبط الذّات أي الوعي المتعلم بمشاعره عواطفه وانفعالاته وكذلك الوعي بالأفكار المرتبطة بهذه العواطف ومراقبة الخبرات التي يمر بها وضبطها عند مواجهة موقف أدائي وكيف يستقبل ويستجيب لمختلف الخبرات والمعارف المقدمة وكيف يتعامل معها. ويتضمن البعد المهاري قدرة المتعلم على إنجاز مختلف الأنشطة الصفية بشكل متميز ومنهجي وكيف يستطسع مناقشة

مختلف الوضعيات التعليمية- التعلمية من خلال تمكنه من تحديد الأهداف المطلوبة وتسطيرها وتقييم سلوك الإنجاز المطلوب وبذل الجهد اللازم لتحقيقها، والتميز من ناحية الأفكار والمكانة والقيادة في أي جماعة ينتمي إليها.

وفي نفس السياق يشير عطية (2007) أن كفاءة الأداء تتضمن مكونان أساسيان هما المكون المعرفي ويتضمن مجموع المعارف والمفاهيم والإتجاهات المكتسبة التي تتصل بالكفاءة. والمكون السلوكي ويتضمن مجموع الممارسات التي يبديها الفرد ويمكن ملاحظتها. (محسن علي عطية، 54:2007)

وبالرجوع إلى مختلف الأبحاث إرتئينا الحديث عن تصنيف الأهداف التربوية لما لها من علاقة بموضوع دراستنا وعليه يمكننا ذكر أهم التصنيفات في المجالات الثلاث المجال المعرفي تصنيف Bloom- المجال الوجداني تصنيف Krathwol- والمجال النفسي الحركي يضم تصنيف Elizabeth Simpson . وعليه يضم المجال المعرفي ستة مستويات هي التحليل، التركيب. كما يضم تقسيم المجال الإنفعالي (الوجداني) الأهداف التي تتناول الأحاسيس والمشاعر والإنفعالات وتنمية الميول والإتجاهات والعادات ويتضمن هذا المجال خمس(05) مستويات هي الإستقبال، الإستجابة، تقدير قيمة أو التقييم، التنظيم القيمي، التخصيص أوالتكامل في سلوك المتعلم. (سليم ابراهيم الخزرجي، 72:2010)

أما المجال النفسي الحركي فيضم سبعة مستويات تبدأ بالأدنى وترتفع في درجة صعوبتها حتى تصل المستويات المعقدة وذلك على النحو التالي الإدراك، التهيؤ للإدارة، الإستجابة الموجهة، ألية الأداء، الإستجابة الظاهرة المعقدة الظاهرة، التركيب، الإبداع. (محمد محمود الحيلة، 101:2002) وقد وصفت Davis (1989) ثلاثة أنماط قاعدية يمكن أن تساعد في التعرف على التفضيلات التعليمية تتمثل في جرد معرفي ويبين كيف يدرك الشخص المعلومات ويصنفها، كيف ينجز ترتيب

وتسلسل هذه المعلومات، ما هي الإستراتيجيات المستخدمة لحل المشكلات سواء كانت المعلومات مشخصة أم مجردة فإن معالجتها تتم بفعالية أكبر، سواء كان التفضيل لتعلم مرن تلقائي أو لدراسة متأنية ومصممة وسواء كان الشخص متعلما بصريا، سمعيا أو لمسيا.

أما الجرد الإنفعالي (الوجداني) فيركز على كيفية تحفيز الشخص لمهام تعلمية وكيف يبقى مستثارا؛ أي ما هي القيم التي يعتقد بها؟ وما هي المواقف التي لها علاقة بالتعلم؟ وما هي الشروط الجسمية المفضلة في البيئة التعلمية؟، ما هي العلاقات التي تكون مرغوبة مع المدرس ومع الطلبة الآخرين؟ كيف يتم تقبل النجاح والفشل؟.

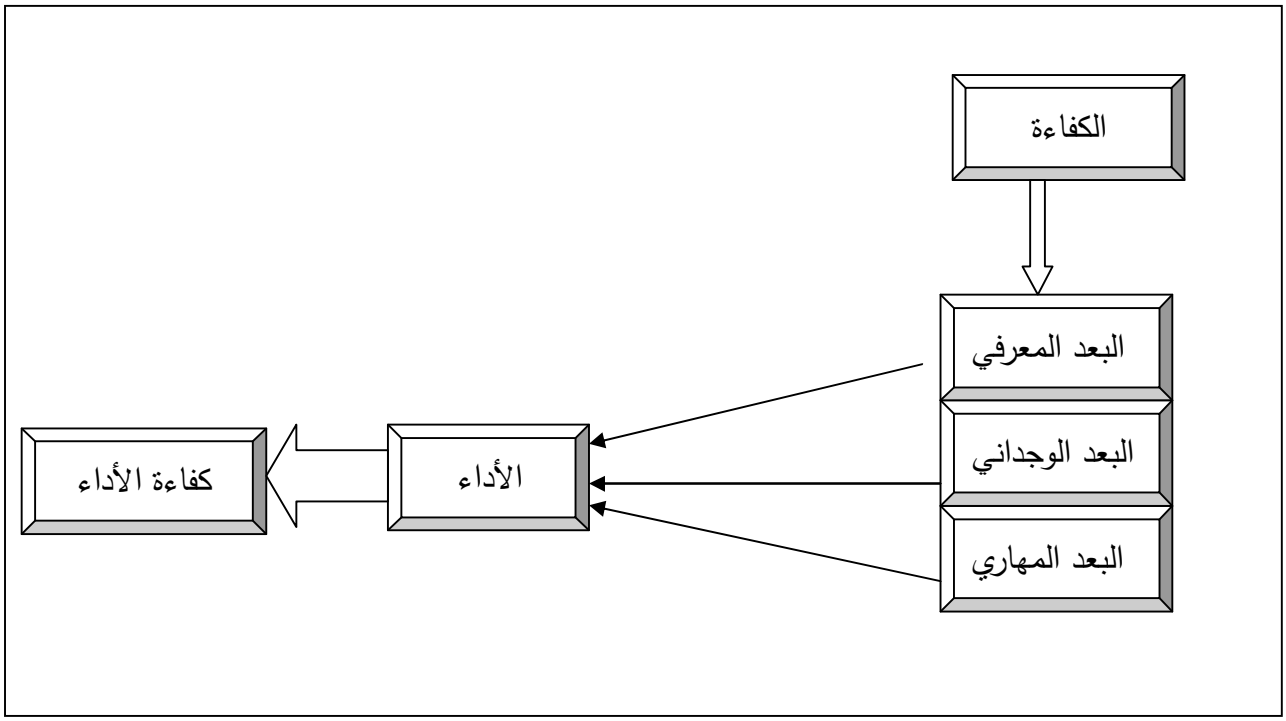
ويشمل الجرد سيكو/ حركي كيف يتم تنمية المهارات؛ أي نمط من الإشباع يحب الشخص أكثر (الموضوع المفضل) كم من الحركات أو الأفعال يحتاج المرء في بيئة تعلمية، وأي طريقة التقديم يفضل. (حسين البيرات، 115:2007)

وقد بينت عدة أبحاث دور الإنفعالات في تشكيل النسيج العصبي، ففي حالة الضغط القوي أو الذعر الشديد تضطرب السيرورات العصبية الخاصة بالتنظيم الإنفعالي مما يؤدي إلى تقلص قدرات التقويم والحكم على الوضع وكذا القدرات والإنجازات الذهنية. وتلعب الإنفعالات الإيجابية التي تحدث كلما تمكن المتعلم من فهم وإدراك معارف جديدة أو إنجاز عمل مهم بالنسبة إليه دورا حاسما في تحفيز الفرد على المزيد من التركيز لأن رد فعل الدماغ يكون إيجابيا في هذه الحالة. ويعد التحكم الذاتي في الإنفعالات والسيطرة عليها من أهم الكفاءات العاطفية التي تساعد المتعلم كيفما كان سنه على الإندماج الجيد والملائم للمحيط، وعليه تؤثر الإنفعالات حسب طبيعتها وحدتها ومدة تجلياتها في السيرورات النفسية على التركيز وحل المشكلات وكذا العلاقات الإنسانية والاجتماعية. (محمد بآمحمد، 110:2008)

ويشير أيمن محمد (2002) أن الإستناد إلى محكات وجدانية داخلية في تقويم مسار العملية يشعر المتعلم بالمتعة من ناحية في المفاضلة بين الأفكار عبر مسار العملية وإختيار أكثرها كفاءة وفقا لمحك القبول الوجداني لها. كما أن المعرفة بالعمليات النفسية والمراقبة والتقويم والتوجيه والتحكم هي أهم مكونات الوعي بعمليات الإبداع. (أيمن محمد، 72:2002)

وعليه فإن العمليات الوجدانية هي أيضا من أهم عمليات النجاح والتفوق الدراسي فكلما إستطاع الفرد مراقبة وتوجيه تعلمه نحو الهدف المطلوب والتحكم فيه تمكن من التحكم في المعرفة المقدمة وإستخدامها بالشكل الصحيح للوصول إلى الهدف المطلوب. لذلك إعتبرنا البعد الوجداني جزء من كفاءة الأداء بإعتبار أن العمليات الوجدانية هي وجه من أوجه الأداء وجزء منه فإذا كان المتعلم مستمعا بالمعرفة المقدمة وتأثر بها وجدانيا إستطاع التفاعل معها وبالتالي التحكم فيها، والشكل التالي يوضح كفاءة الأداء.

شكل رقم (05): يوضح أبعاد كفاءة الأداء



(مخطط من وضع الباحثة)

4- وعي الذّات بالنواتج الضمنية والظاهرة للأداء:

يرى كل من زمرمان ومارتيناز(1988) أن المتعلمون المنظمون ذاتيا أكثر ميلا لمعرفة نواتج أدائهم في الإختبارات قبل أن يصححها المدرس مقارنة بالطلاب غير المنظمين ذاتيا. كما أن الطلاب المتفوقين في المدرسة الثانوية يستخدمون إسترتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل أكثر تواترا من الطلاب العاديين في الإنجاز. كما أثبتت مختلف الدراسات أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تستطيع التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب بشكل أفضل من الإستراتيجيات المعرفية.(سليمان عبد الواحد، 136:2013)

وتضيف سوسن شلبي (2000) أن هذا الوعي يرجع إلى أنهم أكثر ميلا للإحتفاظ بسجلات مراقبة الذات التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة بما فيها نتائج الإمتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسونه بالفصل. كما أنهم يدركون فاعليتهم الذاتية بشكل أكثر لأنهم يستطيعون التركيز في مواجهة الصعوبات مقارنة بالطلاب العاديين. وعليه فدرجة وعي الفرد الذاتي بقدرته تلعب دورا هاما في تنظيم أدائه، لذا فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه أثر ذلك بشكل مباشر على إستعدادته لتنظيم نواتج أدائه ذاتيا. كما وجد Holland (1961) أن مرتفعي الأداء الأكاديمي الإبتكاري من المراهقين يتصفون بالمثابرة وحب الإستطلاع، القدرة المعرفية العقلية، الإستقلالية، القدرة على التعبير الطموح، التحصيل المستقبلي والإنجاز.

من جهة أخرى توصلت الدراسة التي قام بها Wyatt (1973) إلى أن للثقة بالنفس قدرة على التنبؤ الدال بالذكاء اللفظي لكل من الذكور والإناث من التلاميذ الصف السابع كما تفوقت الإناث على الذكور في التحصيل وكان الذكور أكثر ثقة بالنفس وأكثر جرأة ومغايرة (كامل محمد، 1996). وأوضحت سناء محمد سليمان (2013) أن المتعلمين المتفوقين غالبا ما يفضلون الممارسة الفردية بينما

المتعلمين الضعاف غالبا ما يفضلون الممارسة الجماعية. (سناء محمد سليمان، 92:2013)

6- مستويات الأداء:

تتضمن هذه المستويات أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية والمرتبطة بالمحتوى كما تحدد مؤشرات الأداء التي توضح ما ينبغي أن يؤديه المتعلم معرفيا ومهاريا عند مستوى مقبول من الجودة وتقدم أمثلة حول مدى التقدم نحو تحقيق المعايير. (عباس وواصف، 37:2010) ويشير جابر (2004) أنه متى توفرت معلومات للمتعلمين بالنسبة للأداء المطلوب منهم إستطاعوا تحديد ما يجب عليهم القيام به وتحديد المهام التي ينبغي عليم تحقيقها للوصول إلى الفهم وإظهار الكفاءة وتحديد المصادر والموارد المتاحة التي يستعين بها وكيف يمكن توزيع الوقت وما هي الأمور التي يجب التركيز عليها وكيف يمكن التخطيط لها...إلخ (جابر عبد الحميد، 2004).

وهو نفس ما أكده عبد الرحيم (1996) حيث وضح بأن الطرق النشيطة تعتمد على نشاط المتعلمون بإعتبارهم هم الفاعلون في البيداغوجيا وهذا من خلال الأنشطة الذاتية التي يقومون بها للوصول للمعرفة حين تسمح لهم فرص التعلم الإكتشاف والتجريب (عبد الرحيم هاروشي وأخرون، 1996).

ويوضح كل من مجدي عزيز ومحمد عبد الحليم (2002) أن الرضا الذاتي الناتج عن النجاح في الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذّاتية للمتعلم ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد (مجدي عزيز ومحمد عبد الحليم، 84:2002). وعليه يمكن تصنيف المتعلمين في ثلاث فئات فئة تمتلك قدرة عالية على الأداء وثقة عالية بالنفس وفئة تمتلك قدرة قليلية على الأداء وثقة عالية بالنفس، وفئة تتباين لديها مستوى القدرة على الأداء والثقة بالنفس.

7- العوامل المؤثرة في كفاءة الأداء:

تتداخل كفاءة الأداء مع عدة مفاهيم وتعتبر مكونة لها في نفس الوقت من هذه المفاهيم مفهوم الذّات، تقدير الذّات، أهداف التحكم، أهداف الأداء، أهداف الإنجاز الدافعية للإنجاز، مع العلم أن بعض هذه المفاهيم سبق الإشارة إليها في فصل الفاعلية الذاتية إلا أنه تم إعادتها نظرا لإرتباطها مع مفهوم كفاءة الأداء و حتى نوضح علاقتها أكثر.

أ- مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذّات من المفاهيم الهامة التي يعتمدها الشخص في تفاعله مع البيئة المحيطة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، فإذا كان مفهومه إيجابيا عن ذاته ساعده ذلك في تخطي الصعاب التي تعترضه، أما إذا كان مفهومه سلبيا عن ذاته عاقه من التعامل مع المواقف بفعالية وبالكفاءة اللازمة. فمن بين المشاكل التي يعاني منها بعض المتعلمين هي الشعور بمفهوم الذات المتدني، حيث يشعرون بأن لا قيمة لهم ويفتقرون إلى إحترام الذات الذي يؤثر بدوره في دوافعهم، إتجاهاتهم، وسلوكاتهم فهم ينظرون للأشياء نظرة تشاؤمية، ويمكن أن نقيم مفهومهم عن أنفسهم بالإجابة على الأسئلة التالية: من أنا؟ كيف أتصرف؟ وكيف أتصرف إذا ما قورنت بالآخرين؟ إن قيمة الإنسان تقاس بإنجازاته في المدرسة، العمل، أو في العلاقات الإجتماعية، أو في المجتمع بأكمله.

فمن الملاحظ أن إحترام الذّات يتغير بشكل كبير والشعور بالإحترام ينبع من الإنجاز، المدح، والإنتماء للجماعة. لذلك فإن المشاعر الموجبة والسالبة نحو الذّات تختلف وفقا لنتائج محددة. وقد إفترض Milman et Sever (1999) أن مفهوم الذات المتدني يرجع إلى عدة أسباب تتمثل في التربية القاعدية التي يتلقاها الطفل داخل الأسرة كالحماية الزائدة، الإهمال، العقاب والإستبداد، النقد وعدم الموافقة، توقعات الأباء المثالية، النموذج الأبوي. وفي هذا المجال أثبتت البحوث التجريبية أن مفهوم

الذّات الضعيف أو السالب يمكن أن يكون له تأثيرات عكسية على الأداء المدرسي للطفل.كما أثبتت مجموعة أخرى من الدراسات نفس النتيجة والمتمثلة في الإرتباط بين مفهوم الذات والقدرة على التحصيل فقد نزع الطلاب ذوي التحصيل العلمي القليل إلى إمتلاك مفاهيم ضعيفة عن ذواتهم ومشاعر سلبية. بينما إتجه الطلاب الأعلى تحصيلا إلى إمتلاك مفاهيم ومشاعر أكثر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم ومن هذه الدراسات دراسة Walsh (1956) – Bodwin (1957) - Fink – Borislow (1962) – Dyson (1967) - Barrett& Brookover et al (1964) (1962). (عبد اللطيف،2007)

كما خلصت نتائج دراسة Edwards (1977) لمعرفة العلاقة بين بعض السمات الشخصية والنجاح في المدرسة والعمل أن لسمات المثابرة، الإستقلالية التجاوب إرتباط دال لدى جميع عينات الدراسة. (كامل محمد، 192:1996)

ب- مستوى تحقيق الأهداف أو تحقيق الذّات:

يميل الفرد عن طريق التفاعل والتنشئة الإجتماعية إلى تقبل قيم الجماعة التي يعيش فيها وينتمي إليها (كأهداف له) وهو بهذا يحكم على نفسه بالنجاح إذا ما حقق قدرا من هذه الأهداف التي حددتها الجماعة وتحدد هذه الأهداف حسب أربع معايير للمستوى المقبول تتمثل في فهم الفرد لقدراته وحدوده بصفة معقولة دون ضعف أو غرور، الدراية بالمستوى الممكن تحقيقه والتفكير بالواقع الممكن ليس بالمستحيل خبرات النجاح أو الفشل في حياة الفرد ودورها وكذا مكانة الفرد في جماعته تلعب دورا في تحقيق الهدف وتحقيق الذّات. فقد كشفت دراسة Hermans على أن تقييم الفرد لذاته يتقرر من خلال إدراكه لمركزه في إطار جماعتين الجماعة العضوية التي ينتمي إليها بالفعل والجماعات الغير العضوية وهي التي يأمل الإندماج فيها.(أيمن محمد، 72:2002)

ج- تقدير الذّات:

يعرف حسب Henery et Daniel (2002) بدرجة إرضاء الشخص حصيلة حاجاته لما يريد أن يكون هو شخصيا. كما يعرفه Ziller (1978) بأنه مجموعة الإدراكات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية وهذه المدركات تكون مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معنية لدى الفرد ويتطور تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة إجتماعية تخص السلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين (Lecuyer , 1978). ففد دلت نتائج الدراسة التي قام بها Bachman and O;malley التي أجريت على 1700 طالب من المرحلة الثانوية إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين تقدير الذّات والنجاح الأكاديمي، كما بينت الدراسة أن الإنجازات الأكاديمية محورا أساسيا من محاور البنية الأساسية لمفهوم تقدير الذّات. (رشاد علي، 24:1994)

د- الدافعية للإنجاز:

حظي مفهوم الإنجاز بإهتمام الباحثين فقد توصل الشربيني (1978) إلى إحدى عشر سمة تعبر عن الدافع للإنجاز تتمثل في الطموح، والمثابرة، الإستقلال، الثقة بالنفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة والجرأة الإجتماعية (محمد محمود، 82:2007). وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها الأداء في ضوء مستوى من الإمتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (عبد اللطيف خليفة، 95:2000) ويوضح Horn (1970) أنه إذا كانت الجوانب المعرفية تحدد مستوى الكفاءة التي يصدر بها الفرد إستجابات معينة وكان للسمات المزاجية تحديد خاصية هذه الإستجابة فإن العوامل الدافعية تنهض بتقديم تفسير لكيفية تأثر الكائن الحي بأن يصدر هذه الإستجابة دون غيرها. وعموما يقرر Andrews (1975) أن للجوانب اللامعرفية تأثيرا كبيرا في ترجمة القدرة المعرفية إلى إنتاج عقلي خاصة عند

الدخول في أنشطة جديدة والقدرة على إتخاذ قرار و الشعور بالأمان والراحة والإرتفاع النسبي لمستوى الدافع.(كامل محمد، 188:1996)

وقد قسم حسن (1989) متغيرات الإنجاز إلى ثلاثة جوانب هي الإنجاز بإعتباره دافعا (الميل للإنجاز) ويعني إستعداد الفرد للسعي للنجاح وفقا لمعيار معين من الجودة أو الإمتياز وشعوره بالفخر والإعتزاز عند إتمام ذلك. الإنجاز بإعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي) ويعني ذلك إعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز. الإنجاز بإعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية). حيث يفترض أن الإنجاز يمثل سمة الشخصية تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية (محمد محمود، 82:2007). ويرى كل من Hilgard &Atkinson أن الأساس يكمن في تحديد الهدف بإعتباره محدد للأداء، فإذا كانت الأهداف المحددة متعدية ويمكن الوصول إليها وتلقى قبولا لدى الفرد فإن ذلك يدفعه إلى مستوى مرتفع من النشاط، بالمقارنة بالأهداف المتعدية أو الهائمة التي تتعدى إمكانات الفرد فتلك لا تدفعه إلى نشاط فعال.(حمدي علي، 2004).

وفي رؤية Mc clelland للدافعية للإنجاز كما يذكرها Sharma (2002) أن الإنجاز المميز هو ميل دافعي نحو إستجابات توقع الهدف سواء كان هذا التوقع موجبا أو سالبا. كما أن الدافعية للإنجاز تستثار في المواقف التي تتطلب مستوى معينا من الإمتياز والتفوق (سناء محمد سليمان، 92:2013).

وتوصلت دراسة Pintrich & De Groot (1990) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين إتجاه الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا وأداء الطالب في الصف على عينة مكونة من 100 طالبة و 73 طالبا من طلاب الصف السابع متوسط أعمارهم 12 سنة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه الدافعية تعزى لمتغير الجنس ووجود علاقة قوية بين الدافعية وأداء الطالب في الصف، فكلما كانت دافعية الطالب عالية كلما

كان أداءه الصفي عاليا. (عمر حجاج، 38:2013). و تجدر الإشارة أنه عندما نتكلم عن الدافعية للإنجاز لابد من التحدث عن الهدف وهو ما سنوضحه الآن.

1- الهدف:

يمثل الهدف المقصود الذي نسعى الوصول إليه أي تحقيقه ويرى A. Hawerse أن التعلم يكون ناجحا في الحقيقة بقدر وضوح الغرض وتحديده فالمهم أن يكون الهدف واضحا وأن يكون هناك نشاط وأن يوجه هذا النشاط نحو الهدف لكي يكون التعلم منتج (فرج عبد القادر، 1994) وعليه ترى نظرية الإستثارة وجود علاقة إرتباطية بين مستوى الإثارة وكفاءة الأداء عند الأفراد، فعندما يكون مستوى الإثارة معتدلا متوسطا يبلغ مستوى كفاءة الأداء أعلى مستوى له (محمد محمود، 2007). فوضوح الهدف يؤدي إلى معرفة النتائج كما أن معرفة نتائج كل أسلوب من أساليب الأداء التي تتضمنها الممارسة تدفع الفرد نحو تحقيق الهدف فالنجاح الذي يلمسه الفرد بعد أداء معين يشعره بالرضا عن النفس ويدفعه إلى تحقيق نجاح آخر.(سناء محمد سليمان، 92:2013)

وتقسم دافعية الإنجاز إلى هدفين هما هدف الأداء وهدف تحكم وقد ارتكزت نظرية Dweck على التصور الذي يتبناه الفرد لطبيعة الذكاء والمحدد لنوع الهدف المتبع إما تحكم أو أداء. فتصور الفرد للذكاء على أنه قدرة ثابتة؛ أي عبارة عن مخزون من الطاقات المحددة مسبقا وأن لكل فرد مقدار معين منه ولا يمكنه القيام بأي شيء لتغييره ينتهي بصاحبه إلى تبني توجها نحو الأداء. ويركز الأفراد الموجهون بهدف الأداء على تقدير الذات والرغبة في الحصول على أحكام إيجابية عن كفاءتهم الشخصية.

لهذا فاكتساب المعارف الجديدة لا يعتبرونه كاف للإحساس بالكفاءة وذلك الإحساس لا يتحقق إلا من خلال المقارنة مع أداء الغير وبالتالي أن ينجح الشخص أو أن يكون كفأ يعني بالنسبة لهؤلاء أن يتفوق على الآخرين.

أما هدف التحكم يبرز دور تصور الذكاء كقدرة متغيرة في تبني الأفراد لهدف التحكم حسب رأي دويك أو ما يسمى بهدف التعلم حيث يبحث الفرد عن رفع مستوى كفاءته للفهم أو التحكم في الشيء الجديد، فقدرته على التعلم تزيد من إحساسه بالكفاءة وتتحدد أهمية أداء الآخرين من أجل التعلم أو تحسين المستوى. أما بالنسبة Nicholls فالأفراد الموجهون بهدف التحكم لا يميزون بين الجهد والقدرة فهم يبذلون جهدا كبيرا ووقتا طويلا في سبيل التعلم؛ أي أنه كلما كان الجهد المبذول كبيرا كان لذلك أثر إيجابيا على الكفاءة أي على التعلم، فإذا كان الأفراد يدركون أن للجهد أثرا إيجابيا على القدرات وبالتالي على التحكم في الأنشطة فهم سيوظفون ذلك الجهد في أعمالهم مهما كانت الصعوبة التي يواجهونها، فالتعلم يعتبر إذن بالنسبة لهم غاية في حد ذاته.

وقد دلت نتائج الدراسة التي قامت بها Boufard (1998) بكندا أن هدف التحكم له أثارا إيجابية على توظيف الإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية فحين لم يظهر إختلافا بين المجموعة التي أظهرت إتباعا لهدف التحكم والأداء في توظيفها لنفس الإسترتيجيات. أما فيما يخص وجهة النظر التفاعلية التي ترى بأن كل هدف يؤثر في الأخر يؤكد Midgley بهذا الخصوص أن هدف الأداء يكون له أثارا إيجابية على توظيف الإستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية إذا كانت الإستراتيجيات مصحوبة بالبحث عن التحكم، كما أن البحث عن التحكم والأداء يمثل التوجه الأفضل والذي يؤثر على توظيف أفضل للإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية.(حبيب تيلوين و فريد بوقريرس، 55:2007)

هـ- مصدر الضبط:

لقد أثبتت دراسات كل من ; (1954) Rotter; (1977) Joe ; (1972) Lefcourt ; (1977) Strinkland أن الأفراد من ذوي الضبط الداخلي يتميزون بدلالة واضحة عن غيرهم في معالجة المعلومات بالبحث والإستكشاف للوصول إلى

المعلومات ثم إستخدام هذه المعلومات بفعالية للوصول إلى حل المشكلات التي تعترضهم في البيئة فضلا عن قدرتهم على إسترجاع هذه المعلومات ومعالجتها بأشكال مختلفة.

كما يملون للثقة بالنفس والإتزان الإنفعالي والتوافق مع الذات والمجتمع وكذا الطموح والمجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والإمتياز والمثابرة لأجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح ويملون إلى تقبل الأفكار والأراء والمعتقدات التي تختلف عن معتقداتهم ويقبلون الحل الوسط في المسائل المطروحة أمامهم. ولا يملون للتصلب في الرأي والإعتقادكما لديهم توقع للنتائج المترتبة أو المشكلات الناشئة عن الأحداث التي تقابلهم.

ويتميزون بالقدرة على تغيير مجرى تفكيرهم وتوجهيه إلى إتجاهات جديدة بسرعة على عكس المتعلمين ذوي الضبط الخارجي فهم يتميزون بالدونية وعدم الثقة بالنفس ولا يرضون بالواقع، ولا يقبلون المخاطرة، ولا توجد لديهم الرغبة في المثابرة أو التحمل كما يشعرون بالملل والتعب بعد فترة قصيرة. ويملون لمقاومة الأفكار والمعتقدات الأخرى وليس لديهم أي إهتمام بالمشاكل المطروحة أمامهم ولا يهتمون بإكتشاف المعلومات أو التعرف عليها في صورها المختلفة بالإضافة إلى التصلب في التفكير(صلاح الدين ، 1997).

و- الذكاء الوجداني:

يشير الذكاء الوجداني حسب (1999) Dulewicz& Higgs إلى معرفة المشاعر وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم في ضوء خمسة مكونات للذكاء الوجداني هي الوعي بالذات، تنظيم الذات، حفز الذّات، التعاطف، المهارات الإجتماعية. (عبد المنعم الدردير، 2004.)

ي- أثر القلق على الأداء الصفي:

القلق ليس مصطلحا بسيطا منفردا بذاته بل يمكننا أن نتصوره من خلال الخريطة المعرفية والتي يمكن رصدها من خلال معرفة مصادر القلق، داخلية خارجية، السوي المرضي أنواع القلق، النفسية والبيئية، الضغوط النفسية، المفاهيم والمصطلحات، الشخصية المتوترة القلقة، قوائم الإغتراب السوي وغير السوي، الجوانب الإيجابية للقلق النجاح، التفوق، التكيف، الإنجاز. الجوانب السلبية للقلق الإنهاك، التوتر، الفشل، عدم التكيف. (فاروق السيد، 17:2001)

ويشير Tobias (1980) أن المستوى العالي من القلق في المواقف الصعبة يمكن أن يتعارض مع عدة أشياء مهمة للأداء والتعلم الناجح، وبشكل أكثر تحديدا سيكون لدى الأفراد ذوي الدرجة العالية من القلق مشكلة في التركيز على الأشياء التي يريدون تعلمها ومعالجة المعلوماتبفعالية كالربط بين المواد الجديدة بالأشياء التي يعرفونها و إظهار المهارات والسلوكات التي تعلموها. (أحمد فلاح، 305:2009)

وتؤكد الحقائق التجريبية على وجود علاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء، بحيث يصل مستوى الأداء إلى الذروة عندما يكون مستوى القلق في مستوى المتوسط. كما خلصت نتائج الدراسة المقانة التي قام بها فاروق السيد على عينة من طلبة كلية التربية أن الإناث كن أكثر قلقا من الذكور. وأن نسب الذكور والإناث مرتفعة عند مستويات القلق العالية، ويعزو ذلك إلى التنافس والإنجاز مع متطلبات الدراسة الأكاديمية التي تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد مما ينعكس ذلك على الطلاب.كما أنهم يؤجلون الكثير من الإستمتاع بأوقاتهم حيث يعتقدون أنها مضيعة للوقت مما يؤثر على تعرضهم للضغوط التي تسبب إرتفاع مستويات القلق لديهم وأن طلاب كلية التربية لديهم إحساس مرتفع بالإنجاز نتيجة درجاتهم المرتفعة التي بلغت أكثر من 85 بالمائة في الثانوية العامة جعلهم يشعرون بالقلق على مستويات إنجازاتهم بحيث يريدون دائما أن يكونوا في مستوى إنجازهم السابق في المرحلة الثانوية. (فاروق السيد، 38:2001).

ن- الفروق الفردية:

أوضح كل من Sternberg& Gregorenko (1997)أن لدى الأشخاص تفضيلات وطرقا مختلفة في معالجة المعلومات، فعلى سبيل المثال قد يفضل البعض أن يطرحوا أفكارا جديدة إبداعية. فحين يفضل البعض الأخر إتباع الأفكار المعدة سلفا، يفضل البعض أن يركزوا على أداء مهمة واحدة في الوقت المحدد، بينما يفضل آخرون أن يعملوا في عدة مهام على نحو متزامن، مثل هذه الفروق هي فروق في الأساليب قد تبرز أهميتها فيما يتصل بالتفضيلات الأكاديمية في إنجاز العمل.(لورانس برافين، 179:2010)

وتعتبر الإستراتيجيات المعرفية كقوة داخلية وفردية قد تاخذ إذن كمؤشر للدلالة على الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين وبالتالي فإننا نكون أمام تعلم فرداني ومنه نكون أمام وضعية تعلمية صعبة بحكم أن أنظمتنا التربوية لا تركز على هذا النوع من التعلم بحيث إننا نتعامل مع المتعلمين كقدرات وكفاءات متساوية. وبالتالي فإن المتعلمين لا يتقبلون ولا يتقنون المهام المطلوبة منهم على قدم المساواة والتطابق بل هناك فروق تخص إدراكاتهم وإنجازاتهم وتمثلاتهم لهذه المهام وللمواقف التي تعرض فيها.

كما ترتبط هذه الفروق بمستوى النضج والتطور الذي بلغته هذه القدرة أو تلك، فمهما كان إجراء معين ملائما لشخص محدد وفي وضعية تعلمية محددة فإنه لا يكون كذلك بالنسبة لشخص آخر و/ أو وضعية أخرى.(رشيد الخديمي، 87:2003)

فقد وضحت دراسات كل من Meece et Courtney (1992)- Eisenberg ; Martin et Fabes (1996) حول الفروق الجنسية في الدافعية بصفة عامة أن الإناث أدنى في إظهار قدراتهن الأكاديمية وينتظرن نجاح دراسي منخفض عن الذكور وكذلك عند مقارنة أدائهن. كما خلصت دراسات كل من Eccles et al (1985)- Eccles et al (1993) ; Stipek (1992)- Wigfield et al (1997) لمعرفة الفروق

الجنسية والتي شملت عدة مجالات أوضحت أن الذكوريظهرون كفاءة في الرياضيات والرياضة، بينما أظهرت الإناث كفاءة في كل من القراءة والموسيقى. (Bordeleau et Bouffard ,1999 :283)

8- قياس كفاءة الأداء:

إن هدفنا في هذه الدراسة هو التعرف على مفهوم كفاءة الأداء لذا سنحاول التحدث عن كيفية قياسها فقد وضح Coombs أن التنمية البشرية من خلال نظام تعليمي تعتبر عاملا رئيسيا بالنسبة للتنمية الإقتصادية وعنصرا هاما من الإستثمار القومي من أجل إعداد القوى البشرية الملائمة لمطالب هذا النمو. (علي كاشف، 1985)

وهذا لا يتأتى إلا من خلال أفراد أكفاء قادرين على التكيف مع متطلبات الواقع الحالي المعاش ففي دراستنا هذه لا نبحث عن مجرد الأداء الآلي الذي يقوم به الفرد كرد فعل لمثير خارجي وإنما هدفنا هو الأداء المتميز. فقد إعتبر Paslou Deir أن النقطة الإمتحان هي المحك الوحيد للحكم على أداء التلميذ ويوصف على أساسها أنه متفوق فمن حصل على معدل 15/20 فهو متفوق أما من كان معدله 10/20 فهو متوسط ومن كان معدله أقل من 10 فهو ضعيف.(حامد عبد الله، 1972)

ويعتبر الذكاء كمحك لتصنيف المتعلمين فحسب D.Goraded من فاقت نسبة ذكاءه 100 درجة صنف ضمن المتفوقين أكاديميا، أما قلت نسبة ذكاءه عن 100 درجة فأداءه متدني. وهو نفس ما ذهب إليه T. Lewis حينما عرف الذكاء على أنه (أي نسبة الذكاء) الدليل العددي الذي يصف الأداء النسبي في إختبار ما ويقارن بين أداء فرد بأداء الآخرين من نفس العمر (محمد جاسم محمد،2004).

أما T.Martenze - Béchin فقد وضح أن تقييم التلميذ على أساس محك واحد يعتبر ظلم له وعليه يجب الإعتماد على محكات مختلفة لتقييمه (حامد عبد الله، 1972).

ومنه توجد طرق لقياس كفاءة أداء المتعلم تتمثل في الإختبارات وهي المعمول بها في الأنظمة التربوية نذكر منها التحصيلية الكتابية ومنها الإختبارات القصيرة، الإختيار من متعدد الصواب والخطأ، المزاوجة، الرسوم، إعادة الترتيب وغيرها وهي تستخدم لتقويم تعلم المتعلمين للمعلومات، وينبغي أن تقيس أسئلة هذه الإختبارات فهم الطلاب للمعلومات الأساسية. أما إختبارات الأداء فهي تتطلب أداء مهارة (حل مسألة رياضية- كتابة على الكمبيوتر...إلخ). ومن ثم تقويم هذا الأداء طبقا لمعايير محددة سلفا للإجتياز أو عدم الإجتياز والتوصل إلى تقويرات موثوق بها لكفاءة أداء الطالب للمهارة ويعتمد هذا التقويم غالبا على ملاحظة هذا الأداء في ظروف عمل حقيقية أو ظروف عمل محاكية لها. ومن أنواع هذه الإختبارات الإختبارات الكتابية، إختبارات محاكاة الأداء إختبارات عينة العمل وتستخدم هذه الإختبارات لتقويم تعلم المتعلمين للمهارات. (حسن حسين، 87:2009)

كما يعتبر الملف التراكمي للطالب أو كما يسمى من طرف المتخصصين بملف أعمال الطالب (البورتفوليو) والذي يعرفه عبيد (2004) بأنه عبارة عن صورة عامة مجمعة عن إنجازات المتعلم التي تبين مجهوداته وتحصيله وما يعكس طرق تفكيره ويتضمن هذا الملف أنواعا مختلفة من التقييم تكون قد إستخدمت فيها أدوات قياس متعددة ومتنوعة بعضها شفوية وبعضها تحريرية، بعضها رسمية وبعضها حرة.

وقد إقترح Ferguson (1992) أن يشتمل ملف الطالب عينات تتضمن التصنيفات الثلاثة التالية حل المسألة، والكتابة التأملية وعينات من إختيارات المعلم. و قد صنف Smith& Tillema (2001) ملفات أعمال الطالب (البورتفوليو) إلى أربعة أصناف تمثل بعدين هما الغرض من ملف الطالب وطريقة إستخدام ملف

الطالب وهذه الأصناف الأربعة تتمثل في الملف التجميعي ملف الطالب التدريبي، ملف الطالب، ملف الطالب التطوري الشخصي.(محمد مصطفى، 94:2010)

كما نشير أيضا إلى بعض إستراتيجيات تقويم كفاءة الأداء منها إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كنتيجة لتغير مفهوم التعلم في ضوء أراء مدرسة علم النفس المعرفي ووجهة نظر البنيوية تم إعتماد طرق ومداخل عديدة إطلق عليها التقويم في ضوء الأداء (سالم أمحمد المجاهد، 2013). يوضح فيها المتعلم تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما إكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها. فبدلا من الإعتماد على الإختبارات التحصيلية فقط يمكن الطلب من المتعلمين القيام بأعمال مختلفة ككتابة مقال، أو إجراء تجربة، أو تفسير حل مشكلة وهنا نكون أتحنا الفرصة أمام المتعلمين لأن يكونوا منتجين ويعرضوا نواتج أعمالهم بفاعلية وإبداع (جابر عبد الحميد، 164:1999). وتتضمن هذه الإستراتيجية عدة خطوات تتمثل في التقديم وهو عرض مخطط له ومنظم يقوم به المتعلم لإظهار إمتلاكه لمهارات محددة، العرض التوضيحي وعرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكرة حتى يظهر مدى قدرته على إعادة العرض بطريقة صحيحة.

الأداء العملي وهو مجموعة من الإجراءات التي تتخذ لإظهار المعرفة والمهارات والإتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليا. الحديث وهو أن يتحدث المتعلم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، العرض وهو عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين، المحاكاة/ لعب الدور وفيها ينفذ المتعلم حوارا أو نقاشا بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفا حياتيا حقيقيا لإظهار مهاراته المعرفية والأدائية ومدى قدرته على صنع

القرارات وحل المشكلات، المناقشة/ المناظرة وهي لقاء بين فريقين من المتعلمين يتم فيه طرح قضية وإجراء مناقشة حولها، حيث يتبنى كل طرف وجهة نظره ويدافع عنها، وهذه المهارة توضح قدرة المتعلم على الإقناع والتواصل والإستماع الفعال. (محمد مصطفى العبسي، 47:2010)

9- التقويم وكفاءة الأداء:

وبما أن دراستنا هذه أجريت على المتعلمين المتمدرسين بالقسم النهائي من الطور الثانوي وهي المرحلة التي تقترن بمرحلة المراهقة كان لابد من التطرق للنظام التعليمي. فالتعلم لا يقتصر على ما يعرفه الطلبة فقط ولكنه يتضمن أيضا ما يستطيع الطلبة أداؤه نتيجة ما تعلموه وهو لا يقتصر بالتالي على المعارف فقط، بل يتضمن القيم، الإتجاهات والعادات التي تؤثر على أداء الطلبة في قاعات الدراسة وعلى أداءهم بعد التخرج.

وبناءا على ذلك ونظرا لتعدد جوانب التقويم وتنوعها، فلابد من تنوع وتعدد أدوات التقويم ووسائله خاصة الأدوات التي تستخدم في تقويم الأداء الفعلي للطلبة على أن تتم عملية التقويم خلال مدة زمنية تكفي لتتبع التغير الذي يطرأ على مستوى الأداء وتحقق عمليات التقويم نجاحا أكبر عندما يكون للبرنامج الذي يجري تقويمه أهداف واضحة ومعايير محددة للنجاح مشتقة من رسالة المؤسسة التعليمية. (نعمان شحادة، 167:2009) ويضيف إبراهيم محمد وعبد الحكيم (2013) أن التقويم يقدم صورة للمتعلمين على تعلمهم، كما يقدم التغذية الراجعة الفورية المستمرة ويفحص التعلم ليحدد ما يمكن فعله لاحقا. ويعقد مقارنة بين أداء المتعلم الحالي وأفضل أداءاته السابقة كما يمكن أن نشرك المتعلم في عملية التقويم (إبراهيم محمد وعبد الحكيم، 38:2013).

ويشير محمد الطاهر أن المتعلمين يشاركون في التقويم وفق أشكال متنوعة منها التقويم الذاتي، التقويم التبادلي والتقويم التعاوني والهدف من تحليل الأخطاء هو

تعديل مسارات التعلم.(محمد الطاهر، 32:2011). إذن لابد من إشراك المتعلم في عملية التقييم بتحديد الأخطاء المرتكبة بدل اللجوء للأحكام العامة وبهذه الطريقة سنمكنه من الإعتراف بأخطائه كما هي ومن ثم تصحيحها دون إشعاره بالذنب. (أندريه غانيو، 2011)

ويشير بوسنة محمود بأن مصطلح التقويم/ التقييم يعني الإجراءات التي من خلالها يستطيع المدرس/ المكون أو المختص في التقويم/ التقييم من جمع وتقديم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ أو المتربص أثناء التعليم أو التكوين بالإعتماد على العديد من التقنيات مثل الإختبارات والإمتحانات والملاحظة والسجلات. (بوسنة وحداب، 46:2004)

وتشير صفاء أحمد (2012) أن جودة المؤسسة التعليمية ترتكز على جودة أساليب تقييم نمو أداء المتعلمين التعليمي ومتابعتهم، وكذا تقييم فعالية المؤسسة التعليمية نفسها من حيث ما قدمته للمتعلمين (صفاء أحمد، 152:2012). وتوضح مقدم أنه من الأهداف البيداغوجية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين مع توجيه العملية التعليمية واختيار مدى نجاح الطرائق والأساليب المستعملة وكذا تشخيص صعوبات التعلم والكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم بقصد تكييف العمل التربوي. كما يهتم التقويم أيضا بالتعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعليمية. (أمال مقدم، 140:2013) وبما أن موضوع دراستنا يجري في إطار التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات فسوف نركز على أنواع التقويم التي تستخدمها هذه البيداغوجية

- التقويم الواقعي وهو نوع من التقويم يهتم بشكل كبير بأداء الطالب ويركز على ما يستطيع القيام به وفي هذه الحالة يكون الطالب مسئولا عن الأعمال التي يقوم بها. ويتطلب التقويم الواقعي التنويع في الإستراتيجيات والأدوات التي يجب توظيفها لقياس

الأداء الحقيقي للطالب والحكم على مستواه الحقيقي في ضوء نتائج القياس (محمد مصطفى العبسي،2010). وعليه نتحدث هنا عن أنواع التقويم المعمول بها أو المطبقة في العملية التعليمية- التعلمية وهي التقويم القبلي الذي يهدف لتحديد مكتسبات المتعلم القبلية في موضوع الدرس.

أما التقويم البنائي وهو ما يعرف بالتقويم المستمر فهو يرافق العملية التعليمية- التعلمية وينبؤنا بمدى فهم المتعلم للمعلومات المقدمة. كما يهدف التقويم التشخيصي إلى تحديد أو تشخيص نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين فمن خلاله يمكن معرفة الصعوبات التي تواجه المتعلم. ويكون التقويم النهائي أو الختامي في نهاية وحدة تعليمية وهو يهدف لمعرفة مدى تحقق الهدف لدى المتعلمين والمتمثل في التمكن من الخبرات المقدمة.

ولما كان موضوع دراستنا يخص المتعلمين بالطور الثانوي كان لابد من الحديث عليه حيث لا يختلف إثنان على أن التعليم هو بوابة التقدم خاصة وأن أهمية التعليم الثانوي مسألة لم تعد اليوم تحتمل الجدل في المؤسسات التربوية في العالم، فالتجارب المعاصرة أكدت بما لا يدع مجالا للشك أن بداية التقدم الحقيقي بل والوحيد هو التعليم الثانوي والدول المتقدمة تضع التعليم الثانوي في أولوية برامجها وسياساتها. فلم تعد رسالة التعليم الثانوي قاصرة على المعلومات وإكتساب المعرفة، بل أصبحت تمتد إلى ضرورة توفير كل الأسباب والعوامل التي تساعد على إستكمال شخصية الطالب وإتاحة الفرصة له لكي ينمو وفق ما تتيحه له قدراته الخاصة، والتعرف على إمكاناته وإستعداداته وتنميتها لإستثمارها في النشاط الفكري والإجتماعي والإقتصادي وتعزيز المشاركة والتكيف الإجتماعي ليصبح مواطنا ذا طموح وآمال مستقبلية وله دور إجتماعي إقتصادي فعال. (رمضان سالم النجار، 25:2009)

4- التعليم الثانوي:

يرمي التعليم الثانوي لتحضير المتعلمين للإلتحاق بالتعليم العالي من خلال إكسابهم المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا كتنمية قدرات التحليل والتعميم لديهم والتكيف مع مختلف الوضعيات، وتنمية روح البحث والقدرة على التقييم الذاتي. وتشمل مرحلة التعليم الثانوي نوعين من التعليم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (إبراهيم لعليبي، 12:2008) وتختص مدارس التعليم الثانوي العام بمسارات التعليم الأكاديمي فقط (علمي- أدبي- شرعي) (عمر موسى محاسنة، 60:2010) وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق الإصلاح التربوي بشأن التعليم الثانوي بالجزائر كان خلال الموسم الدراسي 2006/2005.

1- أهمية التعليم الثانوي:

أثبتت بحوث علماء النفس والتربية أن تحفيز تفكير الطالب أثناء عملية التعلم يؤدي إلى تعلم فعال وذلك نتيجة التدريب القائم على مسارات فكرية واضحة في تحديد الأهداف وتهيئة ظروف تحقيقها وأن المعرفة التي يكتسبها الطلاب بهذه الطريقة تعكس تحسن مستوياتهم في عملية حل المشكلات، حتى أصبحت تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من أهم أولويات التعليم بصورة عامة. (ظريفة ومحمد جهاد، 17:2010)

كما تزيد درجة الوعي والقدرة على التحكم في الفعل والقول لدى المتعلمين بالمرحلة الثانوية من حيث مراقبة أنفسهم والتحكم في سلوكياتهم وعمليات تعلمهم. كما يتعلم (المتعلمون) كيف يراقبون عملياتهم الذهنية والأدائية ويمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من صور الإنتباه والتركيز وما يفرضون على أنفسهم من مهارات متزامنة، وكيف يحددون مدى تقدمهم أثناء التعلم من خلال وضعهم في مواقف تعلمية حية تتطلب منهم القيام بأنشطة وعمليات تفكير تنمي لديهم الوعي والقدرة على إستخدام أساليب التعلم الذاتية. (فاطمة محمد، 162:2005). فتدريب

الطلاب بهدف تنمية مهارات التفكير العليا في المراحل التعليمية بصفة عامة والمرحلة الثانوية بصفة خاصة له أثر كبير في التخفيف من أزمة التعليم المعاصر ومشكلاته، لأن تعليم هذه المهارات يجعل تفكير الطلاب تفكيرا مرنا، بحيث يصبح الطالب في هذه المرحلة قادرا على أن ينمي إطار عمل قائم على أساس منطقي وعقلاني وأن ينمو بمهاراته من ناحية القدرة على التفكير المبدع والتفكير الناقد وحل المشكلات وإدراك العلاقات بين الأفكار (ظريفة ومحمد جهاد، 17:2010).

ويضيف رشوان أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا بل أكثر من ذلك هناك من يعتبر أن أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الإستقلال الذّاتي في التعلم. (ربيع أحمد عبده رشوان، 01:2005)

ووضح سعد عبد الكريم أن التلاميذ في مرحلة من مراحل نموهم في حاجة إلى التفكير فيما يعرفونه وفيما يحتاجون معرفته ويقومون مدى تقدمهم من تحقيق الأهداف. (سعد عبد الكريم، 2014) خاصة وأن من بين ما تسعى إليه المنظومة التربوية هو إكساب المتعلمين المعارف، المهارات، المواقف، السلوكات والكفاءات من خلال التدريب على ممارسة حل المشكلات بما ينعكس على تحسين نتائجهم وتطوير خبراتهم ومهاراتهم. (مصطفى بن حبيلس، 09:2009) ويشتمل التفكير فوق المعرفي على عمليات التفكير العليا التي تستخدم عند حل المشكلة أو إتخاذ القرار، ويتطلب هذا النوع من التفكير معالجة للمعلومات من خلال الحديث مع الذات عند التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة؛ أي أنه يشمل التخطيطو المراقبة والتنفيذ. (عوض عواد، 29:2010)

وقد أكدت نتائج دراسة كل من Trja & Jarvela (2000) دور إستراتيجيات ماوراء المعرفة في زيادة قدرة طلاب المرحلة الثانوية في إيجاد الحول وإعطاء المبررات في حل المسائل الرياضية والتعبير عن الحل شفويا. (ردمان وعلي حسن، 390:2010) خاصة وأن كل هذه العمليات تترجم إلى أداءات تكون محل تقويم

خاصة إذا تزامنت هذه العمليات والأداءات مع مرحلة هامة ألا وهي مرحلة إجتياز شهادة الباكلوريا حيث أن المتعلم في هذه المرحلة يكون لديه قدرة التحكم والسيطرة على عملياته التعليمية – التعلمية، ذلك أن تشجيع المتعلمين على تحقيق ذاتهم من خلال المواقف التعليمة الصعبة لا يحقق فقط الأداء، ولكن يحثهم وينمي لهم بناء مهارات ما وراء المعرفة. (عبد التواب، 224:2009)

فمن الضروري تهيئة وإعداد وضعيات تساعد التواصل بين التلاميذ لمناقشة مختلف النشاطات المعرفية وطرق العمل وكذا الإجراءات المتبعة والنتائج المتوصل إليها ذلك أن الهدف الرئيسي للتربية الحديثة لم يعد محصورا في النتيجة التي يحصلها المتعلمين بقدر ما تهتم بمساعدتهم على إستثمار قدراتهم المعرفية. (جون ماري وأخرون، 2009) فالأهم هو تعويد المتعلمين على ممارسة حل المشكلات بحيث يسعى بإستمرار لتطوير ما يعرفه وأن يبحث عن سبل الإرتقاء إلى مستويات أكثر كفاءة في الأداء في أي مجال يعمل فيه وتزويدهم بإتجاهات البحث عن الجديد وحب المعرفة وتنميتها. (ردمان وعلي حسن، 389:2010) وقد أكدت نتائج دراسات Entwistle & Ramsden (1983) ; Biggs (1987) ; Trigwell & Prosser (1991); Sadler & Smith (1996); Zeegers (2001) وجود علاقة إرتباطية موجبة بين عمليات الدراسة العميقة والتحصيل الدراسي ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين عمليات الدراسة السطحية والتحصيل الدراسي (محمد أحمد، 58:2006)

من جهة ثانية يجب أن تتضمن المقررات التربوية إكساب المتعلم مهارات التفكير الأساسية وحل المشكلات والتأمل والتفكير الناقد، وإتخاذ القرار والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة التحديات.كما تكسبه مهارات التطبيق العلمي للأفكار والنظريات (هناء عبده وسوزان عبد الملاك، 30:2010). وهذا بالطبع سينعكس على نشاط، دافعية، وفعالية المتعلم فقد أشار باندورا (1989) إلى أهمية الفاعلية الذّاتية وتأثيرها في أنماط التفكير، فقد تصبح (الفاعلية الذّاتية) كمعينات ذاتية أو

معيقات ذاتية ويؤثر إدراك الأفراد لفاعلية الذّات على أنواع الخطط التي يضعونها فذوي فاعلية الذّات المرتفعة يضعون خططا ناجحة على عكس الذين يحكمون على أنفسهم بعدم فاعلية الذّات فهم أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر.(جولتان حسن، 2013)

وقد أكدت التوجهات جادة التي دعت لإعادة النظر في مفردات العملية التربوية من حيث الإهتمام بتلك الخصائص الإبداعية على أهميتها بالنسبة لبناء الإنسان لكي يصبح إنسانا (متفوقا) صاحب إمكانيات فعالة وقادر على تجاوز معطيات الحاضر والإنطلاق إلى أفاق المستقبل الذي لم يعد مستقبلا محدّد الملامح يمكن التنبؤ بخصائصه كما كان الحال من قبل.

إذن فإهتمام التربية بتفوق الفرد هو أحد أهم المجالات التي ينبغي تفعيله من خلال منظومة فعالة تضع في الإعتبار مختلف العناصر المرتبطة بالفرد من سمات ومهارات وأفعال ومخرجات. (محمد حمد الطيطي، 142:2001) ويعتبر رفع إنجاز الطالب الهدف الأساسي من الإصلاح النظمي بحيث يمكن المتعلمين من تطبيق ما تعلموه في المدرسة في الحياة. (كمال حسني، 2009) وفي جملة ما أشار إليه Schlechty (1990) التأكيد على أهمية التعلم المستمر في المدارس من حيث (تقوية تفكير الطلاب ومهارات حل المشكلات وزيادة تكيفهم).

2-أهداف التعليم الثانوي:

لقد قدم الشخيبي وأخرون (2009) مجموعة من الكفاءات والمهارات التي تمكن خريجي المدارس المستقبلة للتعامل مع متطلبات المستقبل وتحدياته والتي تتمثل في القدرة على المحافظة على الهوية الوطنية و القومية والدينية والثقافية محصنا من تأثيرات العولمة والغزو الثقافي بعد أن أصبح العالم كونية واحدة إمتلاك مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير. إمتلاك مفاتيح المعرفة ليصبح قادرا على التعلم الذاتي ومتابعة التعلم، القدرة على ضبط الذات

وتحمل المسؤولية والإلتزام بالمبادئ والأخلاقية، إمتلاك مهارات التفكير الناقد والإستدلال والنقد والبناء والحوار مع الآخر، القدرة على حل المشكلات وإتخاذ القرار القدرة على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه. (الشخيبي وأخرون، 206:2009)

ويضيف محاسنة (2010) أن من أهداف التعليم الثانوي إستخدام اللغة العربية في تعزيز قدرت المتعلم على الإتصال وتنمية ثقافته العلمية والأدبية ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها التكيف مع المتغيرات البيئية الخاصة بوطنه وأبعادها الطبيعية والسكانية والإجتماعية والثقافية ويعمل على حسن إستثمارها وصيانتها وتحسين إمكانياتها وتطويرها. يدرك ضرورة الإنفتاح الواعي على الحضارة العالمية والإسهام فيها، يتفاعل مع البيئة الثقافية الخاصة بمجتمعه ويعمل على تطويرها، يعي أهمية الأسرة وتماسكها ودورها في الحياة الإجتماعية، يعزز ثقته بنفسه وتقديره لإنسانية الإنسان واحترامه لكرامة الأخرين وحرياتهم.

يستوعب مبادئ العقيدة الإسلامية وأحكام شريعتها وقيمها ويتمثلها في سلوكه ويتفهم ما في الأديان السماوية الأخرى من قيم ومعتقدات، يسعى إلى تقدم وطنه ورفعه والإعتزاز به والحرص على المشاركة في حل مشكلاته وتحقيق أمنه وإستقراره، يعرف واقع أمته وقضاياها ويعتز بإنتمائه إليها ويسعى إلى وحدتها وتقدمها، يؤدي واجباته ويتمسك بحقوقه. (إبراهيم أحمد محاسنة، 61:2010).

هذا لن يتأتى إلا من خلال النشاط المدرسي والذي يهدف بدوره إلى تحقيق جملة من الأهداف المتمثلة في أهداف تنمية الجانب الجسمي عن طريق تنمية الروح الرياضية واللياقة البدنية والحركية، أهداف تنمية الجانب النفسي وتتمثل في إكتشاف الميول والمواهب والرغبات لإشباعها وصقلها وتنميتها والتعرف على أسباب السلوك الشاذ ومحاولة علاجه. أهداف تنمية الجانب الإجتماعي وذلك بإعداد التلاميذ للحياة الإجتماعية عن طريق تنمية المهارات الإجتماعية ليكونوا

أناسا صالحين، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في الأعمال تخطيطا وتنفيذا لتنمية حب العمل وتقدير العاملين والتدريب على القيادة الناجعة.

كما تشتمل الأهداف الإجتماعية على حسن إستغلال أوقات الفراغ لحماية التلاميذ من السلوك غير السوي، أهداف تنمية الجانب العقلي وذلك عن طريق المساهمة في ترسيخ وتثبيت المواد الدراسية وسد النقص الذي قد يصاحب منهج المواد الدراسية إضافة إلى تشجيعها للإنتاج والإبتكار والإبداع لتنمية المواهب العقلية والمهارات الأساسية للتعلم كالقراءة والإستماع وغيرها. أهداف ترويحية لإ الة الملل الذي قد يصاحب تدريس منهج المواد الدراسية وإيجاد مخرج لميول ورغبات التلاميذ وهذا من شأنه أن يحبب المدرسة إلى نفوس التلاميذ.

كما وأن النشاط الترويحي يحقق أمور عدة أهمها تربية نفسية لإيجاد حالة من التوازن النفسي والهدوء العصبي تربية جسمية لتنشيط الوظائف و لأعضاء الجسمية وتجديد مختلف القوى، تربية إجتماعية يكون الترويح بمثابة الآلة للضغوط التي تملا النفس الإنسانية. (عبد اللطيف، 249:2009)

كما تشير فاطمة محمد (2005) أن تنمية قدرات الوعي بالتفكير وتنمية قدرة المتعلمين على التحكم بوعي في عملية التفكير والتخطيط ومراقبة التقدم وبذل جهود ذاتية لتقويم طريقة وسرعة الأداء وإتخاذ القرارات، وإختبار سلامة العمل وغيرها كل ذلك ينبغي أن يكون ضمن أهداف تدريس الفزياء في المرحلة الثانوية. (فاطمة محمد، 2005)

ويفترض O,Day & Smith (1993) أنه يمكن أن يصبح الطلاب مواطنين مسئولين وقادرين على تعلم مهارات حل المشكلات من خلال الفهم الشامل للمحتوى الأكاديمي. (كمال حسني، 320:2009)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم التحدث عن كفاءة الأداء لدى المتعلم ولما كان هذا المفهوم يجرى في سياق المقاربة بالكفاءات كان لابد علينا أن نعرف هذه المقاربة لنصل في الأخير إلى تعريف هذا المفهوم المركب المكون من جزأين هما الكفاءة والأداء مع العلم أنه يصعب فعلا التحديد الدقيق لهما نتيجة تأثرهما بعدة عوامل محيطة التي سبق الإشارة لها وبما أن هذه الدراسة تدور حول المراهقين المتمدرسين بالطور النهائي كان لابد من التحدث عن التعليم الثانوي وأهم متطلبات هذا التعليم خاصة وأن ما ركزت عليه هذه المقاربة هو الوصول إلى نقلة نوعية في المخرجات التربوية وهو ما حاولت هذه الدراسة معرفته. وعليه تبرز أهمية المنظومات التربوية في تحقيق هذه النقلة النوعية في مخرجاتها بإعداد قوى فعالة وفاعلة في المجتمع بإمتلاكها كفاءة في الأداء في مجال تخصصها من خلال معيار التحكم وإتقان لمختلف المعارف المقدمةو حسن تجنيدها للتكيف مع مختلف وضعيات الحياة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

- محتويات الفصل

- تمهيد
- منهج الدراسة
- كيفية إختيار العينة
- أدوات الدراسة
- الدراسة الإستطلاعية
- نتائج الدراسة الإستطلاعية
- الدراسة النهائية
- عينة الدراسة النهائية
- الأساليب الإحصائية المستخدمة
- خلاصة الفصل

- تمهيد:

نعرض في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، فبعد التطرق للخلفية النظرية لكل متغير من متغيرات الدراسة في الجانب النظري نتحدث الأن عن الإجراءات الميدانية المتبعة في هذه الدراسة التي تتضمن منهج الدراسة، كيفية إختيار العينة، وذكر أهم أدوات المستخدمة، الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة النهائية، والدراسة النهائية كما سنوضح الآن.

1- منهج الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التي تهدف إلى وصف كمي أو كيفي للظاهرة موضوع البحث بالتعرف على تركيبها، خصائصها، حصر مختلف العوامل و المتغيرات التي ترتبط بها. (علي عبد الرزاق وأخرون، 2003) وعليه تهدف البحوث الوصفية إلى دراسة ووصف خصائص وأبعاد ظاهرة من الظواهر في إطار معين، أو في وضع معين يتم من خلاله تجميع البيانات وتحليلها للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها وبالتالي استخلاص نتائج يمكن تعميمها مستقبلا.

فالمنهج الوصفي يقوم على جمع البيانات وتصنيفها، تبويبها، محاولة تفسيرها وتحليلها من أجل قياس ومعرفة أثر وتأثير العوامل على إحداث الظاهرة محل الدراسة بهدف استخلاص النتائج ومعرفة كيفية ضبط والتحكم في هذه العوامل وأيضا التنبؤ بسلوك الظاهرة محل الدراسة في المستقبل. (محمد عبد الغني ومحسن أحمد، 1992)

ولكون هذه الدراسة تبحث في العلاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم (معرفية وميتا معرفية) والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي من الطور الثانوي إرتئينا أنّ المنهج المناسب لها هو المنهج الوصفي لأننا لا نتوقّف عند وصف الظاهرة وإنما يمكننا تحليلها وضبطها والتحكم فيها من خلال اقتراح جملة من التوصيات لتفعيل هذه الإستراتيجيات والرفع من مستوى الفاعلية الذاتية للوصول إلى أداءات متميزة داخل المدرسة الجزائرية.

2- كيفية اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية التي تشير إلى منح فرص متساوية لكل فرد من أفراد مجتمع البحث لاختياره مرة واحدة ضمن عينة الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أنه تم مراعاة الشروط التالية عندنا اختيارنا للعينة أن تتضمن مراهقين متمدرسين بالقسم النهائي من الطور الثانوي؛ أي على أبواب اجتياز شهادة البكالوريا وفي كل التخصصات من ثانويات ولاية المدية.

3- أدوات الدراسة:

نظرا لأن الدراسة الحالية تبحث في العلاقة الارتباطية بين استخدام إستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي القسم النهائي ولكون الأطروحة المقدمة من طرفنا لنيل شهادة الدكتوراه إرتئينا بناء أدوات الدراسة الخاصة بالمتغيرات السابقة الذكر ماعدا متغير الفاعلية الذاتية الذي اعتمدنا لقياسه على مقياس الباحثة نيفين عبد الرحمان، كما تجدر الإشارة بأن مفهوم الأداء من أصعب المفاهيم، فحتى خلال بحثنا عن أداة للقياس وجدنا أن أكثر الفئات دراسة هي فئة المهنيين سواء أساتذة أو عمال أما لدى المتمدرسين وجدنا أن مفهوم الأداء يندرج دائما ضمن مفهوم التحصيل الدراسي هذا ما دفعنا لبناء أداة خاصة بقياس الأداء لدى المتمدرس حسب وجهة نظرنا، و سنحاول الآن عرض كل أداة من أدوات الدراسة على حدى وحسب الترتيب الذي جاءت به هذه المتغيرات في الدراسة.

أ- مقياس إستراتيجيات التعلم:

يتكون مقياس إستراتيجيات التعلم من جزأين جزء خاص بالإستراتيجيات المعرفية والجزء الثاني مخصص للإستراتيجيات الميتامعرفية. وكل جزء يحتوي على ثلاث أبعاد أو إستراتيجيات فرعية حيث يتكون مقياس الإستراتيجيات المعرفية من إستراتيجية الحفظ، البناء والتنظيم، أما مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية فيتكون من الإستراتيجيات التالية التخطيط، المراقبة الذاتية، وإستراتيجية التقويم الذاتي وبجمع الجزأين نحصل على الدرجة الكلية لمقياس

إستراتيجيات التعلم ككل. ولبناء هذين المقياسين اعتمدنا على مجموعة مقاييس كما سنوضحه.

1- مقياس الإستراتيجيات المعرفية:

لبناء مقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية تم الرجوع إلى مجموعة من المقاييس التي استخدمت في مختلف الدراسات منها اختبار Barche لجرد أساليب التعلم الفردي وهو من الأدوات التي تمكن المدرسين من إعطاء معرفة دقيقة بأسلوب تعلم كل تلميذ عند استعمالها، حيث تتكون الأداة من ورقتين تضم الورقة الأولى التعليمات و البنود (يتكون الإختبار من 24 بند). وورقة مسطرة للتنقيط وتحتوي على كيفية تنقيط الاختبار وكيفية حساب مؤشر أسلوب التعلم الفردي.

كما تمّ الرجوع أيضا إلى مقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية الذي استخدمه عادل آتشي في رسالة الدكتوراه التي قدمها بعنوان إستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالكفاءات المهنية لدى متربص التكوين المهني بالجزائر (2012). حيث إعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم الذي جاء به Albert Boulet. وقد قام الباحث بترجمته وتكييفه حسب المجتمع الجزائري من خلال الدراسة الاستطلاعية (الصدق، الثبات). وعليه يتكون هذا المقياس من 145 بند مقسمة على أربعة محاور أساسية وكل محور يتكون من محاور فرعية، حيث ضم المحور الأول الإستراتيجيات المعرفية المتمثلة في الأفكار والسلوكيات التي تسهل مباشرة عملية تفكيك رموز المعلومات وتظهر من خلال استعمال الخطط المنظمة من أجل الوصول للهدف التعليمي من خلال معالجة المعلومات المقدمة وانتقاء مستوى أهميتها وتتفرع إلى ثلاث محاور فرعية إستراتيجيات التكرار، إستراتيجيات الربط وإستراتيجيات التنظيم.

أما المحور الثاني فشمل إستراتيجيات الميتامعرفية وهي إستراتيجيات شخصية تعتمد على المعارف ووعي المتعلم حول معلومات معينة في التعليم لتنظيمها وضبطها بأساليب معينة حتى يتمكن من توظيف المعارف المتعلمة المختلفة وتتضمن الإستراتيجيات الفرعية

التالية: إستراتيجيات التخطيط، إستراتيجيات التحكم أو الضبط، إستراتيجيات الانتظام. أما المحور الثالث فقد تضمن الإستراتيجيات العاطفية وهي الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لضبط مشاعره المختلفة ، فهي أساليب تسهل عملية التعلم كونها تسمح للمتعلم بالتكيف مع المحيط التعليمي والمحافظة على استمرارية الشعور الإيجابي أثناء التعلم لضمان تعلم بفعالية وتتكون من الإستراتيجيات الدافعية، إستراتيجيات التركيز، إستراتيجيات ضبط القلق، ويخص المحور الرابع إستراتيجيات تسيير الموارد (البشرية والمادية) وهي تعني الإستراتيجيات التي تسمح للمتعلم بالتوافق مع الوسائل المحيطة به بانتقاء أحسنها وتنظيمها كالوقت، ومحيط الدراسة والمراجعة، والتعاون الجماعي وتتفرع إلى الإستراتيجيات التالية إستراتيجيات تسيير الزمن، إستراتيجيات التنظيم والتسيير للموارد المادية، إستراتيجيات استغلال الموارد البشرية.

وعليه تكون مقياس الإستراتيجيات المعرفية الذي تم بناءه والمطبق في هذه الدراسة في صورته الأولية من 41 بند موزعة على ثلاث إستراتيجيات فرعية هي إستراتيجية الحفظ وتتكون من 14 بند، إستراتيجية البناء المكونة من 13 بند وإستراتيجية التنظيم التي تتكون بدورها من 14 بند. ولمعرفة مدى مناسبة المقياس للدراسة الحالية قمنا ببعض الخطوات الميدانية تمثلت في عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وكذا التأكد من صدق المقياس من خلال حساب درجة إرتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس. وحساب الصدق التمييزي، الصدق التطابقي والثبات كما سنوضح فيما بعد عند التحدث عن الدراسة الاستطلاعية.

2- مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية:

لبناء مقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية تم الاستعانة بدراسة حبيب تيلوين- فريد بوقريرس حول الدافعية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم (2007) التي استخدما فيها استبيان إستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية معتمدين في ذلك على استبيانين لكل من Syr et German (1998) والاستبيان المنجز من طرف Laffont (2005) غير أن

هذين الاستبيانين المستخدمين لم يغطيا كل الإستراتيجيات المستخدمة في البحث كون الباحثين حبيب تيلوين وفريد بوقريرس اعتمدا في تصنيف إستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية على تصنيف Omally et Chamot والمقسمة إلى ستة (06) إستراتيجيات هي إستراتيجية التنظيم والتخطيط،إستراتيجية الإنتباه، إستراتيجية الضبط الذاتي، إستراتيجية التسيير الذاتي، إستراتيجية التعرف على الصعوبات، إستراتيجية التقويم الذّاتي، لذلك عمدا الباحثين إلى إضافة عشرة (10) بنود لتغطية كل الإستراتيجيات المستخدمة في الدراسة. (حبيب تلوين و فريد بوقريرس، 2007)

كما اعتمدنا أيضا على مقياس عبد الرحمان بن بريكة (2007) المقدم في رسالته الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة- أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة جامعة الجزائر،كما تم الرجوع أيضا إلى مقياس ماوراء المعرفة لكل من Harold O 'Neil- Jamal Abedi وتم ترجمته إلى العربية و تقنينه من طرف نصرة محمد عبد الحميد جلجل يتكون المقياس من عشرون (20) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بحيث يتم قياس كل بعد بخمسة عبارات هي على النحو التالي:

الأبعاد	العبارات
الوعي	1- 5- 9- 13- 17.
الإستراتيجية المعرفية	3- 7- 11- 15- 19.
التخطيط	4- 8- 12- 16- 20.
التقويم الذاتي	2- 6- 10- 14- 18.
المجموع	20

كما اعتمدنا أيضا على أداة ملاحظة الموقف الصفي التي أستخدمها علي محمد علي الزعبي في دراسته لرصد بعض مهارات التفكير ماوراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن أثناء حل المسائل

الهندسية والتي تتمحور حول رصد مهارات ما وراء المعرفية التي يستخدمها المعلم أو يوجه طلبته لاستخدامها أثناء حل المسائل الرياضية والهندسية.

وعليه تكون مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية الذي تم بناءه لهذه الدراسة في صورته الأولية من 33 بند مقسمة على ثلاث إستراتيجيات فرعية هي إستراتيجية التخطيط تتكون من 11 بند، إستراتيجية المراقبة الذاتية تتكون من 12 بند، وإستراتيجية التقويم الذاتي تتكون من 10 بنود. وكما سبق و أن أشرنا في حديثنا عن مقياس الإستراتيجيات المعرفية فقد تم التأكد من مدى مناسبة المقياس للدراسة النهائية خلال الدراسة الاستطلاعية.

ومنه تكون مقياس إستراتيجيات التعلم ككل (معرفية، وميتامعرفية) في صورته النهائية من 63 بند موزعة على ستة إستراتيجيات فرعية يتم الإجابة عليها عبر أربع اختيارات وتصحح كالتالي دائما نعطي المفحوص 4 نقاط، أحيانا نعطي المفحوص 3 نقاط، نادر نعطي المفحوص 2 نقطتين، أبدا نعطي المفحوص 1 نقطة.

ب - مقياس الفاعلية الذّاتية:

تم الرجوع إلى عدد من المقاييس الخاصة بالفاعلية الذّاتية منها مقياس توقعات الكفاءة الذاتية المدركة لسامر جميل، مقياس فاعلية الذّات لنادية سراج جان، مقياس فاعلية الذات لرالف شراذر وتقرر في الأخير الاعتماد على مقياس نفين المصري لأنه مناسب لدراستنا.

وعليه تم الاعتماد على مقياس الفاعلية الذاتية المأخوذ من دراسة نفين عبد الرحمان المصري (2011) حول قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذّات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر وهي دراسة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير (بحث تكميلي) في قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة حيث اعتمدت الباحثة على مجموعة من المقاييس الخاصة بالفاعلية الذّاتية منها مقياس عادل العدل (2001)، نبيل زايد، وكذا مقياس الذي وضعه رالف شراذر (1992) وعربه وقننه كاظم محمود (2008).

كما اعتمدت أيضا على الدراسات السابقة ذات العلاقة الوطيدة بموضوع الدراسة، وعليه تكون المقياس في صورته الأولية من (43) وبعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (13 محكما) ووفقا لإقترحاتهم تم تعديل المقياس بحذف (11) بند ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (32) بند، كما قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي بتطبيق نظام SPSS حيث بينت النتائج أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.05- 0.01)، كما قامت الباحثة أيضا بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وتحصلت على معامل ثبات قدر بـ: 0.82 وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ قدر معامل الثبات بـ: 0.94.

و عليه يتكون مقياس الفاعلية الذّاتية من 32 مفردة مقسمة إلى قسمين مفردات سالبة وأخرى موجبة و تتمثل المفردات السالبة في البنود التالية (10، 11، 12، 13، 18،19، 22، 29، 31، 32). يتم الإجابة على كل مفردة عبر أربعة اختيارات هي نادرا، أحيانا، غالبا، دائما، تصحح وفق التدرج 1،2،3،4 للفقرات الموجبة والعكس في حالة الفقرات السالبة و تجمع درجات كل مستجيب في الفقرات لتحديد درجة الفاعلية الذّاتية.

ج- القائمة المرجعية لكفاءة الأداء:

لبناء القائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء انطلقنا من واقع المنظومة التربوية من خلال مختلف الزيارات التي قمنا بها للمؤسسات التربوية والتي جمعتنا بمجموعة من الأساتذة العاملين بالأقسام النهائية. تضمنت طرح عدد من الأسئلة شملت مختلف المحاور منها: نوعية الأسئلة التي تطرح المحفزة للذهن على التفكير- نوع القضايا التي تعرض على الطلاب لمعالجتها- طريقة تقديم الدروس- إشراك المتعلمين في شرح المعارف المقدمة- تشجيع المتعلمين على ما تعلموه من مفاهيم ومهارات في حياتهم اليومية) وكذا التحدث مع بعض مفتشين التربية لمختلف الأطوار لمعرفة ما هي أهم مميزات المتعلم الكفء وكذلك خصائص الطلبة المتفوقين.

والرجوع أيضا للكتب المدرسية وكذلك السندات الوزارية الخاصة بالتعليم الثانوي كما تم الاعتماد على مجموعة من المقاييس منها قائمة الأنشطة الإبتكارية التي أعدها Torrance (1969) وقام بتعريبها محمد عويضة وهي تشتمل على بعض السلوكيات والأنشطة التي يؤديها التلاميذ في مواضيع متعددة تكشف عن وجود ابتكار واضح وملموس في فنون اللغة وبعض الجوانب الاجتماعية والعلمية. وتتضمن تعليمات القائمة مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بمدى مشاركة الطلبة في مختلف الأنشطة والإجابة تكون إما بنعم أم لا وتشمل القائمة على 84 نشاطا في صورتها الأولية ولكن تم حذف ثلاثة أنشطة لا تتلاءم مع البيئة المصرية وأصبحت تشمل في صورتها النهائية على 81 نشاطا إبتكاريا.

- مقياس الشخصية لتلاميذ التعليم الأساسي لفوزي إلياس (1985) والمتكون من 51 سؤالا تكون الإجابة عليه وفق اختيارين هما نعم أو لا ويتضمن الاستبيان ثلاث محاور هي اختبار الدافعية الدراسية وتمثل الدافعية هنا الرغبة القوية للنجاح بتفوق لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين تدفع الفرد لتحقيق أقصى أداء ممكن من خلال استخدام إمكاناته العقلية. محور الثقة بالنفس ويتضمن 12 سؤالا ويتمثل في كفاءة الفرد في مواجهة مواقف الحياة و حسن توافقه مع الآخرين، محور المثابرة الدراسية وتتضمن 18 سؤالا وتتمثل المثابرة في بذل الجهد والاستذكار والإصرار على تحقيق مستويات مرتفعة للتحصيل الدراسي برغم ما يواجه التلميذ من صعوبات وعقبات.

- الاعتماد على مجموعة من المقاييس الموجودة في كتاب الفاروق السيد عثمان منها: مقياس التفكير الاستقرائي- مقياس التفكير الإستنتاجي- مقياس الذكاء الإستراتيجي- مقياس الدافع النفسي، وكذلك الرجوع إلى اختبار مدحت محمد للتفكير الناقد (2008) المطبق على تلاميذة التعليم الابتدائي. كما تم أيضا الرجوع إلى دراسة حبيب تيلوين- فريد بوقريرس حول الدافعية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم (2007) التي استخدما فيها مقياس أهداف الكفاءة Bouffard- Boisvert& Laroch- Vezeau (1995) في صورته الأولية، وهو مكون من اثنين و عشرون (22) مفردة مقسمة إلى جزأين، الجزء الأول يتكون

من إحدى عشرة (11) بند تقيس هدف الأداء ولهذه البنود علاقة باهتمام المتعلم بالحصول على نقاط مرتفعة وإظهار مستوى كفاءته مقارنة بالآخرين، ويتكون الجزء الثاني أيضا من إحدى عشرة (11) بند تقيس هدف التحكم وله علاقة باهتمام المتعلم وفهمه وتعلم الخبرات الجديدة وبذل الجهد. وتقيم إجابة الطلبة على كل بند من بنود الاستبيان في جزأيه بواسطة سلم يحتوي على خمس (05) اختيارات. ومن أجل تحديد الهدف الذي يتبعه المتعلم يحسب معدل إجابات المفحوص لكل جزء من المقياس على حدا، فإذا كان معدل الإجابات أكبر من >30 في أحد جزأي المقياس يعتبر المفحوص متبعا للهدف الذي يعبر عنه في ذلك الجزء إما الأداء أو التحكم، أما إذا كان معدل الإجابات أكبر من >30 في جزأي المقياس فيعتبر المفحوص مزدوج الهدف أي الأداء والتحكم معا. أما إذا كان معدل الإجابات أقل من <30 فيكون الهدف في هذه الحالة تجنب الإخفاق بينما تم إقصاء كل الإجابات التي يساوي معدلها في جزأي المقياس الثلاثة (=3)، علما أن الاستبيان مر بعدة مراحل بغرض ترجمته إلى العربية وضبطه قبل تطبيقه في الدراسة النهائية.(حبيب تلوين وفريد بوقريرس، 2007)

وعليه تكونت القائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء التي تم بناءها في هذه الدراسة في صورتها الأولية من 43 بند موزعة على ثلاث أبعاد هي البعد المعرفي و يتكون من 14 بند، البعد الوجداني ويتكون من 14 بند، البعد المهاري ويتكون من 15 بند، وتكون الإجابة عنها عبر اقتراحين هما نعم، لا. ونعطي المفحوص 2 نقطتين عند الإجابة بنعم، نعطي المفحوص1 نقطة عند الإجابة بـ لا

4- الدراسة الاستطلاعية:

لمعرفة مدى مناسبة أدوات القياس السابقة الذكر للدراسة الحالية قمنا بدراسة استطلاعية لحساب الخصائص السيكوميترية لكل مقياس على حدا كما سنوضح الآن وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 100 مراهق متمدرس بالقسم النهائي من ثانوية

فخار عبد الكريم بولاية المدية. حيث أجريت هذه الدراسة خلال الثلاثي الأول للسنة الدراسية 2015/2014 (أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر).

5- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

سوف نعرض أهم النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الاستطلاعية والمتعلقة بكل مقاييس المستخدمة في هذه الدراسة والسابق ذكرها كما سنوضح الآن.

أ- مقياس إستراتيجيات التعلم:

تم التأكد في هذه الدراسة من الخصائص السيكومترية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية والمتمثلة في صدق المحكمين، صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية للمقياس حساب الصدق التمييزي، والصدق التطابقي وكذا الثبات.

- صدق المحكمين:

والذي يتعلق بمحاولة تحديد مدى كفاية بناء الاختبار بحيث تمثل مفرداته النطاق السلوكي لمهارة أو مجال دراسي معين تمثيلا جيدا، ولذلك يتطلب هذا الجانب من الصدق دون غيره من الجوانب أدلة منطقية وليست إحصائية. لذلك فإن معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المواد الدراسية أو المهتمين بتنمية المهارات والكفاءات التعليمية، المهنية والفنية، حيث يقوم المحكم بتقييم كل مفردة من مفردات الاختبار في ضوء الأبعاد على ميزان التقدير الموضح في الاستمارة ويفضل الاعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متسقة بدرجة أكبر. (صلاح الدين، 2000.).

وبناءا ما سبق ذكره تم توزيع كل مقاييس الدراسة بما فيها الإستراتيجيات المعرفية الميتامعرفية، الفاعلية الذاتية والقائمة الموجعية لكفاءة الأداء على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس بجامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر 2 لإبداء أرائهم حول مدى مناسبة المقاييس للدراسة وكانت النتيجة اتفاق كل الأساتذة على مناسبة الأدوات هذه الأدوات للدراسة كما وجهوا ملاحظات بخصوص صياغة البنود أي اقتراح تعديلات تخص صياغة البنود دون حذف أيا منها.

- صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية:

يقيس صدق المحتوى السمة المراد قياسها عند المفحوص؛ أي قياس السمة التي أعد لقياسها.(إبراهيم محمد، 2013) وبعد معالجة المعطيات الخاصة بمقياس الإستراتيجيات المعرفية بنظام SPSS لمعرفة درجة ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي.

جدول رقم (02) يوضح درجات اتساق البند مع الدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية

مقياس الإستراتيجيات المعرفية								
الإستراتيجية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	الإستراتيجية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	الإستراتيجية	البند	معاملارتباط البند مع الدرجة الكلية
إستراتيجية الحفظ	0.27	03	إستراتيجيـــة البناء	15	0.41	إستراتيجية التنظيم	28	0.35
	0.48	04		16	0.62		29	0.58
	0.28	07		17	0.29		30	0.44
	0.29	08		18	0.50		31	0.45
	0.45	09		19	0.47		32	0.28
	0.38	11		20	0.52		33	0.55
				21	0.41		34	0.23
				22	0.41		36	0.53
				23	0.44		37	0.31
				24	0.52		39	0.57
				25	0.30		40	0.39
				26	0.39		41	0.41
				27	0.35			

إذن من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (02) نلاحظ أن النتائج دلت على صدق بعض بنود المقياس وحذف البعض الآخر. فبعد حساب درجة اتساق البند مع الدرجة الكلية للمقياس تم الاحتفاظ بـ:31 بند تمعت بصدق داخلي عالي من أصل 41 بند وحذف 10بنود لعدم تمتعها بصدق عالي وهي موزعة على الإستراتيجيات الثلاث علما أن كل البنود المذكورة في الجدول تتمتع بصدق محتوى لأنها < 0.30 وعليه كانت نتائج الخاصة ببنود المقياس كما يلي:

- فيما يخص إستراتيجية الحفظ فإنه تم حذف ثماني (08) بنود وهي: 1-2-5-6-10-12-13-14، والاحتفاظ بستة (06) بنود هي: 3-4-7-8-9-11.

- أما بالنسبة لإستراتيجية البناء فإنه تم الاحتفاظ بكل البنود المتمثلة في ثلاثة عشر (13) بند وهي: 15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27.

- أما بالنسبة لإستراتيجية التنظيم فقد تم حذف بندين وهما: 36-38 وتم الاحتفاظ بإثنى عشر (12) بند وهي: 28-29-30-31-32-33-34-35-37-39-40-40-41.

ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من 31 بند موزعة على الإستراتيجيات الثلاث كالتالي إستراتيجية الحفظ مكونة من ست (06) بنود، إستراتيجية البناء مكونة من ثلاثة عشر (13) بند، إستراتيجية التنظيم مكونة من أثنى عشر (12) بند.

- الصدق التمييزي:

من خلا النتائج المتحصل عليها والمتعلقة بالصدق التمييزي للبنود تبين بأن البنود لها صدق تمييزي؛ و هذا بعد تطبيق اختبار T لمعرفة الفروق حيث جاءت هذه القيم دالة مما يعني أن كل البنود لها صدق تمييزي (أنظر الملحق رقم 06) مما يوضح إمكانية تطبيقها في الدراسة النهائية.

- الصدق التلازمي:

ويمكن حساب معامل الصدق في هذه الطريقة بمعامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم في الأداء الفعلي في جوانب السلوك التي يقيسها الاختبار

وذلك بشرط أن تكون درجات أداء الأفراد الفعلية قد تم جمعها وقت إجراء الاختبار أو قبلها والصدق التلازمي هو أكثر أنوع الصدق ملائمة للاختبارات التي تستخدم لأغراض التشخيص.

وبغرض حساب الصدق التطابقي أو التلازمي تم توزيع استمارات على الأساتذة تتضمن أسئلة خاصة بالمقاييس المذكورة سابقا وتخص نفس الطلبة الموزع عليهم المقياس في السابق ونظرا لأن المتمدرسين من تخصصات مختلفة وأيضا لكل تخصص يوجد عدد من الأساتذة إرتئينا توزيعها على الأساتذة مسئولين الأقسام بالتنسيق مع الأستاذ الرئيسي في كل تخصص(أي اعتمدنا على تقديرات الأساتذة حول كل متمدرس) و هذا طبعا بعد الحصول على المقاييس الموزعة على المتمدرسين وبعد استكمال النتائج المطلوبة ومعالجتها إحصائيا بواسطة نظام SPSS قدرت درجة الارتباط بتطبيق معامل الارتباط بيرسون بين الاختبار الأول والثاني بـ: 0.83 عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل أن مقياس الإستراتيجيات المعرفية يتمتع بصدق تطابقي عالي وعليه يمكن تطبيقه في الدراسة النهائية. (أنظر الملحق رقم 10)

- الثبات:

نعني بثبات الاختبار أن نتحصل على نفس النتائج أو نتائج مقاربة كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد؛ أي أننا نتأكد عن طريق ثبات الاختبار أننا نقيس نفس الشيء كلما أعدنا عملية القياس وتوجد عدة طرق لحساب الثبات من بينها تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم بعد فترة زمنية معقولة نعيد تطبيقه عليهم مرة أخرى تحت نفس الظروف التي طبق فيها المرة الأولى. (محمد عيسوي، 1999) ولمعرفة ثبات مقياس الإستراتيجيات المعرفية استخدمنا طريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة ألفا كورنباخ وقدر معامل ألفا بـ: 0.88 وعليه يتضح بأن المقياس يتمتع بثبات عالي ومنه يمكن تطبيقه في الدراسة النهائية. (أنظر الملحق رقم 06)

نستنتج من كل النتائج السابق ذكرها والخاصة بالصدق والثبات بأن مقياس الإستراتيجيات المعرفية يتمتع بصدق محتوى، اتساق كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، صدق تمييزي وتلازمي عالي كما يتمتع بثبات عالي ومنه يمكننا تطبيقه في الدراسة النهائية.

ب- مقياس إستراتيجيات التعلم المتامعرفية: للتأكد من مناسبة المقياس للدراسة النهائية تم حساب الصدق المحكمين، حساب درجة اتساق البند مع الدرجة الكلية للمقياس، التمييزي والصدق التطابقي والثبات كما سنوضح.

- صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية: لمعرفة صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية لمقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية تم حساب معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس وتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول.

جدول رقم (03) يوضح درجات إتساق البند مع الدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية الميتامعرفية

مقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية								
الإستراتيجية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	الإستراتيجية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	الإستراتيجية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية
إستراتيجية التخطيط	42	0.48	إستراتيجية المراقبة الذّاتية	53	0.43	إستراتيجية التقويم الذّاتي	65	0.37
	42	0.46		54	0.55		66	0.42
	44	0.44		55	0.39		67	0.22
	45	0.58		56	0.58		68	0.43
	46	0.57		57	0.39		69	0.57
	47	0.39		58	0.52		70	0.45
	48	0.41		59	0.35		71	0.52
	49	0.40		60	0.42		72	0.37
	50	0.43		61	0.52		73	0.55
	51	0.35		62	0.47		74	0.41
	52	0.44		63	0.47			
				64	0.42			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (03) تبين أن بنود درجات إرتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة. وعليه تم الاحتفاظ بكل بنود اختبار إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية الموزعة على ثلاث إستراتيجيات وبالتالي بقي المقياس في صورته النهائية مكون من 33 بند كما سبق وأن أشرنا لذلك.

- صدق المحكمين:

تم توزيع الاختبار على مجموعة من الأساتذة المحكمين كما سبق و أن أشرنا لذلك وعلية تمت موافقة المحكمين على مناسبة المقياس لموضوع الدراسة مع اقتراح تعديلات تخص صياغة البنود.

- الصدق التمييزي:

تم أيضا حساب الصدق التمييزي للبنود بتطبيق اختبار T وبينت النتائج أن كل البنود جاءت دالة وبالتالي لها صدق تمييزي هذا ما يبين إمكانية تطبيق هذا المقياس في الدراسة النهائية. (أنظر الملحق رقم 07)

- الصدق التطابقي:

لمعرفة الصدق التطابقي اعتمدنا نفس الطريقة التي سبق وأن أشرنا إليها في عند حديثنا على مقياس الإستراتيجيات المعرفية؛ أي تم توزيع استمارات على الأساتذة لنفس التلاميذ الموزع عليه المقياس وإعتمدنا على تقديرات الأساتذة وفي ضوء النتائج المحصل عليها تم حساب الارتباط بين نتائج المقياس الأول ومقياس الثاني وعليه قدر معامل الارتباط بيرسون بـ: 0.84 عند مستوى الدلالة 0.01 وهو ارتباط قوي هذا ما يوضح أن مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية يتمتع بصدق تطابقي ومنه يمكن تطبيقه في الدراسة النهائية. (أنظر الملحق رقم 10)

- الثبات:

لمعرفة ثبات الاختبار تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبتطبيق معادلة Alpha de Cronbach وضحت النتائج أن مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية يتمتع بثبات عالي حيث قدر معامل ألفا بـ:0.90 وهو ثبات عالي ومنه يمكن تطبيقه في الدراسة النهائية. (أنظر الملحق رقم 07)

بناءا على النتائج المحصل والخاصة بصدق المحكمين واتساق البند مع الدرجة الكلية للمقياس، الصدق التمييزي والصدق الظاهري وكذا الثبات تبين أنه يمكن تطبيق المقياس في الدراسة النهائية لأنه يتمتع بصدق وثبات.

ومنه تكون مقياس إستراتيجيات التعلم ككل (معرفية، و ميتا معرفية) في صورته النهائية من 64 بند يتم الإجابة عليها عبر أربع اختيارات وتصحح كالتالي دائما نعطي المفحوص 4 نقاط، أحيانا نعطي المفحوص 3 نقاط، نادر نعطي المفحوص 2 نقطتين، أبدا نعطي المفحوص 1 نقطة.

ج- مقياس الفاعلية الذّاتية:

ولأن المقياس ليس من بنائنا فقد أكتفينا بحساب الصدق المحكمين و درجة اتساق البند مع الدرجة الكلية للمقياس والثبات كما سنوضح الآن من خلال عرض النتائج علما أن الباحثة نيفين عبد الرحمان المصري قامت بحساب الخصائص السيكوميترية للأداة كما سبق و أن أشرنا لذلك عند حديثنا عن المقياس.

- صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية في هذه الدراسة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول.

جدول (04) يوضح اتساق البند مع الدرجة الكلية لمقياس الخاص بمقياس الفاعلية الذّاتية.

المتغير	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية
الفاعلية الذّاتية	1	0.21	12	0.23	23	0.46
	2	0.34	13	0.16	24	0.39
	3	0.40	14	0.46	25	0.36
	4	0.49	15	0.35	26	0.37
	5	0.26	16	0.27	27	0.32
	6	0.39	17	0.34	28	0.31
	7	0.44	18	0.16	29	0.002
	8	0.41	19	0.16	30	0.24
	9	0.48	20	0.54	31	0.15
	10	0.32	21	0.49	32	0.12
	11	0.17	22	-0.05		

من خلال النتائج المحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (04) الخاصة بصدق الاتساق الداخلي لبنود مقياس الفاعلية الذاتية تبين أن كل البنود تتمتع بصدق محتوى ومنه الاحتفاظ بها. كما وضحت نتائج الأساتذة المحكين أن المقياس مناسب لهذه الدراسة ومنه يمكن اعتماده في الدراسة النهائية.

- الثبات:

دلت النتائج الخاصة بثبات المقياس الفاعلية الذاتية أن المقياس يتمتع بثبات عالي حيث قدر معامل ألفا بـ: 0.80. ومنه يمكن تطبيق المقياس في الدراسة النهائية. (أنظر الملحق رقم 08)

د - القائمة المرجعية لكفاءة الأداء:

سنعرض النتائج المتحصل عليها والخاصة بصدق اتساق البند مع الدرجة الكلية للقائمة المرجعية، صدق المحكمين، الصدق التمييزي، والتطابقي والثبات للقائمة المرجعية كما سنوضح الآن.

- صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية:

بعد حساب نتائج الخاصة بالاتساق الداخلي للقائمة المرجعية بنظام SPSS تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

جدول رقم (05) يوضح درجات اتساق البند مع الدرجة الكلية الخاص بالقائمة المرجعية

القائمة المرجعية لكفاءة الأداء								
البعد	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	البعد	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	البعد	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية
البعد المعرفي	1	0.34	البعد الوجداني	15	0.25	البعد المهاري	29	0.24
	2	0.31		16	0.37		30	0.36
	3	0.34		17	0.22		31	0.34
	4	0.28		18	0.23		32	0.40
	5	0.45		21	0.28		34	0.38
	6	0.22		22	0.34		35	0.32
	7	0.33		24	0.39		36	0.32
	8	0.32		26	0.52		38	0.36
	10	0.36					40	0.21
	12	0.24					41	0.47
	13	0.30					42	0.29
	14	0.43						

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) والمتعلقة بدرجات اتساق البند مع الدرجة الكلية للمقياس تم الاحتفاظ بـ:31 بند كونها تتمع بصدق اتساق عالي من أصل 43

بند وحذف 12 بنود لعدم تمتعها بصدق عالي موزعة على ثلاث أبعاد كما يلي فيما يخص البعد المعرفي فقد تم حذف بندين (02) وهما 09-11 والاحتفاظ اثنى عشر (12) بند وهي 01، 02، 03، 04 05، 06، 07، 08، 10، 12، 13، 14.

أما بالنسبة للبعد الوجداني فإنه تم حذف خمس (06) وهي 19، 20، 23، 25، 27، 28 والاحتفاظ بثمانية (08) بنود وهي 15، 16، 17، 18، 21، 22 24، 26.

كما تم حذف أربع بنود من البعد المهاري وهي 33، 37، 39، 43 والاحتفاظ بإحدى عشر (11) بند وهي 29، 30، 31، 32، 34، 35، 36، 38، 40، 41، 42، لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من 31 بند موزعة على الأبعاد الثلاث كالآتي البعد المعرفي مكون من إثنى عشر (12) بند، البعد الوجداني مكون من ثماني (08) بنود البعد المهاري مكون من إحدى عشر (11) بند.

كما تبين أيضا من خلال ملاحظات الأساتذة المحكمين أن القائمة المرجعية مناسبة لموضوع الدراسة مع اقتراح بعض التعديلات خاصة بطريقة صياغة البنود و ليس حذفها.

- الصدق التمييزي:

ولمعرفة الصدق التمييزي للبنود طبقنا اختبار T ووضحت النتائج أن كل البنود تتمتع بصدق تمييزي؛ أي جاءت دالة وعليه يمكن تطبيق الاختبار في الدراسة النهائية. (أنظر الملحق رقم 09.)

- الصدق التطابقي:

كما سبق وأن أشرنا في كل الخطوات المتبعة في بناء كل مقياس من مقاييس هذه الدراسة فقد تم توزيع إستبيا ات على الأساتذة بخصوص نفس المتمدرسين الذين تم تطبيق المقاييس عليهم وتم حساب الارتباط بين الاختبارين وقدر معامل بيرسون للارتباط بين المقياسين بـ: 0.79 وهو ارتباط قوي وهذا يعني أن القائمة المرجعية لكفاءة الأداء تمتع بصدق تطابقي وعليه يمكن تطبيقها في الدراسة النهائية. . (أنظر الملحق رقم 10.)

- الثبات:

لحساب ثبات القائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية وبعد تطبيق معادلة Alpha de Cronbach قدرت قيمة آلفا بـ: 0.82 وهو ثبات عالي وعليه يمكن تطبيق القائمة المرجعية في الدراسة النهائية. . (أنظر الملحق رقم 09)

نستخلص مما سبق أن نتائج صدق المحكمين، والصدق اتساق البند مع الدرجة الكلية للمقياس، الصدق التمييزي، والصدق التطابقي والثبات الخاصة بمقاييس الدراسة بما فيها الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية، والقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء كشفت أن كل المقاييس تتمتع بصدق وثبات وعليه يمكن تطبيقها في الدراسة النهائية لأنها مناسبة لقياس ما أعدت لقياسه.

6- الدراسة النهائية:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين شهر جانفي 2015 حتى بداية شهر ماي 2015.

7- عينة الدراسة الأساسية:

تمثلت عينة الدراسة النهائية كما سبق وأن أشرنا من المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي من الطور الثانوي موزعين على تسع (09) ثانويات من ثانويات ولاية المدية ثانوية فخار عبد الكريم، ثانوية الطيب بوقاسمي، ثانوية نور الدين زرواق، ثانوية الزروق بوشريط، ثانوية أحمد عروة، ثانوية خديجة بن رويسي ثانوية محمود باشن، ثانوية محمد إبن شنب، ثانوية يسبع يحي، وثانوية الزبيرية الجديدة. كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (06) يوضح مؤسسات التطبيق

إسم المؤسسة	تاريخ إفتتاحها	عدد الأساتذة	عددالإجمالي للطلبة	نسبة النجاح في شهادة الباكلوريا
ثانوية أحمد عروة	1989	56	330	٪62.73
ثانوية الطيب بوقاسمي	1982	52	269	٪54
ثانوية الزروق بوشريط	2002	54	241	٪86
ثانوية محمود باشن	1986	52	269	٪48.69
ثانوية نور الدين زرواق	1975	59	308	٪42.51
ثانوية فخار عبد الكريم	1963	61	334	٪73.27
ثانوية خديجة بن رويسي	1977	61	295	٪93.23
ثانوية محمد ابن شنب	1873	45	195	٪72.5
ثانوية الأخوين يسبع	2009	53	245	٪51.25
ثانوية الزبيرية الجديدة	2013	29	85	٪56.04

جدول رقم (07) يوضح توزيع الطلبة حسب التخصصات

إسم المؤسسة	توزع الطلبة حسب التخصصات					
	رياضيات	تقني رياضي	علوم تجريبية	تسيير و اقتصاد	آداب و فلسفة	لغات أجنبية
ثانوية أحمد عروة	23	34	114	69	54	37
ثانوية الطيب بوقاسمي	10	14	86	/	59	33
ثانوية الزروق بوشريط	15	35	86	27	39	39
ثانوية محمود باشن	22	45	90	32	47	33
ثانوية نور الدين زرواق	27	40	146	20	47	28
ثانوية فخار عبد الكريم	22	33	125	58	74	22
ثانوية خديجة بن رويسي	21	30	136	43	30	36
ثانوية محمد ابن شنب	/	/	105	15	62	13
ثانوية الأخوين يسبع	09	21	127	26	44	18
ثانوية الزبيرية الجديدة	/	/	30	15	28	12

وعليه تم توزيع 800 استمارة على متمدرسين بالأقسام النهائية من مختلف المؤسسات التربوية المذكورة سابقا ولكن احتفظنا بـ: 500 استمارة فقط من مجمل الاستمارات الموزعة كونها تستوفي الشروط حيث أن 85 استمارة لم يتم إرجاعها و225

استمارة ملغاة إما لكون سن المتمدرس يفوق السن المحددة أو إجابات ناقصة وتمثلت عينة الدراسة النهائية في 500 مراهق متمدرس بالأقسام النهائية منهم 250 أنثى و250 ذكر موزعين على خمس تخصصات هي تقني رياضي، لغات أجنبية، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، علوم تجريبية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح توزيع العينة حسب الجنس والتخصص

الجنس	تقني رياضي	لغات أجنبية	تسييرو اقتصاد	آداب و فلسفة	علوم تجريبية
ذكر	50	40	60	50	50
أنثى	50	50	50	50	50

الجدول التالي يصف توزيع العينة حسب الجنس والتخصص.

الجدول رقم (09) يوضح توزيع العينة حسب الجنس و التخصص.

	المتغيرات	التكرار	النسب المؤوية
حسب الجنس	ذكر	250	50
	أنثى	250	50
	المجموع	500	100
حسب التخصص	تقني رياضي	100	20.0
	لغات أجنبية	90	18.0
	تسيير و اقتصاد	110	22.0
	آداب و فلسفة	100	20.0
	علوم تجريبية	100	20.0
	المجموع	500	100

نلاحظ من الجدول التالي والخاص بوصف العينة حسب الجنس والتخصص أن عينة الدراسة الكلية قدرت بـــ: 500 مراهق متمدرس بالقسم النهائي بالطور الثانوي قسمت ما بين 250 ذكر و 250 أنثى كما نلاحظ من خلال المعطيات الموضحة في الجدول والخاصة بتوزيع العينة حسب التخصص أنه تم إختيار 100 متمدرس من تخصص تقني رياضي، 90

متمدرس من تخصص لغات أجنبية، 110 متمدرس من تخصص تسيير واقتصاد، 100 متمدرس من تخصص آداب و فلسفة، و100 متمدرس من تخصص علوم تجريبية.

وبينت النسب المؤوية تمركز طلبة التسيير والاقتصاد في المرتبة الأولى بنسبة مؤوية قدرت بـــ:22٪ يليها طلبة التخصصات تقني رياضي وآداب وفلسفة، وعلوم تجريبية بنسبة مؤوية قدرت بـ: 20٪، فطلبة التخصص لغات أجنبية بنسبة مؤوية قدرت بـــ: 18٪.-

سن العينة: تم اختيار العينة من المتمدرسين الذين تتراوح أعمارهم مابين 17- 19 سنة.

المعدلات الدراسية: تراوحت المعدلات الدراسية لعينة الدراسة ما بين 16.75- 08.25 كما سنوضح الأن.

جدول رقم (10) يوضح توزيع العينة حسب المعدلات

المعدلات	عدد المتمدرسين
16.00- 17.00	50
15.00- 16.00	85
13.00- 14.00	100
11.00- 12.00	105
10.00- 09.00	85
07.00- 08.00	75

كما تجدر الإشارة أن الاستمارات الموزعة تتضمن معلومات خاصة بالمعدلات الدراسية للسنوات الثلاث أولى ثانوي، ثانية، ثالثة ومن خلال استقرائنا للنتائج نجد أن بعض المتمدرسين خلال مسارهم الدراسي بالسنة الأولى والثانية كانوا من بين المتفوقين لكن بمجرد وصولهم للسنة الثالثة ثانوي تتراجع معدلاتهم ربما يرجع إلى أهمية السنة الثالثة في حياتهم الدراسية من جهة. ومن جهة ثانية كونها تعكس إنتظارتهم وتوقعاتهم المعبرة عن النجاح

وإنتظارات عائلاتهم أيضا لذلك نجد المتمدرس يتريث حتى في إجابته وتفاعلاته الصفية مما ينعكس على أداءه وبالتالي تتراجع نتائجه في حين نجد متمدرسين آخرين خلال المسار الدراسي بالسنة الأولى والسنة الثانية كانوا من بين المتمدرسين المتوسطين، لكن بمجرد وصولهم للسنة الثالثة ترتفع إنجازاتهم كون المراهقين في هذه المرحلة حددوا الهدف بدقة وفهموا ما هو مطلوب منهم كما أن شهادة البكالوريا تمثل لهم تحدي لابد من الوصول إليه وهدف لابد من تحقيقه وهنا تبرز أهمية دراستنا كيف يمكن توظيف الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية في إحراز النجاح وتحقيق كفاءة في الأداء طبعا من خلال فاعليته الذّاتية في استخدام هذه الإستراتيجيات لتحقيق الكفاءة المطلوبة وبالصورة المطلوبة.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

كون هذه الدراسة تبحث في الفروق تبعا لمتغير الجنس والتخصص، والعلاقات الارتباطية و بعد حساب الإعتدالية ومعرفة عدم إعتدالية التوزيعات الخاصة بمتغيرات الدراسة بما فيها إستراتيجيات التعلم المعرفية إستراتيجية التعلم الميتاالمعرفية الفاعلية الذاتية، كفاءة الأداء تقرر الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار Mann- Whitney وهو اختبار لا معلمي يقيس الدلالة الإحصائية للفروق بين عينتين مستقلتين وهذا لمعالجة الفروق الخاصة بالجنس لمتغيرات الدراسة.

- اختبار Kruskal- Wallis أيضا لمعرفة الفروق فيما يخص متغير التخصص في متغيرات الدراسة.

- معامل الارتباط Pearson لمعرفة قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين كل متغيرات الدراسة والمتمثلة في إستراتيجيات التعلم المعرفية- والميتامعرفية- الفاعلية الذاتية- وكفاءة الأداء لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي.

خلاصة الفصل:

حاولنا من خلال هذا الفصل شرح أهم الخطوات المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة من خلال وصف الأدوات المستخدمة فيها بما فيها مقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية و والميتامعرفية، مقياس الفاعلية الذاتية وكذا القائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء، كما وضحت لنا أيضا نتائج الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالصدق والثبات أنه يمكن تطبيق هذه الأدوات في الدراسة النهائية كونها مناسبة لموضوع الدراسة الحالية.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

- محتويات الفصل

- تمهيد

- إختبار الإعتدالية

- عرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة

- خلاصة الفصل

- اقتراحات

تمهيد:

في هذا الفصل سنعرض النتائج المحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة المتعلقة بالفروق حسب متغير الجنس والتخصص لكل متغير من متغيرات الدراسة (إستراتيجيات المعرفية- الإستراتيجيات الميتامعرفية- الفاعلية الذاتية- كفاءة الأداء.) وكذا النتائج الخاصة بالعلاقات الإرتباطية التي تربط فيما بين هذه المتغيرات ولكن قبل ذلك سنتطرق لوصف العينة.

1- نتائج إختبار الإعتدالية:

للقيام بالمعالجة الإحصائية للتأكد من صحة فرضيات الدراسة والمتعلقة بالفروق فيما يخص إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذاتية وكفاءة الاداء تبعا لمتغير الجنس والتخصص وكذا معاملات الإرتباط فيما يخص المتغيرات السابقة الذكر تم حساب إختبار الإعتدالية بتطبيق إختبار شابيرو ويلك وقد دلت النتائج على عدم إعتدالية التوزيعات الخاصة بالمتغيرات المقاسة كما موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (11) يوضح نتائج إختبار الإعتدالية

المتغيرات	إختبار شابيرو		
	قيم شابيرو	درجة الحرية	الدلالة
إستاتيجية الحفظ	0.97	500	0.00
إستراتيجية البناء	0.96	500	0.00
إستراتيجية التنظيم	0.95	500	0.00
إستراتيجية التخطيط	0.93	500	0.00
إستراتيجية المراقبة الذّاتية	0.92	500	0.00
إستراتيجية التقويم الذّاتي	0.92	500	0.00
الفاعلية الذّاتية	0.98	500	0.00
الجانب المعرفي	.091	500	0.00
الجانب الوجداني	0.86	500	0.00
الجانب المهاري	0.81	500	0.00

نستنتج من خلال الجدول التالي أن كل قيم إختبار Shapiro- Wilk دالة مما يعني عدم إعتدالية التوزيعات الخاصة بمتغيرات الدراسة بما فيها إستراتيجيات التعلم المعرفية (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم.)، إستراتيجية التعلم الميتامعرفية (إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذاتية- إستراتيجية التقويم الذاتي.)، الفاعلية الذاتية، كفاءة الأداء بما فيها (الجانب المعرفي- الجانب الوجداني- الجانب المهاري.) وبناءا على النتائج المتحصل عليها تم تطبيق إختبار Mann- Whitney وهو إختبار لا معلمي يقيس الدلالة الإحصائية للفروق بين عينتين مستقلتين وهذا لمعالجة الفروق الخاصة بالجنس لمتغيرات الدراسة. كما تقرر أيضا تطبيق إختبار Kruskal- Wallis أيضا لمعرفة الفروق فيما يخص متغير التخصص كما تم تطبيق إختبار سبيرمان لمعرفة قوة وإتجاه العلاقة الإرتباطية بين كل متغيرات الدراسة والمتمثلة في إستراتيجيات التعلم المعرفية- والميتامعرفية- الفاعلية الذّاتية- وكفاءة الأداء لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي.

2- الفرضيـة الأولى:

- نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق إختبار Mann- Whitney لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين عينتين مستقلتين تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح نتائج إختبار مان ويتني للفروق في الإستراتيجيات المعرفية

المتغيرات	الجنس	العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيم مان وتني	P	الدلالة
إستراتيجية الحفظ	ذكر	250	58103.50	232.41	26728.500	0.005	دال
	أنثى	250	67146.50	268.59			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية البناء	ذكر	250	61024.00	244.10	29649.000	0.321	غير دال
	أنثى	250	64226.00	256.90			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية التنظيم	ذكر	250	59677.50	238.71	28302.500	0.068	غير دال
	أنثى	250	65572.50	262.29			
	المجموع	500	/	/			
الدرجة الكلية لإستراتيجية التعلم المعرفية	ذكر	250	59464.50	237.86	28089.500	0.050	دال
	أنثى	250	65785.50	263.14			
	المجموع	500	/	/			

يوضح الجدول التالي نتائج تطبيق إختبار مان وتني ومن خلال النتائج الخاصة بتوزيع إستراتيجات التعلم المعرفية حسب الجنس بما فيها إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم مع الدرجة الكلية لإستراتيجية التعلم المعرفية ككل

بحساب متوسط الرتب ومجموع الرتب تبين تمركز الإناث في إستخدام إستراتيجية الحفظ بدرجة قدرت بـــ:268.59، تليها إستراتيجية التنظيم حيث قدر متوسط رتب الإناث بـــ:262.29، في حين قدر متوسط الرتب الإناث في إستراتيجية البناء بـــ:256.90 هذا بالنسبة للإناث.

أما بالنسبة للذكور فقد دلت النتائج على إستخدام إستراتيجية البناء بدرجة أكبر حيث قدر متوسط الرتب بـ:244.10، فإستراتيجية التنظيم حيث قدر متوسط الرتب بـــ:238.71 وفي الأخير كان إستخدام إستراتيجية الحفظ حيث قدر متوسط الرتب بـــ:232.41، وقد دلت النتائج الخاصة بالدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية أن الإناث أكثر إستخداما للإستراتيجيات المعرفية حيث قدر متوسط الرتب بـــ:263.14 مقارنة بالذكور الذي قدر متوسط رتبهم بـــ:237.86.

كما تبين نتائج تطبيق إختبار مان وتني لعينتين مستقلتين الخاصة بالدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم المعرفية وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 وجاءت الفروق لصالح الإناث حيث قدر متوسط رتب الإناث في إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية بـــ:263.14 وقدر متوسط رتب الذكور في إستخدام الإستراتيجيات المعرفيـة بـــ: 237.86.

كما بينت النتائج المتحصل عليها أيضا وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات المعرفية الخاصة بالإستراتيجية الحفظ حيث جاءت النتائج دالة أيضا عند مستوى الدلالة 0.05 وكانت الفروق أيضا لصالح الإناث وهذا بالرجوع إلى متوسط الرتب الخاص بإستخدام الإناث لإستراتيجية الحفظ الذي قدر بـــ:268.59 مقابل متوسط الرتب الخاص بالذكور لإستخدام نفس الإستراتيجية والمقدر بـــ:232.41 بينما كانت النتائج غير دالة فيما يخص إستخدام إستراتيجتي البناء والتنظيم بالنسبة للذكور والإناث.

ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية الأولى بتطبيق إختبار مان وتني لعينتين مستقلتين بالنسبة للدرجة الكلية في مقياس الإستراتيجيات التعلم المعرفية وفي المقياس الفرعي بالنسبة لإستراتيجية الحفظ والتي نصت على عدم وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية تبعا لمتغير الجنس حيث بينت النتائج وجود فروق ولصالح الإناث علما أن الهدف الأساسي من هذه الفرضية كان لمعرفة الفروق في الدرجة الكلية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لكن النتائج المحصل عليها أعطتنا توضيحات حتى على الفروق في الإستراتيجيات الفرعية للمقياس ككل بما فيها (الحفظ- البناء والتنظيم).

وعليه يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها أن المراهق في هذه المرحلة بالذات يبحث عن إثبات الذّات من خلال الإنجازات المدرسية الأكاديمية بإعتبار المرحلة النهائية جسر وصول للجامعة وكون النتائج جاءت لصالح الإناث هذا ما يفسر حرص الأنثى وتركيزها على الدراسة لإقترانها بالمكانة والتقدير الإجتماعي المؤسس على نجاحها في الدراسة وإحرازها على شهادة البكالوريا التي تعتبر أهم إنجاز في حياتها المدرسية وهذا من خلال التوقعات الأسرية وحتى الإجتماعية.

كما نلاحظ أيضا من خلال النتائج المحصل عليها أن النتائج كانت دالة في إستراتيجية الحفظ ولصالح الإناث وهذا ما يدل أيضا حرص الأنثى للنجاح في البكالوريا يرتكز أساسا حسب الكثير على حفظ الدروس ومن بداية السنة الدراسية وهذا طبعا ما تم إستنتاجه حتى من خلال إحتكاكنا مع عينة الدراسة وإستقراءا للواقع حيث أكد الكثير أن النجاح في شهادة البكالوريا يتوقف على التحضير المستمر والمتواصل طيلة السنة الدراسية، كما أكد أغلب المتمدرسين أن التحضير للشهادة ينطلق أساسا من الحفظ للدروس المقدمة.

وبالرجوع للجانب النظري نجد أن منى حسن (2005) عند حديثها عن الإستراتيجيات المعرفية أشارت إلى وجود فروق فردية في الإستراتيجيات المعرفية بين الأفراد، فبعض

الإستراتيجيات التي يملكها البعض تكون أفضل منها لدى البعض وهذه الفروق ترجع إلى مستوى التعليم والتفكير لديهم ولذا فإن التحدي الذي يواجه التربية اليوم هوك يف نحسن أو نزيد من فعالية إستجابة الفرد في التعليم والتفكير، والتذكر وحل المشكلات وفي الإستراتيجيات المعرفية معا.

وفي نفس السياق يذكر Sternberg (1981) أن هناك عدة مصادر للفروق الفردية في معالجة المعلومات هي: المكونات أو العمليات ذاتها، وقاعدة التوليف بين المكونات وترتيب مكونات التجهيز أو المعالجة والإستراتيجيات المعرفية وعملية التمثيل العقلي المعرفي للفرد.

3- الفرضية الثانية:

- تنص الفرضية الثانية على وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص.

وبعد تطبيق إختبار Kruskal- Wallis لمعرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول:

الجدول رقم (13) يوضح نتائج إختبار Kruskal- Wallis الخاصة بالفروق في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية حسب التخصص.

الإستراتيجيات	التخصص	العينة	متوسط الرتب	X^2	درجة الحرية	p	الدلالة
إستراتيجية الحفظ	تقني رياضي	100	231.26	6.640	4	0.156	غير دال
	لغات أجنبية	90	261.99				
	تسيير و إقتصاد	110	241.39				
	آداب و فلسفة	100	277.52				
	علوم تجريبية	100	242.41				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية البناء	تقني رياضي	100	244.14	7.422	4	0.115	غير دال
	لغات أجنبية	90	277.92				
	تسيير و إقتصاد	110	230.03				
	آداب و فلسفة	100	266.01				
	علوم تجريبية	100	239.19				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية التنظيم	تقني رياضي	100	230.51	7.210	4	0.125	غير دال
	لغات أجنبية	90	247.44				
	تسيير و إقتصاد	110	246.30				
	آداب و فلسفة	100	282.88				
	علوم تجريبية	100	245.50				
	المجموع	500	/				
الدرجة الكلية للإستراتيجيات المعرفية	تقني رياضي	100	235.61	7.315	4	0.120	غير دال
	لغات أجنبية	90	267.86				
	تسيير و إقتصاد	110	236.43				
	آداب و فلسفة	100	276.67				
	علوم تجريبية	100	239.07				
	المجموع	500	/				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن المتمدرسين في التخصص آداب وفلسفة كانوا أكثر إستخداما للإستراتيجيات المعرفية من التخصصات الأخرى فيما عدا في إستراتيجية البناء التي كانت أكثر إستخداما بالنسبة للمتمدرسين في تخصص اللغات وعليه كان متوسط رتب المتمدرسين في تخصص الآداب في إستراتيجية الحفظ بـــ:277.52 وقدر متوسط الرتب في إستراتيجية التنظيم بـــ:282.88، هذا ما يعني أنهم أكثر إستخداما لإستراتيجية التنظيم في حين قدر متوسط الرتب في الدرجة الكلية للإستراتيجيات المعرفية بـــ:276.67.

كما وضحت النتائج أن طلبة اللغات كانوا في المرتبة الثانية من حيث إستخدام الإستراتيجيات المعرفية حيث كانت الإستراتيجية الأكثر إستخداما في هذا التخصص هي إستراتيجية البناء بمتوسط رتب قدر بـــ:277.92 تليها إستراتيجية الحفظ حيث بلغ متوسط الرتب بـــ:261.99، كما بلغ متوسط رتب إستخدام إستراتيجية التنظيم بـــ: 247.44 وبلغت الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية بـــ:267.86

كما وضحت النتائج فروق متفاوتة في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية في التخصصات الثلاث تقني رياضي- تسيير وإقتصاد- علوم تجريبية وعليه تجدر الإشارة إلى أن الفروق المذكورة في التخصصات الخمسة هي فروق طفيفة وتم التحدث عليها من باب إستقراء للنتائج المحصل.

وبينت نتائج الموضحة في الجدول رقم (13) بعد تطبيق إختبار Kruskal- Wallis لمعرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسن بالقسم النهائي في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية تبعا لمتغير التخصص عدم وجود فروق بين المراهقين في إستخدام هذه الإستراتيجيات ومنه عدم تحقق الفرضية الثانية التي نصت على وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص. وربما يرجع ذلك إلى أهمية هذه المرحلة في حياة المراهق

الثانوية لدخول مرحلة التخصص الجامعي والإنتقال من مرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية وبالتالي إحساس هذا المراهق بأهمية الإستراتيجيات المعرفية بما فيها (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم.) في التحضير للنجاح في شهادة البكالوريا. بمعنى أنه سواء كان المتمدرس في تخصص (تقني رياضي- لغات أجنبية- تسيير -وإقتصاد- آداب وفلسفة-علومتجريبية.)يحتاجللإستراتيجيات المعرفية سواءا كانت (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم.) في المشوار الدراسي بصفة عامة وللنجاح في شهادة البكالوريا والدخول للجامعة بصفة خاصة.

وبالرجوع إلى الجانب النظري نجد دراسة Martinez- Guerrero et J. (1996) Sanchez Sosa التي أجريت في المكسيك لدراسة إستراتيجيات التعلم على عينة مكونة من 1893 طالبا بالتعليم الثاوي والتعليم الجامعي بتطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المكون من المحاور التالية: الإستراتيجيات المعرفية- الإستراتيجيات الميتامعرفية- الإستراتيجيات العاطفية- إستراتيجيات الإنتباه الفهم، التصنيف- إستراتيجيات التخطيط داخل القسم- إستراتيجيات التخطيط خارج القسم- إستراتيجيات العمل الجماعي- التحضير للدروس- التحضير والضبط للإمتحانات توصلت إلى نتائج إيجابية حيث أن 30٪ من الطلبة الذين يستعملون إستراتيجيات التعلم بفعالية ينجحون في الإمتحانات الأكاديمية. كما أظهرت النتائج أن إستراتيجيات التخطيط والإستراتيجيات المعرفية هما أكثر إستخداما ولهما علاقة إيجابية دالة إحصائيا مع مستوى النجاح الأكاديمي.

وتوصلت دراسة ربيع عبده أحمد رشوان بعنوان توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذّاتية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة (2005) إلى عدم وجود علاقات دالة إحصائيا بين الجنس وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأن طلاب التخصصات العلمية أكثر إستخداما لإستراتيجيات (تعلم الأفراد- الإحتفاظ بسجلات التقويم الذاتي)، كما لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين إستراتيجيات (التسميع، التفصيل التنظيم

التخطيط، المراقبة الذّاتية، مكافأة الذّات، الضبط البيئ الدافعي، طلب العون الأكاديمي البحث عن المعلومات، إدارة الوقت) وبين التخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

4- الفرضية الثالثة:

- نصت الفرضية الثالثة على وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم الميتا معرفية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق إختبار Mann- Whitney لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين عينتين مستقلتين تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح نتائج إختبار مان ويتني الخاصة بالفروق في استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية حسب الجنس.

الإستراتيجيات	الجنس	العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيم مان ويتني	P	الدلالة
إستراتيجية التخطيط	ذكر	250	65830.50	263.32	28044.500	0.047	دال
	أنثى	250	59419.50	237.68			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية المراقبة الذّاتية	ذكر	250	62037.50	248.15	30662.500	0.716	غير دال
	أنثى	250	63212.50	252.85			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية التقويم الذّاتي	ذكر	250	62972.00	251.89	30903.000	0.830	غير دال
	أنثى	250	62278.00	249.11			
	المجموع	500	/	/			
الدرجة الكلية لإستراتيجية التعلم الميتا المعرفية	ذكر	250	63880.50	255.52	29994.500	0.437	غير دال
	أنثى	250	61369.50	245.48			
	المجموع	500	/	/			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نجد أن الذكور كانوا أكثر إستخداما للإستراتيجيات الميتامعرفية فيما يخص إستراتيجيتي التخطيط والتقويم الذاتي وهو مابرز في الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية حيث قدر متوسط الرتب في إستخدام الذكور لإستراتيجية التخطيط بـــ:263.32، كما بلغ متوسط الرتب لإستخدامهم لإستراتيجية التقويم الذاتي بـــ:251.89 وقدر متوسط الرتب لإستخدام الذكور للإستراتيجيات الميتامعرفية ككل بـــ:255.52. في حين كن الإناث أكثر إستخداما لإستراتيجية المراقبة الذاتية حيث قدر متوسط الرتب لديهن بـــ: 252.85 مقابل متوسط الرتب قدر بـــ:248.15 لإستخدام الذكور لنفس الإستراتيجية، كما قدر متوسط الرتب إستخدام الإناث لإستراتيجية التقويم الذاتي بـــ:249.11، وتليها إستراتيجية التخطيط بمتوسط رتب قدر بـــ:237.68، وبلغ متوسط رتب إستخدام الإناث للإستراتيجيات الميتامعرفية ككل بـــ:245.48.

ونرجع هذه الفروق الطفيفة بين الذكور والإناث التي تم الإشارة إليها والتي هي في الحقيقة ليست فروق كبيرة نرجعها إلى طبيعة المرحلة النمائية التي يمر بها كلا الجنسين ألا وهي مرحلة المراهقة والتي تفرض على المراهق أن يكون أكثر تحكما في الذات من الناحية التخطيطية والتقويم الذاتي، في حين أن الأنثى تسعى إلى التفوق بكل جهدها؛ أي أن طبيعة الدور والتنشئة الإجتماعية وكذا التوقعات الأسرية والإجتماعية هي التي تفرض على المراهقين طريق أو سبل النجاح الأكاديمي.

كما يتبين لنا من نفس النتائج المحصل عليها بعد تطبيق إختبار مان وتني لعينتين مستقلتين أن الدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم الميتامعرفية دلت على عدم وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم الميتا معرفية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 حيث لم تظهر النتائج فروق بين المراهقين في الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية. كما بينت النتائج أيضا عدم وجود فروق بين المراهقين في إستخدام إستراتيجيتي: المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، إلا أن النتائج كشفت

وجود فروق في إستخدام إستراتيجية التخطيط وجاءت الفروق لصالح الذكور حيث قدر متوسط الرتب لديهم بـــ:263.32 مقابل متوسط رتب قدر بـــ:237.68 لإستخدام الإناث لنفس الإستراتيجية.

وعليه نستنتج تحقق الفرضية الثالثة بتطبيق إختبار مان وتني لعينتين مستقلتين بالنسبة للدرجة الكلية في مقياس الإستراتيجيات التعلم الميتامعرفية والتي نصت على عدم وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في إستخدام إستراتيجيات التعلم الميتا معرفية تبعا لمتغير الجنس ما عدا في المقياس الفرعي الخاص بإستراتيجية التخطيط وكانت الفروق لصالح الذكور. ومنه يمكننا تفسير النتيجة المتحصل عليها بعدم وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية تبعا لمتغير الجنس كما سبق وأن أشرنا أن هذه المرحلة هي مرحلة هامة وحاسمة في حياة المراهق المدرسية وهي تقترن بالإنجازات المدرسية التي هي مرهونة بالتقديرات الأسرية والإجتماعية لذلك يركز كل من الأنثى والذكر على التحضير للنجاح والتفوق.

كما يمكن تفسير الفروق في إستخدام إستراتيجية التخطيط والتي كانت لصالح الذكور كون شخصية الذكر تفرض إستخدام هذه الإستراتيجية، وبالرجوع للدراسات السابقة التي تم جمعها نجد أن معظم الدراسات التي أجريت حول إستراتيجيات الميتامعرفية تؤكد على أهميتها في حياة المتعلمين الدراسية وفي نجاحهم الأكاديمي.

حيث توصلت نتائج دراسة شقير (2005) التي أجريت لمعرفة أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوى التحصيلي (مرتفع/ منخفض) على عينة بلغت 150 طالبا وطالبة وزعوا على شعبيتين للذكور إحداهما ضابطة والأخ ى تجريبية، وقد إستخدم الباحث الإختبار التحصيلي لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين في التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المستوى التحصيلي لصالح فئة المستوى المرتفع منها.

كما خلصت دراسة خالد عبد الله وأخرون (2012) التي هدفت لمعرفة درجة إكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 380 طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش وبينت أن الطلبة يكتسبون مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة متوسطة وأن إكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة فقد كان إكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان إكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم والتقويم بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ماوراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ماوراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

في حين توصلت نتائج دراسة O'neil et Abedi (1996) الذين قاما بتصميم وتطبيق إختبار حول إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية المتضمن لمحورين أساسين هما: التخطيط والمراقبة الذاتية، وبين التطبيق الأولي للإختبار في الدراسة الإستطلاعية عن العلاقة الموجبة والمتكاملة والعلاقة القوية بين إستراتيجيات التخطيط وإستراتيجيات المراقبة الذّاتية؛ أي كلما زادت إستراتيجيات التخطيط زاد مستوى المراقبة الذاتية وإنطلق البحث النهائي من إشكالية هل هناك علاقة ترابطية موجبة بين إستراتيجيات التعلم والنجاح المدرسي لدى طلبة النهائي بالثانويات وطبق الإختبار على عينة تتكون من 219 تلميذا بالسنة النهائية من التعليم الثانوي.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية والنجاح في الإمتحانات النهائية، وأثبتت الدراسة أن

إستراتيجيات التعلم لها دور مهم في تسهيل عملية التعلم ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلبة الثانوي.

5- الفرضية الرابعة:

- تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم الميتا معرفية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص.

وبعد تطبيق إختبار Kruskal- Wallis لمعرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص في إستخدام الإستراتيجيات الميتا معرفية تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (15) يوضح نتائج إختبار Kruskal- Wallis الخاصة بالفروق في إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية حسب التخصص

الإستراتيجيات	التخصص	العينة	متوسط الرتب	X^2	درجة الحرية	P	الدلالة
إستراتيجية التخطيط	تقني رياضي	100	255.95	9.679	4	0.046	دال
	لغات أجنبية	90	263.46				
	تسيير و إقتصاد	110	222.11				
	آداب و فلسفة	100	278.14				
	علوم تجريبية	100	236.98				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية المراقبة الذّاتية	تقني رياضي	100	248.85	3.811	4	0.432	غير دال
	لغات أجنبية	90	270.38				
	تسيير و إقتصاد	110	233.89				
	آداب و فلسفة	100	259.55				

	علوم تجريبية	100	243.49				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية التقويم الذاتي	تقني رياضي	100	237.22	7.242	4	0.124	غير دال
	لغات أجنبية	90	269.95				
	تسيير و إقتصاد	110	227.21				
	آداب و فلسفة	100	270.21				
	علوم تجريبية	100	252.19				
	المجموع	500	/				
الدرجة الكلية للإستراتيجيات الميتا معرفية	تقني رياضي	100	249.40	7.355	4	0.118	غير دال
	لغات أجنبية	90	268.93				
	تسيير و إقتصاد	110	224.94				
	آداب و فلسفة	100	271.47				
	علوم تجريبية	100	242.17				
	المجموع	500	/				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن المتمدرسين في التخصص آداب وفلسفة كانوا أكثر إستخداما للإستراتيجيات الميتامعرفية من التخصصات الأخرى وهي نفس النتيجة التي تم التوصل إليها عندما تحدثنا عن الإستراتيجيات المعرفية ما عدا في إستراتيجية المراقبة الذاتية التي كانت أكثر إستخداما من طرف المتمدرسين في تخصص اللغات. وتجدر الإشارة إلى أن الإستراتيجية التي كانت أكثر إستخداما من طرف المتمدرسين في تخصص آداب وفلسفة هي إستراتيجية التخطيط حيث قدر متوسط رتب إستخدام هذه الإستراتيجية بـــ:278.14، تليها إستراتيجية التقويم الذاتي بمتوسط رتب قدر بـــ:270.21، في حين بلغ

متوسط رتب إستخدام إستراتيجية المراقبة الذّاتية بـــ:259.55، وبلغ متوسط رتب الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات الميتا معرفية بـــ:271.47.

كما دلت النتائج أيضا أن المتمدرسين في تخصص لغات كانوا في المرتبة الثانية من حيث إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية وهي أيضا نفس النتيجة التي تم التوصل إليها عند عرض النتائج الخاصة بالإستراتيجيات المعرفية فقد كانت الإستراتيجية الأكثر إستخداما من طرف المتمدرسين في هذا التخصص هي إستراتيجية المراقبة الذّاتية حيث قدر متوسط الرتب فيها بـــ:270.38، تليها إستراتيجية التقويم الذّاتي بمتوسط رتب بلغ بـــ: 269.95 وجاءت إستراتيجية التخطيط في المرتبة الأخيرة من حيث الإستخدام في هذا التخصص بمتوسط رتب قدر بـــ: 263.46، كما قدر متوسط رتب إستخدام المتمدرسين في تخصص اللغات للإستراتيجيات الميتامعرفية ككل بـــ: 268.93 ووضحت النتائج فروق متفاوتة في إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية في التخصصات الثلاث تقني رياضي- تسيير وإقتصاد- علوم تجريبية.

وتجدر الإشارة إلى أن الفروق المذكورة في التخصصات الخمسة هي فروق طفيفة وتم التحدث عليها كتوضيح للنتائج المتحصل عليها. وقد يعود تفوق تخصصي الأداب والفلسفة واللغات الأجنبية في إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية على التخصصات الأخرى تقني رياضي- تسيير وإقتصاد- علوم تجريبية إلى طبيعة التخصص الذي يحتم من المتمدرس إستخدام إستراتيجيات المعرفية من (حفظ- بناء- تنظيم).

وكذا الإستراتيجيات الميتامعرفية من (تخطيط- مراقبة ذاتية- تقويم ذاتي) حتى يتمكنوا من محتوى البرنامج الدراسي كما يمكن تفسير ذلك بطبيعة المرحلة الدراسية التي تصادف إجتياز شهادة البكالوريا والتي تتطلب تكثيف الجهود واللجوء إلى مختلف الإستراتيجيات للرفع من مستوى الأداء الأكاديمي وكذا البحث عن مختلف الطرق الفعالة التي تساعد على التحضير لهذه المرحلة وتحصيل هذه الشهادة.

وعليه بناءا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (15) بعد تطبيق إختبار Kruskal-Wallis لمعرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسن بالقسم النهائي في إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية تبعا لمتغير التخصص تبين عدم وجود فروق بين المراهقين في إستخدام هذه الإستراتيجيات ومنه عدم تحقق الفرضية الرابعة التي نصت على وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص؛ بمعنى أن النتائج الفروق جاءت غير دالة عن وجود فروق في إستخدام المراهقين للإستراتيجيات الميتامعرفية حسب التخصص ما عدا في الإستراتيجية الفرعية الخاصة بالتخطيط وقد جاءت الفروق لصالح المتمدرسين في تخصص آداب وفلسفة.

ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها كما سبق وأن أشرنا إلى أهمية هذه المرحلة في حياة المراهق المدرسية من أجل إتخاذ القرار في حياته المستقبلية لذلك فهو يسعى جاهدا للتفوق والنجاح في الحصول على شهادة البكالوريا وعليه تبرز أهمية هذه الإستراتيجيات للتحضير لهذه المرحلة خلال السنة الدراسية.

وهي نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة خالد عبد الله وأخرون (2012) لمعرفة درجة إكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل طبقت الدراسة على عينة مكونة من 380 طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يكتسبون مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة متوسطة. وأن إكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان إكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان إكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم والتقويم بدرجة متوسطة.كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ماوراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

6- الفرضيـة الخامسة:

- تنص الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم ككل (المعرفية- ميتامعرفية) بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس.

إفترضنا أنه لاتوجد فروق في إستخدام الإستراتيجيات التعلم ككل معرفية- ميتا معرفية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس وبعد المعالجة الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية ولكن قبل عرض النتائج الخاصة بالدرجة الكلية للإستراتتيجيات التعلم نعيد عرض النتائج الخاصة بالإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية التي من خلالها تم الحصول على الدرجة النهائية وسنحاول تركيز الحديث عن الدرجة الكلية لأن الإستراتيجيات الفرعية تم منا قشتها سابقا.

جدول رقم (16) يوضح نتائج إختبار مان ويتني الفروق في إستراتيجيات التعلم ككل (معرفية- ميتامعرفية) حسب الجنس.

الإستراتيجيات	الجنس	العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيم مان ويتني	P	الدلالة
إستراتيجية الحفظ	ذكر	250	58103.50	232.41	26728.500	0.005	دال
	أنثى	250	67146.50	268.59			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية البناء	ذكر	250	61024.00	244.10	29649.000	0.321	غير دال
	أنثى	250	64226.00	256.90			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية التنظيم	ذكر	250	59677.50	238.71	28302.500	0.068	غير دال
	أنثى	250	65572.50	262.29			
	المجموع	500	/	/			
الدرجة الكلية لإستراتيجية التعلم المعرفية	ذكر	250	59464.50	237.86	28089.500	0.050	دال
	أنثى	250	65785.50	263.14			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية التخطيط	ذكر	250	65830.50	263.32	28044.500	0.047	دال
	أنثى	250	59419.50	237.68			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية المراقبة الذاتية	ذكر	250	62037.50	248.15	30662.500	0.716	غير دال
	أنثى	250	63212.50	252.85			
	المجموع	500	/	/			
إستراتيجية التقويم الذاتي	ذكر	250	62972.00	251.89	30903.000	0.830	غير دال
	أنثى	250	62278.00	249.11			
	المجموع	500	/	/			
الدرجةالكلية لإستراتيجية التعلم الميتا المعرفية	ذكر	250	63880.50	255.52	29994.500	0.437	غير دال
	أنثى	250	61369.50	245.48			
	المجموع	500	/	/			
الدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم (معرفية- ميتا معرفية)	ذكر	250	61976.00	247.90	30601.000	0.688	غير دال
	أنثى	250	63274.00	253.10			
	المجموع	500	/	/			

وعليه من خلال النتائج النهائية الموضحة في الجدول والخاصة بالفروق في إستخدام الإستراتيجيات ككل معرفية وميتا معرفية حسب الجنس نجد أن أعلى متوسط رتب جاء في إستخدام إستراتيجية الحفظ وهي إستراتيجية معرفية وكانت لصالح الإناث بمتوسط رتب قدر بـــ:268.59 كما تفاوتت الفروق بين الإناث والذكور في إستخدام الإستراتيجيات حيث كشفت النتائج أن الإناث يستخدمن الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات الميتامعرفية بما فيها الحفظ، التنظيم، إستراتيجية البناء وإستراتيجية المراقبة الذّاتية بمتوسطات رتب متابينة كانت على التوالي 268.59- 262.29- 256.90- 252.85.كما أشارت نفس النتائج إلى إستخدام الذكور للإستراتيجيات الميتامعرفية بما فيها إستراتيجيتي التخطيط،التقويم الذاتي بموتسط رتب قدر بـ: 262.29- 251.8

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات يتضح لنا أن أكثر الإستراتيجيات إستخداما من طرف المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي كانت الإستراتيجيات المعرفية وكانت لصالح الإناث بمتوسط رتب قدر بـــ: 263.14، يليها إستخدام الإستراتيجيات المعرفية لصالح الذكور بمتوسط رتب قدر بـــ:255.52، من خلال هذا العرض تم إعطاء صورة شاملة حول إستخدام إستراتيجيات التعلم بتسليط الضوء على الفروق الطفيفة الموجودة بين الإستراتيجيات الفرعية الستة. وعليه نستخلص أهمية إستخدام هذه الإستراتيجيات بالنسبة للمراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي وننتقل الآن لمناقشة النتائج المحصل عليها والخاصة بالفرضية الخامسة كما سبق وأن أشرنا.

إذن من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (16) يتضح لنا وجود فروق طفيفة في إستخدام المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي لإستراتيجيات التعلم ككل معرفية وميتامعرفية المكونة من ست إستراتيجيات فرعية هي: إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم- إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذاتية- إستراتيجية التقويم الذاتي، وكانت

الفروق لصالح الإناث حيث بلغ متوسط رتب إستخدام الإناث لهذه الإستراتيجيات بـــ:253.10 مقابل متوسط رتب إستخدام الذكور لإستخدام نفس الإستراتيجيات قدر بـــ:247.90.

وربما يرجع هذا التفاوت أو هذه الفروق في إستخدام هذه الإستراتيجيات والتي كانت لصالح الإناث لتشبث الأنثى بهذه المرحلة الدراسية بإعتبارها مرحلة إثبات الذات التي تقترن بالإنجازات المدرسية، وبسبب أساليب التنشئة الإجتماعية و المعاملة الوالدية التي تغيرت وأصبحت تعطي إهتماما للأنثى مثل إهتمامها بالذكر وتمنحها حقها في التمدرس والتشجيع للتفوق مثلها مثل الذكر.

ودلت نتائج تطبيق إختبار Mann- Whitney لعينتين مستقلتين الخاصة بالدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم (المعرفية-الميتا معرفية) على عدم وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم (المعرفية- الميتا معرفية) بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 حيث لم تظهر النتائج فروق بين المراهقين في استخدام إستراتيجيات التعلم ككل (المعرفية- الميتامعرفية).

وعليه تحققت الفرضية الخامسة التي نصت على عدم وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في إستخدام إستراتيجيات التعلم تبعا لمتغير الجنس حيث وضحت النتائج أن الفروق غير دالة في إستخدام هذه الإستراتيجيات وهذا راجع لأهمية إستخدام هذه الإستراتيجيات من قبل المراهقين المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا.

و بالرجوع إلى الجانب النظري نجد أن نتائج الدراسات توصلت إلى نتائج مغايرة منها دراسة Kimiace & Gharibs (2009) لفحص العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وبين أساليب العزو الداخلية والخارجية حيث تكونت عينة الدراسة من (384) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بين ذوي العزو الداخلي والخارجي لصالح ذوي العزو الداخلي

كما أن إستراتيجيات ماوراء المعرفة قد أدت إلى زيادة فعالية التعلم العميق وإستراتيجيات التعلم.

وفي دراسة Jose- Luis Wolfs (1998) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم وبين الكفاءة التعليمية المبرمجة للمتعلم في نهاية البرنامج وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 495 طالبا في المرحلة الثانوية من محموع 26 قسما منهم 140 متعلما في السنة الرابعة تعليم ثانوي عام، 160 متعلما في السنة السادسة ثانوي عام، و53 متعلما بالسنة الرابعة ثانوي تقني، و42 متعلما بالسنة السادسة تقني، و100 طالب في المرحلة الجامعية. ولتأكيد نتائج البحث إستخدمت مجموعة ضابطة ويتراوح سن العينة ما بين 15- 18 سنة في مستوى التعليم الثانوي للسنة الرابعة، وما بين 17- 18 سنة للسنة السادسة ثانوي، ومن 20- 23 سنة لمجموعة الطلبة الجامعيين.

ومن جملة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم والنجاح المدرسي لدى أفراد العينة، كما أن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم وبين النجاح المدرسي ترتفع بزيادة المستوى الدراسي؛ أي كلما زاد المستوى الدراسي زاد إستخدام إستراتيجيات التعلم لدى أفراد العينة.

وبلغت النسبة المؤوية للعلاقة بين إستراتيجيات التعلم وبين النجاح المدرسي للذكور بـــ:75٪؛ أي أنها أعلى من نسبة الإناث في علاقة إستراتيجيات التعلم والنجاح المدرسي التي لم تتجاوز النسبة عندهن 63٪ إلا أن هذه الفروق المشاهدة ليست لها دلالة إحصائية. كما بينت نتائج الدراسة أيضا أن إستراتيجيات ذات علاقة إرتباطية قوية بين المتعلمين في التعليم الثانوي التقني ونجاحهم المدرسي، كما جاءت الدرجة الأعلى في العلاقة الإرتباطية دالة إحصائيا لدى المتعلمين في التعليم الثانوي العام.

7- الفرضية السادسة:

- تنص الفرضية السادسة على وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات التعلم ككل (المعرفية- الميتا معرفية) بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص.

لكن قبل عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة نعرض النتائج الخاصة بإستخدام إستراتيجيات التعلم ككل (المعرفية- الميتا معرفية) بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص وبعدها نعود لمناقشة الفرضية السادسة.

جدول(17) يوضح نتائج إختبار Kruskal- Wallis فروق في إستخدام إستراتيجيات ككل (المعرفية- الميتا معرفية) حسب التخصص

الإستراتيجيات	التخصص	العينة	متوسط الرتب	X^2	درجة الحرية	p	الدلالة
إستراتيجية الحفظ	تقني رياضي	100	231.26	6.640	4	0.156	غير دال
	لغات أجنبية	90	261.99				
	تسيير و إقتصاد	110	241.39				
	آداب و فلسفة	100	277.52				
	علوم تجريبية	100	242.41				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية البناء	تقني رياضي	100	244.14	7.422	4	0.115	غير دال
	لغات أجنبية	90	277.92				
	تسيير و إقتصاد	110	230.03				
	آداب و فلسفة	100	266.01				
	علوم تجريبية	100	239.19				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية التنظيم	تقني رياضي	100	230.51	7.210	4	0.125	غير دال
	لغات أجنبية	90	247.44				
	تسيير و إقتصاد	110	246.30				
	آداب و فلسفة	100	282.88				
	علوم تجريبية	100	245.50				
	المجموع	500	/				
	تقني رياضي	100	235.61				

الدرجة الكلية للإستراتيجيات المعرفية	لغات أجنبية	90	267.86	9.679	4	0.046	غير دال
	تسيير و إقتصاد	110	236.43				
	آداب و فلسفة	100	276.67				
	علوم تجريبية	100	239.07				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية التخطيط	تقني رياضي	100	255.95	3.811	4	0.432	غير دال
	لغات أجنبية	90	263.46				
	تسيير و إقتصاد	110	222.11				
	آداب و فلسفة	100	278.14				
	علوم تجريبية	100	236.98				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية المراقبة الذاتية	تقني رياضي	100	248.85	7.242	4	0.124	غير دال
	لغات أجنبية	90	270.38				
	تسيير و إقتصاد	110	233.89				
	آداب و فلسفة	100	259.55				
	علوم تجريبية	100	243.49				
	المجموع	500	/				
إستراتيجية التقويم الذاتي	تقني رياضي	100	237.22	7.355	4	0.118	غير دال
	لغات أجنبية	90	269.95				
	تسيير و إقتصاد	110	227.21				
	آداب و فلسفة	100	270.21				
	علوم تجريبية	100	252.19				
	المجموع	500	/				
الدرجة الكلية للإستراتيجيات الميتا معرفية	تقني رياضي	100	249.40	8.021	4	0.091	غير دال
	لغات أجنبية	90	268.93				
	تسيير و إقتصاد	110	224.94				
	آداب و فلسفة	100	271.47				
	علوم تجريبية	100	242.17				
	المجموع	500	/				

من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه والمتعلقة بإستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية الستة (الحفظ- البناء- التنظيم- التخطيط- المراقبة الذّاتية- التقويم الذّاتي)لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي حسب التخصص يتضح بأن المتمدرسين في تخصص آداب وفلسفة كانو أكثر إستخداما لإستراتيجيات التنظيم، التخطيط، الحفظ، التقويم الذاتي بمتوسط رتب قدر بـ: 282،88- 278.14 - 277.52، 270.21.

في حين كان المتمدرسين في تخصص لغات أجنبية أكثر إستخداما لإستراتيجية البناء المراقبة الذّاتية بمتوسط رتب قدربـ: 277.92- 270.38 كما تجدر الإشارة إلى أن الفروق كانت متفاوتة بين المتمدرسين في التخصصات الأخرى المتبقية بما فيها تقني رياضي، تسيير وإقتصاد، علوم تجريبية

ومنه نستخلص أن المتمدرسين في تخصصي آداب وفلسفة، ولغات أجنبية كانوا أكثر إستخداما للإستراتيجيات وهذا من خلال متوسطات الرتب المحصل، كما أن المتمدرسين في باقي التخصصات الأخرى تقني رياضي- تسيير وإقتصاد- علوم تجريبية يستخدمون إستراتيجيات التعلم. وعليه نستنتج أهمية إستخدام هذه الإستراتيجيات بالنسبة للمتمدرسين في مختلف التخصصات (تقني رياضي، لغات أجنبية، تسيير وإقتصاد، آداب وفلسفة، علوم تجريبية) من أجل النجاح والتفوق الدراسي.

وبالرجوع أيضا للنتائج الموضحة في الجدول والخاصة بالدرجات الكلية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات الميتامعرفية حسب التخصص نجد بأن أكثر الإستراتيجيات إستخداما هي إستراتيجيات المعرفية ولصالح المتمدرسين في تخصص آداب وفلسفة بمتوسط رتب قدر بـــ:276.67. كما أن نتائج إستخدام المراهقين المتمدرسين في نفس التخصص للإستراتيجيات الميتامعرفية كان عاليا حيث قدر متوسط رتب إستخدام هذه الإستراتيجيات بـــ:271.47 وهو ما يوضح أهمية هذه الإستراتيجيات للمتمدرسين في

تخصص آداب وفلسفة خاصة وأن طبيعة التخصص تفرض على المتمدرسين التحضير الدائم والمشاركة المستمرة في مختلف الأنشطة.

كما يلاحظ أيضا أن المتمدرسين في تخصص اللغات الأجنبية كانوا أكثر إستخداما للإستراتيجيات الميتامعرفية بمتوسط رتب قدر بـــ:268.93، في حين قدر متوسط رتب إستخدام المتمدرسين في نفس التخصص للإستراتيجيات المعرفية بـــ:267.86، وجاء في المرتبة الثالثة المتمدرسين في تخصص تقني رياضي من حيث إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية بمتوسط رتب قدر بـــ:249.40، يليها إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية من طرف المتمدرسين في تخصص علوم التجريبية بمتوسط رتب قدر بـــ:242.17 وإستخدامهم للإستراتيجيات المعرفية بمتوسط رتب قدر بـــ:239.07، كما سجل إستخدام المتمدرسين في تخصص تسيير وإقتصاد للإستراتيجيات المعرفية بمتوسط رتب قدر بـــ:236.43، يليها إستخدام نفس الإستراتيجيات من طرف المتمدرسين في تخصص تقني رياضي بمتوسط رتب قدر بـــ:235.61، وأخر إستخدام كان للإستراتيجيات الميتامعرفية من طرف المتمدرسين في تخصص تسيير وإقتصاد بمتوسط رتب قدر بـــ:224.94.

ومن خلال تحليل النتائج الخاصة بإستخدام استراتيجيات التعلم (معرفية- ميتامعرفية) حسب التخصص من طرف المتمدرسين بالقسم النهائي نجد فروق بينهم من حيث إستخدامها إلا أن هذه الفروق لا تلغي أهمية هذه الإستراتيجيات بالنسبة لكل المتمدرسين خاصة في هذا المستوى وفي هذه المرحلة الدراسية بالذات لأنها مرحلة إثبات الذات وتحصيل التقدير الإجتماعي من خلال الإنجازات الأكاديمية. كما أنها مرحلة تتطلب المشاركة الفعالة والمستمرة في مختلف الأنشطة والتحضير الدائم، وبعد تحليل النتائج الخاصة بإستخدام الإستراتيجيات الستة وكذا الدرجات الكلية للإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية ننتقل الأن لمناقشة النتائج الخاصة بالدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم .

فمن خلال النتائج الموضحة في جدول رقم (17) نجد أن المتمدرسين في تخصص آداب وفلسفة كانوا أكثر إستخداما للإستراتيجيات التعلم ككل معرفية وميتامعرفية كما سبق وأن أشرنا من قبل عند تحليل النتائج المحصل عليها الخاصة بالإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية. وهو ما وضحته نتائج الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم ككل بما فيها الإستراتيجيات الفرعية (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم- إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم) لإستخدامها من طرف المتمدرسين في كل التخصصات كانت وفق الترتيب التالي تخصص آداب وفلسفة ، تخصص لغات أجنبية، تخصص تقني رياضي وجاء تخصص علوم التجريبية في المرتبة الرابعة من حيث إستخدام هذه الإستراتيجيات وكان تخصص تسيير وإقتصاد في المرتبة الأخيرة من حيث إستخدام هذه الإستراتيجيات مع العلم أن هذه الفروق هي فروق طفيفة وليست لها دلالة إحصائية كما سنوضح فيما بعد.

إذن بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (17) بعد تطبيق إختبار Kruskal-Wallis لمعرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسن بالقسم النهائي لإستخدام الإستراتيجيات التعلم ككل (معرفية- ميتا معرفية) تبعا لمتغير التخصص أنه لا توجد فروق بين المراهقين في إستخدام هذه الإستراتيجيات. ومنه عدم تحقق الفرضية السادسة التي نصت على وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في إستخدام استراتيجيات التعلم ككل تبعا لمتغير التخصص، بمعنى أن النتائج وضحت عدم وجود فروق في إستخدام المراهقين لهذه الإستراتيجيات حسب التخصص، ويمكن تفسير ذلك كما سبق وأن أشرنا إلى أهمية هذه المرحلة في حياة المراهق المتمدرس وحرصه على النجاح و التفوق.

وبالرجوع إلى نتائج دراسة Martinez- Guerrero et J. Sanchez Sosa (1996) التي أجريت في المكسيك لمعرفة نوع العلاقة التي تربط بين إستراتيجيات التعلم المستخدمة وبين النجاح الأكاديمي لدى طلبة التعليم الجامعي، وكذا نوع العلاقة التي تربط

بين إستراتيجيات التعلم المستخدمة وبين النجاح الأكاديمي لدى طلبة التعليم الثانوي على عينة مكونة من 1893 طالبا بالتعليم الثانوي والتعليم الجامعي، بتطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المكون من المحاور التالية: الإستراتيجيات المعرفية- الإستراتيجيات الميتامعرفية- الإستراتيجيات العاطفية- إستراتيجيات الإنتباه الفهم، التصنيف- إستراتيجيات التخطيط داخل القسم- إستراتيجيات التخطيط خارج القسم- إستراتيجيات العمل الجماعي- التحضير للدروس- التحضير و الضبط للإمتحانات

وتوصلت الدراسة إلى نتائج إيجابية، حيث أن 30٪ من الطلبة الذين يستعملون إستراتيجيات التعلم بفعالية ينجحون في الإمتحانات الأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات التخطيط والإستراتيجيات المعرفية ومستوى النجاح الأكاديمي كما أنهما أكثر الإستراتيجيات إستخداما.

وأن كل من التخطيط والإستراتيجيات المعرفية لهما علاقة إيجابية دالة إحصائيا مع مستوى النجاح الأكاديمي يليها نتيجة الإستراتيجيات الميتامعرفية حيث كلما زاد إستخدامها لدى أفراد العينة زاد مستوى النجاح الأكاديمي والمرتبة الثالثة كانت للإستراتيجيات العاطفية؛ أي كلما كان إستخدامها زاد نجاح المتعلم في الإمتحانات الأكاديمية، والمرتبة الرابعة كانت للإستراتيجيات التعليمية المتبقية وهي إستراتيجيات الإنتباه- الفهم- التصنيف- العمل الجماعي- التحضير للدروس- التحضير والضبط للإمتحانات حيث لديها علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية مع زيادة مستوى النجاح في الإمتحانات الأكاديمية.

8 - الفرضية السابعة:

- تنص الفرضية السابعة على عدم وجود فروق في الفاعلية الذّاتية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق إختبار Mann- Whitney لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين عينتين مستقلتين تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح نتائج إختبار مان ويتني الخاصة بالفروق في الفاعلية الذّاتية حسب الجنس

المتغيرات	الجنس	العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيم مان ويتني	P	الدلالة
الفاعلية الذّاتية	ذكر	250	59385.00	237.54	28010.000	0.045	دال
	أنثى	250	65865.00	263.46			
	المجموع	500	/	/			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول تبين أن الإناث يشعرن بفعالية ذاتية أعلى من الذكور حيث بلغ متوسط رتب لديهن في الفاعلية الذّاتية بـــ:263.46، بينما بلغ متوسط رتب الذكور في الفعالية الذّاتية بـــ: 237.54 ربما يرجع ذلك إلى أهمية هذه المرحلة بالنسبة للأنثى وبحثها عن إثبات الذات من خلال الإنجازات الأكاديمية وإيمانها بأن السبيل الوحيد للتقدير الإجتماعي يكمن في التفوق الدراسي هذا من جهة.

ومن جهة ثانية تغير أساليب التنشئة الإجتماعية التي أصبحت تدعم الفتاة للتفوق مثل الذكر أضف إلى ذلك درجة التوقع الأسري في كفاءة الأنثى مثل الذكر ودفعها للتفوق. وأوضحت النتائج المبينة في الجدول أيضا بعد تطبيق إختبار مان وتني لعينتين مستقلتين الخاصة بالفعالية الذّاتية وجود فروق في الفاعلية الذّاتية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 وجاءت الفروق لصالح الإناث وهذا

بالرجوع إلى متوسط الرتب الخاص بالذكور والإناث في الفاعلية الذّاتية حيث قدر متوسط رتب الإناث بـــ:263.46 في حين بلغ متوسط رتب الذكور بـــ:237.54.

وبالتالي لم تتحقق الفرضية السابعة التي نصت على عدم وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفاعلية الذّاتية تبعا لمتغير الجنس حيث وضحت النتائج أن الفروق دالة بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفاعلية الذّاتية ولصالح الإناث كما سبق وأن فسرنا هذه النتائج وأرجعناها لطبيعة المرحلة الدراسية وخصوصيتها من جهة ودرجة التوقع الأسري لتفوق الأنثى وإنتظار النجاح منها وبالرجوع إلى الجانب النظري نجد أن نتائج دراسة خالدي توصلت إلى نفس النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة بخصوص الفروق.

فقد هدفت دراسة خالدي (2000) للتعرف على مستوى فعالية الذّات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة والكشف عن الفروق في فاعلية الذّات لديهم تبعا للمتغيرات المدرسة (حكومية/ أهلية) والجنس والفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي)، تكونت عينة الدراسة من 422 طالبا وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذّات السائدة في مدينة الناصرة كان ضمن المستوى المرتفع.كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذّات تعزى لأثر الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذّات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية، ولم تكشف الدراسة عن وجود أثر لفاعلية الذّات أو نوع المدرسة (حكومية/ أهلية) أو التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي أو التفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي.

في حين توصلت دراسة Raowand (1990) للكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذّات وإدراك الأداء، وأثر متغير الجنس في الكفاءة. تكونت عينة الدراسة من 69 طالبا و طالبة من إحدى مدارس

الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية ذات أدنى أكاديميا، وأن الذكور قد حصلوا على فاعلية ذات أعلى مقارنة بالإناث.

9- الفرضية الثامنة:

- نصت الفرضية على وجود فروق في الفاعلية الذّاتية بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص.

وبعد تطبيق Kruskal- Wallis لمعرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي تبعا لمتغير التخصص في الفاعلية الذّاتية تحصلنا على النتائج التالية.

الجدول رقم (19) يوضح نتائج إختبار Kruskal- Wallis الخاصة بالفروق في الفاعلية الذّاتية حسب التخصص.

المتغيرات	التخصص	العينة	متوسط الرتب	X^2	درجة الحرية	p	الدلالة
الفعالية الذّاتية	تقني رياضي	100	239.73	5.743	4	0.219	غير دال
	لغات أجنبية	90	271.24				
	تسيير و إقتصاد	110	228.11				
	آداب و فلسفة	100	260.12				
	علوم تجريبية	100	257.63				
	المجموع	500	/				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) نلاحظ أن المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في تخصص لغات أجنبية كانوا في المرتبة الأولى من حيث الشعور بالفاعلية الذّاتية مقارنة بالتخصصات الأخرى حيث قدر متوسط رتبهم فيها (الفاعلية الذّاتية) بـــ:271.24، يليهم المتمدرسين في تخصص آداب وفلسفة بمتوسط رتب قدر بـــ: 260.12، وفي المرتبة الثالثة كان المراهقين المتمدرسين في تخصص علوم تجريبية بمتوسط رتب بلغ

257.63 وفي المرتبة الرابعة كان المراهقين المتمدرسين في تخصص تقني رياضي بمتوسط رتب بلغ بـــ:239.73، بينما قدر متوسط رتب المراهقين في تخصص تسيير وإقتصاد بـــ:228.11.

ونرجع هذا التفاوت البسيط في الفاعلية الذّاتية لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في التخصصات الخمسة (تقني رياضي- لغات أجنبية- تسيير وإقتصاد- آداب وفلسفة- علوم تجريبية) إلى خصوصية المرحلة الدراسية التي تصادف شهادة البكالوريا وتحويل توقع النجاح إلى نجاح فعلي كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الفروق المشاهدة بين المراهقين ليست لها دلالة إحصائية وهو ما سنوضحه فيما بعد.

وعليه وبناءا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) بعد تطبيق إختبار Kruskal- Wallis لمعرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسن بالقسم النهائي في الفاعلية الذّاتية تبعا لمتغير التخصص تبين عدم وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفعالية الذّاتية ومنه عدم تحقق الفرضية الثامنة التي نصت على وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي في الفاعلية الذّاتية تبعا لمتغير التخصص هذا ما يعني أن المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي يسعون للتفوق والنجاح الدراسي.

وبهذا تتفق نتائج دراستنا مع دراسة خالدي (2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فعالية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة و الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا للمتغيرات المدرسة (حكومية/ أهلية) و الجنس والفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي) على عينة مكونة من 422 طالبا وطالبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات السائدة في مدينة الناصرة كان ضمن المستوى المرتفع.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس جاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية ولم

تكشف الدراسة عن وجود أثر لفاعلية الذات أو نوع المدرسة (حكومية/ أهلية) أو التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي، أو التفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي.

10- الفرضية التاسعة:

- نصت الفرضية التاسعة على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

كنا نتوقع وجود علاقة بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي مع العلم أن الهدف الرئيسي من الفرضية هو معرفة العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية في كل من مقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية والقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء، لكن بعد المعالجة الإحصائية تم الحصول على النتائج خاصة بالعلاقة الإرتباطية للأبعاد الفرعية الخاصة بإستراتيجيات التعلم المعرفية بما فيها (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم) وكذا الجوانب الفرعية الخاصة بالقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء والمتمثلة في (البعد المعرفي- البعد الوجداني- والبعد المهاري) وأيضا النتائج الخاصة بالعلاقة الإرتباطية للدرجة الكلية و كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (20) يوضح نتائج تطبيق معامل r للعلاقة الإرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية وكفاءة الأداء.

		الإستراتيجيات				
		إستراتيجية الحفظ	إستراتيجية البناء	إستراتيجية التنظيم	الدرجة الكلية للإستراتيجيات المعرفية	P
		قيمة r	قيمة r	قيمة r	قيمة r	
كفاءة الأداء	البعد المعرفي	0.63	0.74	0.74	0.80	0.01
	البعد الوجداني	0.59	0.68	0.69	0.75	
	البعد المهاري	0.54	0.67	0.64	0.71	
	الدرجة الكلية لكفاءة الأداء	0.66	0.77	0.77	0.84	

من النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم) وكفاءة الأداء بأبعادها الثلاث (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري)، كما وضحت النتائج أن أعلى إرتباط كان بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والبعد المعرفي، حيث جاءت العلاقة الإرتباطية أو بلغت قيمة إرتباط البعد المعرفي وإستخدام إستراتيجتي البناء والتنظيم عند مستوى الدلالة 0.01 بـــ:0.74 وهي علاقة قوية ودالة كما قدرت العلاقة الإرتباطية للبعد المعرفي وإستخدام إستراتيجية الحفظ بـــ:0.63 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01 في حين بلغت العلاقة الإرتباطية للبعد المعرفي والدرجة الكلية لإستخدام لإستراتيجيات المعرفية بـــ: 0.80 وهي أيضا علاقة قوية و دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

هذا ما يعني أن المراهق المتمدرس بالقسم النهائي يحتاج لمختلف الإستراتيجيات المعرفية للتحصيل الأكاديمي بمعنى أنها إستراتيجيات تساعد المراهق على التحكم في مختلف المعارف، وبالرجوع لمختلف الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي لا ترتبط بموضوع دراستنا إرتباطا وثيقا وإنما تم الإستشهاد بها لتأكيد النتائج المحصل عليها دراسة محمد ياسر (2011) لمعرفة أثر إستخدام مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة كوفة على عينة مكونة من 40 طالبا من طلاب المرحلة الثانية جامعية وخلصت النتائج إلى أن إستخدام الطلبة لمهارات التفكير أثناء القراءة للمقررات الجامعية لها أثر إيجابي في فهم وحفظ المعلومات وإرتفاع مستوى التحصيل العلمي للطلبة الذين إستخدموا مهارات التفكير في فهم و حفظ المعلومات.

أما دراسة منى حسن (2006) التي هدفت لمعرفة لفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في بعض الإستراتجيات المعرفية لحل المشكلة وأثر برنامج في مهارات ماوراء المعرفة لتحسينها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا و طبقت الدراسة على عينة

مكونة من 276 طالبا وطالبة بالصف الأول من التعليم الثانوي العام حيث قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الطلبة المتفوقين- مجموعة الطلبة العاديين ومجموعة الطلبة المتأخرين وفي كل مجموعة يوجد 92 طالبا منهم 46 طالبا في المجموعة الضابطة و46 في المجموعة التجريبية وتم تطبيق البرنامج التدريبي.

ومن جملة النتائج التي توصلت إليها الدراسة تحسن أداء الطلاب المتفوقين عن الطلاب العاديين وأقلهم الطلاب المتأخرين دراسيا في بعض الإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة.كما أظهرت النتائج أيضا تحسن أداء الطلبة المتأخرين دراسيا بالمجموعة التجريبية عن أداء الطلبة المتأخرين دراسيا في المجموعة الضابطة في بعض الإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة بعد تطبيق برنامج في مهارات ماوراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، ودلت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين في بعض الإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة للطلاب المتأخرين دراسيا بالمجموعة التجريبية.

كما وضحت النتائج المحصل عليها في دراستنا وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والبعد الوجداني حيث جاءت أعلى درجة للإرتباط بين البعد الوجداني وإستخدام إستراتيجية التنظيم التي قدرت بـــ:0.69، تليها العلاقة الإرتباطية بين البعد الوجداني وإستخدام إستراتيجية البناء التي بلغت 0.68.

وجاءت إستراتيجية الحفظ في المرتبة الأخيرة من حيث الإرتباط مع البعد الوجداني حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.59 وقدرت الدرجة الكلية لإرتباط إستخدام الإستراتيجيات المعرفية (الحفظ- البناء- التنظيم) بالبعد الوجداني بـــ: 0.75، وعليه كانت النتائج دالة و قوية عند مستوى الدلالة 0.01.

كما دلت النتائج أن البعد المهاري كان في المرتبة الثالثة من حيث العلاقة الإرتباطية بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية، حيث كان أعلى إرتباط للبعد المهاري مع إستخدام

إستراتيجية البناء والذي قدر بـــ:0.67، يليه إرتباط البعد المهاري بإستخدام إستراتيجية التنظيم حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط بـــ:0.64.

وقدرت قيمة معامل الإرتباط للبعد المهاري بإسخدام إستراتيجية الحفظ بـــ:0.54، وقدرت درجة معامل الإرتباط للدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية (الحفظ- البناء- التنظيم) بالبعد المهاري بـــ:0.71 وعليه كانت النتائج كلها دالة وقوية عند مستوى الدلالة 0.01.

وبناءا على النتائج المتحصل عليها يمكن القول بوجود علاقات إرتباطية قوية ودالة بين إسخدام الإستراتيجيات المعرفية الثلاث إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم وأبعاد كفاء الأداء الثلاث: البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري حتى وإن كانت فروق في درجات الإرتباط إلا أنها ليست فروق كبيرة، فالنتائج المتحصل عليها أكدت أهمية الإستراتيجيات المعرفية في نجاح المراهق المتمدرس بالقسم النهائي من الطور الثانوي.

كما يتبين لنا من النتائج المحصل عليها والخاصة بالعلاقة الإرتباطية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية بالدرجة الكلية لكفاءة الأداء بأبعادها الثلاث (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري)، أن أعلى قيمة للإرتباط كانت بين الدرجة الكلية لكفاءة الأداء وإستراتيجيتي البناء والتنظيم والتي قدرت بـــ:0.77.

يليهما إرتباط الدرجة الكلية لكفاءة الأداء وإستراتيجية الحفظ حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.66 وهي كلها علاقات إرتباطية قوية ودالة كما سبق وأن أشرنا في تحليل النتائج الخاصة بالفروق أن كل الإستراتيجيات المعرفية هي مهمة من وجهة نظر المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي للتحضير لشهادة البكالوريا والنجاح فيها والتفوق فيها كونها مرحلة مهمة وحاسمة في حياتهم الدراسية.

ووضحت النتائج المحصل عليه والمتعلقة بالعلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم) والدرجة الكلية لكفاءة الأداء بأبعادها الثلاث (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري) وجود علاقة علاقة إرتباطية إرتباطية قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01 حيث قدر معامل الإرتباط بـ: 0.84.

ومنه تحققت الفرضية التاسعة التي نصت على وجود علاقة بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي ومنه نستنتج أهمية إستخدام الإستراتيجيات المعرفية للنجاح الدراسي وتحصيل المعارف المختلفة، وخاصة إذا ما أقترن إستخدام هذه الإستراتيجيات بمرحلة هامة من مراحل الدراسية للمراهق ألا وهي شهادة البكالوريا التي تعتبر مرحلة إثبات الذات ومرحلة التقدير الأسري والإجتماعي.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد كل من دراسة Kimiace & Gharibs (2009) لفحص العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وبين أساليب العزو الداخلية والخارجية، وتكونت عينة الدراسة من (384) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وبينت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين ذوي العزو الداخلي والخارجي لصالح ذوي العزو الداخلي، وأن إستراتيجيات ملوراء المعرفة قد أدت إلى زيادة فعالية التعلم العميق وإستراتيجيات التعلم.

دراسة محمد داودي (2007) بعنوان أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات - دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية والتي هدفت للكشف عن أحد الفروق الجوهرية المميزة للشخصية و المرتبطة بمختلف مظاهر النشاط الفردي (المعرفي- الإنفعالي- الإجتماعي) المتمثل في أساليب التعلم وأثره على النشاط المعرفي المرتبط بحل مشكلة من خلال تصميم وضعية حل المشكلات ذات

مستويات تعقيد متباينة (برج هانوي) كأداة معرفية تسمح بقياس الأداء، و تكونت عينة الدراسة من 81 تلميذ متمدرس بالمرحلة الثانوية بالنسبة للتعلم الفردي، في حين تمثلت عينة التعلم التعاوني 91 تلميذ.

وقد كشفت الدراسة على النتائج التالية عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأداء مقاس بالزمن المستغرق للوصول إلى الحل الصحيح بين مختلف مجموعات أساليب التعلم في وضعية التعلم الفردي في المستويات الاختبارية الثلاثة وكذا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأداء مقاس بمتوسط عدد الأخطاء بين مختلف مجموعات أساليب التعلم في وضعية التعلم الفردي في المستويات الاختبارية الثلاثة، و عدم وجود فروق في أسلوب التعلم حسب الجنس بينما يوجد اثر دال إحصائيا للتفاعل بين أسلوب التعلم والشعبة الدراسية للتلميذ في المستوى الاختباري الثاني.

وخلصت الدراسات المهتمة بالأداء وعلاقته بمتغيرات أخرى على أهمية المتغيرات الشخصية وتأثيرها على الأداء منها دراسة محمد مصطفى أبو عليا (1989) حول إتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل حيث كشفت النتائج أن الطلاب الذين يتفق أداؤهم وتوقعاتهم يعزون نتائجهم إلى العوامل المستقرة (القدرة المرتفعة وسهولة المهمة و الجهد المستقر المرتفع) بدرجة أكبر من الطلاب الذين لا يتفق أداؤهم وتوقعاتهم، بينما يعزو الطلاب الذين لا يتفق أداؤهم وتوقعات نجاحهم إلى عوامل غير مستقرة (الجهد الوقتي المرتفع- الحظ الجيد- المزاج الجيد) بدرجة أكبر من الطلاب الذين يتفق أداؤهم وتوقعاتهم.

كما توصلت دراسة Sherer (1990) إلى أن التلاميذ الناجحين يعزون نجاحهم لأساليب العزو الداخلية المستقرة (مثل القدرة) في حين يعزو التلاميذ الراسبون فشلهم لعوامل خارجية غير مستقرة (المعلم- المواد الدراسية- الإختبار)، وأظهرت النتائج أيضا

أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم تحكم داخلي عال من التلاميذ المتأخرين كما قررت الأمهات التفسير نفسه الذي قدمه التلاميذ عن عزو النجاح والفشل.

كما هدفت Grigo renko & Sternberg (1997) لمعرفة علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والأداء الأكاديمي على عينة متكونة من 199 طالب من طلاب المدارس العليا المتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية وتوصلا الباحثين إلى أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئيا عن القدرات العقلية.

11- الفرضية العاشرة:

- تنص الفرضية العاشرة على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

كنا نفترض وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس وبعد المعالجة الإحصائية بتطبيق معامل الإرتباط r تم الحصول على النتائج متعلقة بالعلاقة الإرتباطية الفرعية للإستراتيجيات وكذا نتائج متعلقة بالعلاقة الإرتباطية للدرجة الكلية وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (21) يوضح نتائج تطبيق معامل r بين إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية وكفاءة الأداء

		الإستراتيجيات				
		إستراتيجية التخطيط	إستراتيجية المراقبة الذّاتية	إستراتيجية التقويم الذاتي	الدرجة الكلية للإستراتيجيات الميتا معرفية	P
		قيمة r	قيمة r	قيمة r	قيمة r	
كفاءة الأداء	البعد المعرفي	0.74	0.77	0.73	0.83	0.01
	البعد الوجداني	0.69	0.72	0.68	0.77	
	البعد المهاري	0.65	0.71	0.64	0.73	
	الدرجة الكلية لكفاءة الأداء	0.78	0.80	0.76	0.86	

بناءا على النتائج الموضحة في الجدول والمتعلقة بمعرفة العلاقة الإرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية بما فيها (إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم الذّاتي) وكفاءة الأداء بأبعادها الثلاث (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري) تبين وجود علاقة إرتباطية ودالة بين إستخدام الإستراتيجيات الميتا معرفية وكفاءة الأداء، كما دلت النتائج أيضا وجود علاقة إرتباطية قوية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والبعد المعرفي، حيث بلغت درجة معامل إرتباط البعد المعرفي بإستراتيجية المراقبة الذّاتية بـــ:0.77 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، وقدر معامل الإرتباط بين إستخدام إستراتيجية التخطيط والبعد المعرفي بـــ:0.77 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01. في حين قدر معامل الإرتباط بين إستخدام إستراتيجية التقويم الذّاتي بالبعد المعرفي بـــ:0.73 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وعليه كانت أقوى علاقة إرتباطية بين البعد المعرفي والدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات الميتا معرفية حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.83 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01. ومنه نستنتج أهمية كل الإستراتيجيات الميتامعرفية للمراهق المتمدرس بالقسم النهائي كما سبق وأن أشرنا في كل تحليلاتنا. فسواءا كان البعد المعرفي أو الوجداني أو المهاري فهو مهم في حياة المراهق الدراسية وإقباله على مختلف المعارف، الخبرات والمهارات التربوية.

وبالرجوع إلى مختلف الدراسات التي أجريت والتي تربط بموضوع دراستنا نجد دراسة (1981) Carrer& Cheier التي أوضحت أن المراقبة المعرفية للتعلم لا تتوقف عند الوصول إلى مستوى أوتوماتيكية الأداء ولكنها تتحول من مستوى إلى آخر، فعلى سبيل المثال بعد أن يتعلم الطلاب القراءة يتحول الطلاب من مستوى المراقبة على مستوى الكلمة إلى مستوى المراقبة على مستوى أكبر، قد يكون الجملة أو العبارة، ويتحول الطالب من

المراقبة على مستوى الجملة إلى مستوى الكلمة مرة أخرى، وذلك في حالة تعسر فهمه أثناء القراءة؛ أي أن أوتوماتيكية الأداء يمكن الوصول إليها خلال التدريب والتخطيط الإستراتيجي وأثناء هذا التدريب عندما يحدث تحول لعملية المراقبة الذّاتية من مجرد مراقبة مكونات الإستجابة المتعلمة إلى مستوى مراقبة الخصائص العامة للأداء فإن المتعلم بذلك يصبح ذا تنظيم ذاتي.

ففي دراسة خالد عبد الله وأخرون (2012) التي هدفت لمعرفة درجة إكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 380 طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة جرش. كشفت أن الطلبة يكتسبون مهارات التفكير ماوراء المعرفي بدرجة متوسطة وأن إكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان إكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان إكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم والتقويم بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

كما بينت نفس النتائج المحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (21) أن درجة إرتباط إسخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية والبعد الوجداني كانت في المرتبة الثانية من حيث الإرتباط وهذا من خلال معاملات الإرتباط المحصل عليها حيث قدرت درجة إرتباط إستخدام إستراتيجية المراقبة الذّاتية والبعد الوجداني بـــ:0.72 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

في حين بلغت قيمة معامل الإرتباط للعلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجية التخطيط والبعد الوجداني بـــ: 0.69 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01

وقدرت العلاقة الإرتباطية لإستخدام إستراتيجية التقويم الذاتي و البعد المعرفي بـ:0.68 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01. كما بلغت العلاقة الإرتباطية للدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية والبعد الوجداني بـ:0.77 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، وقدر معامل إرتباط البعد المهاري وإستخدام إستراتيجية المراقبة الذّاتية بـ:0.71 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، فالعلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجية التخطيط والبعد المهاري حيث بلغ معامل الإرتباط بـ:0.65 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، تليها العلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجية التقويم الذّاتي البعد المعرفي بـ:0.64 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01 كما بلغت معامل إرتباط الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية (إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم الذّاتي) والبعد المهاري بـــ: 0.73.

ودلت النتائج الخاصة بالعلاقة الإرتباطية لإستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية بالدرجة الكلية لكفاءة الأداء بأبعادها الثلاث (المعرفي- الوجداني- المهاري) أن أقوى علاقة إرتباطية جاءت بين إستخدام إستراتيجية المراقبة الذّاتية والدرجة الكلية لكفاءة الأداء حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.80، تليها درجة إرتباط إستخدام إستراتيجية التخطيط وكفاءة الأداء حيث بلغ معامل الإرتباط بـــ: 0.78 والمرتبة الثالثة كانت للعلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجية التقويم الذّاتي والدرجة الكلية لكفاءة الأداء حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.76 وهي كلها علاقات قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وقد كان الهدف من دراستنا في هذه الفرضية معرفة العلاقة الإرتباطية لإستخدام الإستراتيجيات الميتا معرفية (إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم الذّاتي) بكفاءة الأداء بأبعادها الثلاث (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري) لكن المعالجة الإحصائية أفادتنا حتى بنتائج الإرتباطات الفرعية لإستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية بأبعاد كفاءة الأداء وعليه قدر معامل إرتباط الدرجة الكلية

لإستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية بالدرجة الكلية لكفاءة الأداء بـــ: 0.86 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

ومنه تحققت الفرضية العاشرة التي نصت على وجود علاقة بين إستخدام إستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي، وهو ما يؤكد أهمية استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية للنجاح الدراسي خاصة في التحضير للنجاح في شهادة البكالوريا.

وقد خلصت نتائج الدراسات المختلفة التي أجريت حول الإستراتيجات الميتامعرفية و علاقتها بمختلف المتغيرات لأهميتها في رفع و زيادة مستوى التحصيل نذكر من بينها دراسة أحمد علي إبراهيم علي الخطاب (2000) حول أثر إستخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل و التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وشملت عينة الدراسة 137 تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث درست المجموعة التجريبية بإستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة بينما المجموعة الضابطة بقيت تدرس بالأساليب المعتادة، وقد كانت النتائج المحصل عليها لصالح المجموعة التجريبية حيث تفوق التلاميذ الذين درسوا بإستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة على التلاميذ الذين درسوا بالأساليب المعتادة في التحصيل والتفكير الإبداعي في الرياضيات كما أشارت النتائج أيضا إلى و وجود إرتباط طردي دال عند مستوى 0.01 بين التحصيل والتفكير الإبداعي في الرياضيات.

ودراسة شقير (2005) لمعرفة فعالية برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوى التحصيلي (مرتفع/ منخفض)، حيث بلغ عدد أفراد العينة 150 طالبا و طالبة وزعوا على شعبيتين للذكور إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد إستخدم الباحث الإختبار التحصيلي لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين في التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المستوى التحصيلي لصالح فئة المستوى المرتفع.

كما وضحت دراسة نظال بنت شعبان ومنال بنت عبد الرحمان (2006) لمعرفة أثر إستخدام إسترتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود بإستخدام المنهج الشبه التجريبي، وقسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة و الأخرى تجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. أشارت النتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في إختبار مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية. وخلصت النتائج بالأثر الإيجابي لإستخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال التدريب على طريقة جديدة التي وفرت خبرات تعليمية غنية و مؤثرة بشكل فعال ظهر بوضوح في تحسين مستوى الأداء.

12- الفرضية الحادية عشر:

- تنص الفرضية الحادية عشر على وجود علاقة بين إستخدام إستراتيجيات التعلم (المعرفية- الميتا معرفية) وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

كنا نفترض وجود علاقة بين إستخدام إستراتيجيات التعلم (المعرفية- الميتا معرفية) وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس وبعد المعالجة الإحصائية والخاصة بمقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم- إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم الذّاتي) وعلاقته الإرتباطية بالقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء والمتمثلة في (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري) كانت النتائج كالتالي

جدول رقم (22) يوضح نتائج تطبيق معامل r للعلاقة الإرتباطية بين إستراتيجيات التعلم وكفاءة الأداء

كفاءة الأداء

		البعد المعرفي	البعد الوجداني	البعد المهاري	الدرجة الكلية لكفاءة الأداء	P
		قيمة r	قيمة r	قيمة r	قيمة r	
الإستراتيجيات	إستراتيجية الحفظ	0.63	0.59	0.54	0.66	0.01
	إستراتيجية البناء	0.74	0.68		0.77	
	إستراتيجية التنظيم	0.74	0.69		0.77	
	الدرجة الكلية للإستراتيجيات المعرفية	0.81	0.75		0.84	
	إستراتيجية التخطيط	0.74	0.69	0.65	0.78	
	إستراتيجية المراقبة الذاّتية	0.77	0.72	0.71	0.80	
	إستراتيجية التقويم الذّاتي	0.73	0.68	0.64	0.76	
	الدرجة الكلية للإستراتيجيات الميتا معرفية	0.83	0.77	0.73	0.86	

نستنتج من النتائج الموضحة في الجدول رقم (22) والتي تخص العلاقة الإرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية بكفاءة الأداء بما فيها البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي أن كل العلاقات جاءت قوية ودالة كما أن معظم الإستراتيجيات إرتبطت مع البعد المعرفي بعلاقات قوية حيث أن أقوى علاقة إرتباطية كانت بين إستخدام إستراتيجية المراقبة الذّاتية والبعد المعرفي بمعامل إرتباط الإرتباط r 0.77 وهي علاقة إرتباطية قوية ودالة، كما قدر معامل الإرتباط للبعد المعرفي بكل من الإستراتيجيات الثلاث البناء- التنظيم والتخطيط بـ r 0.74.

وعليه جاءت كل العلاقات الإرتباطية بين الإستراتيجيات المعرفية (الحفظ، البناء والتنظيم) والإستراتيجيات الميتامعرفية (التخطيط، المراقبة الذّاتية، والتقويم الذّاتي) بكفاءة الأداء (البعد المعرفي، الوجداني، والمهاري) كانت قوية ودالة. أما فيما يتعلق بالدرجات الكلية للإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية وعلاقتها الإرتباطية بالأبعاد الثلاث لكفاءة الأداء فقد سجلت أعلى علاقة إرتباطية بين الدرجة الكلية لإستخدام الدرجة الكلية لإستراتيجيات

الميتامعرفية والبعد المعرفي حيث قدرت قيمة r بـــ:0.83، تليها العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية والبعد المعرفي حيث بلغت قيمة الإرتباط بـــ: 0.81.

أما بخصوص العلاقة الإرتباطية بين الإستراتيجيات التعلم الست والدرجة الكلية لكفاءة الأداء فقد كانت أقوى علاقة ملاحظة بين إستراتيجية المراقبة الذّاتية والدرجة الكلية لكفاءة الأداء والتي بلغت بـ: 0.80. في حين قدر معامل الإرتباط للعلاقة الإرتباطية بين إستراتيجية التخطيط والدرجة الكلية لكفاءة الأداء بـ:.0.78

وعليه نستنتج أن كل العلاقات الإرتباطية جاءت قوية ودالة مما يدل على أهمية إستخدام إستراتيجيات التعلم ككل لرفع كفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي كونه يحتاج لهذه الإستراتيجيات لمساعدته على التحضير للنجاح في شهادة البكالوريا كما تساعده على إستيعاب والتحكم في المعارف المقدمة من خلال مشاركته فيها والتفاعل معها. والأن وبعد عرض النتائج الخاصة بالعلاقة الإرتباطية بإستخدام إستراتيجيات التعلم وكفاءة الأداء ننتقل لعرض ومناقشة النتائج الخاصة بالدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم ككل وكفاءة الأداء.

جدول رقم (23) يوضح نتائج تطبيق معامل r بين إستراتيجيات التعلم المعرفية- الميتامعرفية وكفاءة الأداء.

		الدرجة الكلية للإستراتيجيات المعرفية- الميتا معرفية	
		قيمة r	P
كفاءة الأداء	البعد المعرفي	0.85	0.01
	البعد الوجداني	0.79	
	البعد المهاري	0.75	
	الدرجة الكلية لكفاءة الأداء	0.88	

بناء على النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) والمتعلقة بالعلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي من الطور الثانوي، يتضح وجود علاقة إرتباطية قوية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم معرفية- ميتامعرفية ككل بما فيها (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم- إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- التقويم الذّاتي) بالبعد المعرفي لكفاءة الأداء حيث قدر معامل الإرتباط بـــ: 0.85 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

ومنه يتضح لنا أهمية هذا البعد بالنسبة للمراهق المتمدرس بالقسم النهائي حيث كشفت كل النتائج التي تم عرضها سابقا على العلاقات الإرتباطية التي تربط هذا البعد وإستخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية كما سبقا و أن أشرنا في تحليل الفرضيات السابقة.

كما دلت النتائج الموضحة أيضا في الجدول على العلاقة الإرتباطية التي تربط إستخدام إستراتيجيات التعلم ككل بالبعد الوجداني حيث بلغ معامل الإرتباط بـــ:0.79 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، وكان في المرتبة الأخيرة إرتباط إستخدام إستراتيجيات التعلم ككل والبعد المهاري حيث قدر معامل الإرتباط بـــ: 0.75 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

يتضح من النتائج المحصل عليها أهمية إستخدام إستراتيجيات التعلم بالنسبة للمتعلمين لمساعدتهم في التحصيل والأداء. أما بخصوص العلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية- الميتامعرفية ككل بما فيها (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم- إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- التقويم الذّاتي) وكفاءة الأداء بما فيها (البعد المعرفي- البعد الوجداني- البعد المهاري)، فقد كشفت النتائج

المحصل عليها في هذه الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية حيث بلغ معامل الإرتباط بـــ:0.88 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وعليه تحققت الفرضية الحادية عشر والتي نصت على وجود علاقة بين إستخدام إستراتيجيات التعلم (المعرفية- الميتا معرفية) وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي حيث جاءت العلاقة قوية ودالة. ومنه نستنتج أهمية هذه الإستراتيجيات بالنسبة للمتمدرسين حيث كل العلاقات الإرتباطية جاءت قوية ودالة فكلما زاد إستخدام المتعلم لهذه الإستراتيجيات كلما زاد تحكمه في المعارف والخبرات والمهارات المقدمة وبالتالي يتحسن أداؤه.

وقد خلصت نتائج الدراسات التي أجريت لأهمية إستراتيجيات التعلم في الرفع من مستوى التحصيل نذكر منها دراسة منى حسن (2006) لمعرفة لفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في بعض الإستراتجيات المعرفية لحل المشكلة وأثر برنامج في مهارات ماوراء المعرفة لتحسينها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 276طالبا وطالبة بالصف الأول من التعليم الثانوي العام وقسمت هذه العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الطلبة المتفوقين- مجموعة الطلبة العاديين- ومجموعة الطلبة المتأخرين وفي كل مجموعة يوجد 92 طالبا منهم 46 طالبا في المجموعة الضابطة و46 في المجموعة التجريبية وتم تطبيق البرنامج التدريبي.

ومن جملة النتائج التي توصلت إليها الدراسة تحسن أداء الطلاب المتفوقين عن الطلاب العاديين وأقلهم الطلاب المتأخرين دراسيا في بعض الإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة. كما أظهرت النتائج أيضا تحسن أداء الطلبة المتأخرين دراسيا بالمجموعة التجريبية عن أداء الطلبة المتأخرين دراسيا في المجموعة الضابطة في بعض الإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة بعد تطبيق برنامج في مهارات ماوراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

ودلت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والتتبعي في بعض الإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة للطلاب المتأخرين دراسيا بالمجموعة التجريبية.

ووضحت دراسة Kimiace & Gharibs (2009) التي هدفت لفحص العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المعرفية وماوراء المعرفة وبين أساليب العزو الداخلية والخارجية على (384) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين الطلاب ذوي العزو الداخلي و الخارجي لصالح ذوي العزو الداخلي، و أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة قد أدت إلى زيادة فعالية التعلم العميق وإستراتيجيات التعلم.

دراسة (1985) Miller التي هدفت لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الإتجاه نحو هدف الأداء وإتجاه هدف الذّات وكل من مفاهيم القدرة والأداء، وشملت هذه الدراسة مجموعتين من الأطفال ضمت المجموعة الأولى الأطفال الذين لديهم مفهوم ناضج للقدرة بمعنى (القدرة كسمة)، وكان أداء أطفال هذه المجموعة لواجب معرفي متوسط الصعوبة منخفضا ومتبوعا بحالة فشل. بينما لم يظهر هذا الأداء المنخفض بين مجوعة الأطفال الثانية التي تكونت من الأطفال الذين لديهم مفهوم غير ناضج للقدرة. وبينت نتائج دراسة Romainville (1994) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من 35 طالب جامعي16 منهم إناث و19 ذكور من السنة الأولى كلية الإقتصاد في بلجيكا على وجود علاقة بين الأداء الأكاديمي وبعض خصائص المعرفة وفوق المعرفية لدى الطلبة، إذ وجد بأن الطلبة الأكثر تحصيلا كانوا أكثر وعيا بقواعد المعرفة وأكثر إستدعاءا للمعارف فوق المعرفية، وكانت المعرفة لديهم أكثر بناءا وتنظيما من المعرفة لدى الطلبة الأقل تحصيلا حيث يصفون إستراتيجياتهم بصورة أفضل بإعتبارها تسلسل معقد يشتمل علاقات متعددة.

14- الفرضية الثالثة عشر:

- نصت الفرضية الثالثة عشر على وجود علاقة بين الفاعلية الذاّتية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

كنا نفترض وجود علاقة بين الفاعلية الذّاتية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس ومن خلال النتائج التي تم الحصول عليها والمتعلقة بالفاعلية الذّاتية وعلاقتها الإرتباطية بالقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء والمتمثلة في (البعد المعرفي- البعد الوجداني- والبعد المهاري) تحصلنا أيضا على نتائج تخص العلاقة الإرتباطية للفاعلية الذّاتية بالأبعاد الفرعية لكفاءة الأداء وهو ما سنوضحه الآن.

جدول رقم (24) يوضح نتائج تطبيق معامل r الفعالية الذّاتية وكفاءة الأداء.

		الفاعليـــة الذّاتيـــة	
		قيمة r	P
كفاءة الأداء	البعد المعرفي	0.84	0.01
	البعد الوجداني	0.80	
	البعد المهاري	0.73	
	الدرجة الكلية لكفاءة الأداء	0.88	

من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتبن وجود علاقة إرتباطية بين الفاعلية الذّاتية والأبعاد الفرعية للقائمة المرجعية لكفاءة الأداء، حيث أشارت النتائج المحصل عليه وجود علاقة قوية بين الفاعلية الذّاتية والبعد المعرفي حيث قدر معامل الإرتباط بـ: 0.84 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

مما يعني أهمية البعد المعرفي بالنسبة للمراهق المتمدرس بالقسم النهائي حيث أشارت النتائج السابق ذكرها إلى العلاقة الإرتباطية التي تربط هذا البعد على غرار باقي الأبعاد الأخرى لكفاءة الأداء وإستخدام إستراتيجيات التعلم ككل وهو نفسه ما كشفت عليه النتائج المتعلقة بالإرتباط الفاعلية الذّاتية والبعد المعرفي وهذا ما يوضح درجة وعي المراهق المتمدرس بالقسم النهائي بأهمية هذه الشهادة والتحضير لها كونها تحدد حياته المستقبلية.

كما دلت النتائج أيضا على إرتباط الفاعلية بالبعد الوجداني حيث قدر معامل الإرتباط بـــ: 0.80 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، يليها العلاقة الإرتباطية التي تربط الفاعلية الذّاتية والبعد المهاري حيث بلغ معامل الإرتباط بـــ: 0.73 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة .0.01

وهذا ما يوضح أهمية الأبعاد الثلاث البعد المو في- البعد الوجداني- البعد المهاري وعلاقتها بالفاعلية الذّاتية حيث كان الهدف من هذه الفرضية هو معرفة العلاقة الإرتباطية بين الفاعلية الذّاتية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي وبينت النتائج المحصل عليها وجود علاقة إرتباطية قوية ودالة حيث قدر معامل الإرتباط بـــ: 0.88 عند مستوى الدلالة 0.01.

ومنه تحققت الفرضية الثانية عشر التي نصت على وجود علاقة إرتباطية بين الفاعلية الذّاتية وكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس. وعليه يمكن القول كما أن للإستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية أهمية في الأداء فإن للفاعلية الذّاتية أيضا أهمية في أداء المتعلم وتحركه نحو تحقيق الهدف وإصراره على النجاح والتفوق.

هذا ما كشفت عنه نتائج الدراسات التي أجريت حول الفعالية ومختلف المتغيرات منها دراسة Nicols (1984) التي نصت على وجود ارتباط بين وجهة النظر نحو الهدف أي الاتجاه نحو هدف الأداء. والإتجاه نحو هدف الذّات ومتغير الإصرار ودلت نتائج هذه الدراسة أن إتجاه الأطفال نحو هدف الذّات يمكن أن يخفض من اهتمامهم الداخلي بالنشاط الذي يمارسونه أو يخفض من رغبتهم الداخلية لمباشرة أداء الواجب الذي يكلفون به بسبب انصراف اهتمامهم وتركيزهم على مصلحتهم الذّاتية؛ أي أن اتجاه الأطفال نحو هدف الذّات يزيد إحتمال أن بعض الأطفال على الأقل سيدركون أنفسهم غير أكفاء

دراسة ملحم (2004) حول أثر إستراتيجية المهمة المسندة إلى تعديل مصادر العزو في الكفاءة الذّاتية والأداء لدى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الرياضيات وقد

هدفت الدراسة إلى إستقصاء أثر إستراتيجية المهمة المسندة إلى تعديل مصادر العزو في الكفاءة الذّاتية والأداء لدى التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الرياضيات. تكونت العينة من 76 تلميذا وتلميذة من منطقة إربد متمدرسين بالصف السادس الأساسي وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الذّاتية وإختبار الأداء في الرياضيات تعزى لمستوى التحصيل لصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع

كما أشارت نتائج دراسة (1990) Raowand التي هدفت لمعرفة الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذّات وإدراك الأداء، وأثر متغير الجنس في الكفاءة على عينة مكونة من 69 طالبا وطالبة من إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية ذات أدنى أكاديميا للأداء وأن الذكور قد حصلوا على فاعلية ذات أعلى مقارنة بالإناث.

أما دراسة براجرس (1996) فهدفت إلى التحقق من القدرة التنبؤية للكفاءة الذّاتية المدركة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب الموهوبين في المدارس المتوسطة لعينة متكونة من 66 طالبا موهوبا و232 من طلبة المدراس النظامية العاديين في مادة الجبر.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذّاتية للطلبة الموهوبين ساهمت بالتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات والقدرة المعرفية والتحصيل في الرياضيات والمعدل الفصلي. كما أظهر الطلبة الموهوبين كفاء ذاتية مرتفعة في التعلم و مستويات قلق منخفضة في الرياضيات مقارنة بالطلبة العاديين في المدارس النظامية.

وأظهرت دراسة Boufard et al (1991) لمعرفة أثر فعالية الذّات على رؤية الذات أثناء تعلم المفهوم لدى طلبة المدارس العليا. أن فاعلية الذّات تؤثر بدلالة على تعلم المفهوم من خلال تأثيرها على رؤية الذّات فذوي فاعلية الذّات المرتفعة أفضل في تحديد أهدافهم ومسارات تحقيقها وإدراك وقت أعمالهم وأكثر مثابرة، ويستجيبون بحلول جيدة للمشكلات مقارنة

بذوي فاعلية الذّات المنخفضة. كما يوجد مظهرين معرفيين لنعت طبيعة التقييم الذّاتي لدى الأفراد حيث أنهم يفشلون في استنتاج أسباب النجاح من داخلهم ويدركون أنهم لا يمتلكون مقومات النجاح وهم مسئولون دائما عن فشلهم المتكرر. وأن ما يحققونه من نجاح يأتي عن طريق الحظ أو الصدفة حيث يضعون معايير مرتفعة لتقويم أنفسهم وعندما يقارنوا أدائهم بالمعيار تكون النتيجة أنهم يصفون أنفسهم دائما بصورة لا تتلاءم مع المعيار وبالتالي يرون سلوكهم أقل مما كانوا يتمنون، مما ينتج عنه شعور مستمر بالنقص وفقدان الثقة بالذّات.

فمعايير الحكم على الذّات عندهم ثنائية (مرتفعة جدا أو منخفضة جدا)؛ أي يضعون عتبات عالية لتقييم الذّات الإيجابي وعتبات منخفضة لتقييم الذّات السلبي، وبالتالي تنعكس تلك المعايير الصارمة للسلوك في صور متعددة منها إختيار مستويات عالية جدا من النجاح والمثالية في السلوك حتى يصل الفرد إلى الرضا الذّاتي، وأن أبسط درجات الفشل التي يتعرض لها الفرد تكون نتيجتها أن ينظر إلى نفسه على أنه شخص فاشل في كل شيء.

ومن ثم فإن التلاميذ الذين يدركون العجز يعززون ذاتهم في ضوء إما معدلات منخفضة من سلوكيات تدعيم الذّات أو معدلات عالية من سلوكيات عقاب الذّات. بمعنى يميلون إلى مكافأة ذاتهم بمعدلات منخفضة مقارنة بالعاديين وفي الوقت ذاته يملون إلى عقاب الذّات بصورة شديدة وتنعكس تلك المعدلات المنخفضة من مكافأة الذّات والمعدلات المرتفعة من عقاب الذّات في صورة إنخفاض مستوى النشاط العام وتأخر رد الفعل الإستجابي وإنخفاض المثابرة وعجز الفرد وعدم قدرته على التحكم. كما توصلت دراسة سحلول (2005) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذّات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الصنعاء على عينة مكونة من 1025 طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين فاعلية الذّات ودافعية الإنجاز الدراسي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة. كما تجدر الإشارة إلى أن

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو دراسة العلاقة التفاعلية بين إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية والفاعلية الذّاتية في تأثيرها على كفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي وبعد حساب إختبار الإعتدالية تبين عدم إعتدالية التوزيعات ومنه عدم إمكانية دراسة الفرضيات المتعلقة بالعلاقة التفاعلية بين هذه المتغيرات لذلك إكتفينا بدراسة العلاقة الإرتباطية بين الإستراتيجيات التعلم والفاعلية الذّاتية.

15- الفرضية الرابعة عشر:

- تنص الفرضية الرابعة عشر على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

إفترضنا وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذّاتية وبعد المعالجة الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (25) يوضح نتائج تطبيق معامل r إستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذّاتية.

		الفعاليـــة الذّاتيـــة	
		قيمة r	P
الإستراتيجيات المعرفية	إستراتيجية الحفظ	0.66	0.01
	إستراتيجية البناء	0.77	
	إستراتيجية التنظيم	0.77	
	الدرجة الكلية لإستراتيجيات المعرفية	0.84	

كشفت النتائج المحصل عليها وجود علاقة إرتباطية بين الإستراتيجيات الفرعية لإستراتيجيات المعرفية ككل بما فيها (إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم) والفاعلية الذّاتية حيث كانت أعلى قيمة للإرتباط بين إستخدام إستراتيجتي البناء والتنظيم والفاعلية الذّاتية حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.77 وهو إرتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة 0.01، مما يعني أن كلما أتيحت الفرصة للمتمدرس للتعبير عن أراءه بخصوص الخبرات المقدمة كلما أدى ذلك لمشاركته بفعالية في مختلف الأنشطة التعليمية

المقدمة فيرفع ذلك من مستوى التنظيم والبناء سواء في معالجة المعلومات المقدمة أو في الإحتفاظ بها.

كما قدر معامل إرتباط إستخدام إستراتيجية الحفظ بالفعالية الذّاتية بـــ:0.66 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، إذن النتائج وضحت العلاقة الإرتباطية القوية والدالة بين إستخدام إستراتيجية الحفظ- إستراتيجية البناء- إستراتيجية التنظيم حتى لحفظ المعلومات والخبرات المقدمة تظهر فعالية المتمدرس في إنتقاء المعلومات الهامة للإحتفاظ بها وإستخدامها عند الضرورة ويعتمد طبعا إستخدام الإستراتيجيات والفاعلية الذّاتية على طرق التدريس.

وفي هذا السياق كشفت نتائج دراسة ربيع عبده أحمد رشوان (2005) بعنوان توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذّاتية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة عدم وجود علاقات دالة إحصائيا بين الحنس وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأن طلاب التخصصات العلمية أكثر إستخداما لإستراتيجيات (تعلم الأفراد- الإحتفاظ بسجلات التقويم الذّاتي)، كما لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين إستراتيجيات (التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذّاتية، مكافأة الذّات، الضبط البيئ الدافعي طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت) وبين التخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

كما تم التوصل من خلال الدراسة إلى صيغ تنبؤية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية) والمعتقدات الذّاتية (الفاعلية الذّاتية) في التعلم المنظم ذاتيا، تقدير الذات، موضع الضبط الأكاديمي) ودلت النتائج أيضا على إختلاف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إختلافا دالا إحصائيا بإختلاف بروفيلات أهداف الإنجاز وكانت أكثر البروفيلات إستخداما لهذه الإستراتيجيات هي:(مرتفع إتقان إقدام/مرتفع

أداء إقدام) - (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)- (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)- (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام).

دراسة إنتصار عشا وأخرون (2012) التي هدفت لإستقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذّاتية والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من 59 طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبةفي مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذّاتية والتحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية

وكشفت دراسة عطا الله (1992) التي هدفت إلى إستقصاء أثر طريقتين في التدريس هما التدريس المعرفي- التدريس فوق المعرفي في تحصيل طلبة الصف الخامس للمفاهيم العلمية وتحصيلهم للتفكير العلمي مقارنة بطريقة التدريس الصفي الإعتيادية، على عينة مكونة من 1156 طالبا وطالبة من الصف الخامس إلى تفوق طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي على طريقة التدريس الإعتيادية في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي، وكذلك في تحصيل الطلبة في فئة التحصيل المرتفع للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي.

16- الفرضية الخامسة عشر:

- تنص الفرضية الخامسة عشر على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

إفترضنا وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذّاتية وبعد المعالجة الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (26) يوضح نتائج تطبيق معامل r لإستخدام إستراتيجيات الميتا معرفية والفاعلية الذّاتية.

		الفاعليـــة الذّاتيـــة	
		قيمة r	P
الإستراتيجيات الميتامعرفية	إستراتيجية االتخطيط	0.71	0.01
	إستراتيجية المراقبة الذّاتية	0.74	
	إستراتيجية التقويم الذّاتي	0.68	
	الدرجة الكلية لإستراتيجيات الميتا معرفية	0.78	

من النتائج الموضحة في الجدول يتبين لنا وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات الفرعية للإستراتيجيات الميتا معرفية بما فيها (إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم الذّاتي) والفاعلية الذّاتية حيث وضحت النتائج أن أعلى درجة للإرتباط جاءت بين إستخدام إستراتيجية المراقبة الذّاتية بالفاعلية الذّاتية بمعامل الإرتباط قدر بـ:0.74 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، تليها العلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجية التخطيط والفاعلية الذّاتية حيث قدر معامل الإرتباط بــ:0.68 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

كما دلت النتائج أيضا على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام إستراتيجية التقويم الذّاتي والفاعلية الذّاتية حيث قدر معامل الإرتباط بــ:0.68 وهي أيضا علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وبناءا على النتائج المتحصل عليها يتضح لنا أهمية ودور إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية إستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم الذّاتي في فاعلية الذّاتية للمتعلم، حيث كلما شجعت البيئة المدرسية المراهق لتخطيط تعلماته ومراقبتها زاد ذلك من فاعليته في إستخدام هذه الإستراتيجيات بفاعلية كما دلت النتائج أيضا أن

استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية ككل ترتبط بالفاعلية الذّاتية حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.78 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

ومنه تحققت الفرضية الثالثة عشر التي نصت على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية والفاعلية الذّاتية وهي علاقة قوية ودالة، وعليه تتجلى لنا أهمية كل من الإستراتيجيات الميتامعرفية والفاعلية الذّاتية بالنسبة للمراهق المتمدرس بالقسم النهائي كما سبق وأن أشرنا فسواءا تعلق الأمر بإستراتيجية التخطيط- إستراتيجية المراقبة الذّاتية- إستراتيجية التقويم الذّاتي أو بكل هذه الإستراتيجيات فهي مهمة في التحضير لشهادة البكالوريا وتوقع النجاح والتفوق خاصة إذا إقترن ذلك بالفاعلية الذاّتية التي تدفع بهذا المتمدرس لتحقيق الهدف والنجاح والتفوق مهما كان جحم الصعوبات.

وهو ما أكدته نتائج الدراسات التي أجريت وحتى وإن كانت ليست نفس الفئة المدروسة إلى أن النتائج برهنت على أهمية هذه المتغيرات نذكر من بين الدراسات دراسة عبد الحفيظ زتشي- علي فارس بعنوان مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفعالية الذّاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة والتي هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة والفعالية الذّاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة على عينة مكونة من (134) طالبا وطالبة، وقد دلت النتائج على وجود علاقة إرتباطية بين مهارة التخطيط والفعالية الذّاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة مع وجود علاقة إرتباطية بين مهارة المراقبة والفعالية الذّاتية وأيضا وجود علاقة إرتباطية بين مهارة التقويم والفعالية الذّاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة. وبالتالي وجود علاقة إرتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط- المراقبة- والتقويم) والفعالية الذّاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

دراسة محمد بن سليمان الوطيان (2006) حول مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذّاتية من طلاب جامعة القصم، والتي هدف الباحث من خلالها إلى

التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذّات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة) ومهارات ما وراء المعرفة التي تتمثل في مهارة تحديد الأهداف والخطة ومهارة التحكم والمراقبة ومهارة التقويم الذّاتي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من 299 طالبا وطالبة من طلاب المستويين السابع والثامن في قسم اللغة العربية واللغة الإنجلزية في كلية العلوم العربية والإجتماعية في جامعة القصم، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذّاتية على منخفضي الفاعلية الذّاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط، وتفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذّاتية على منخفضي الفاعلية الذّاتية في مهارة التحكم والمراقبة، وتفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذّاتية على منخفضي الفاعلية الذّاتية في مهارة التقويم الذّاتي للتعلم.

دراسة عبد التواب أبو العلا عوض (2009) لمعرفة الفروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في مهارات ماوراء المعرفة وفاعلية الذّات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتهما لدى الطلاب المتأخرين دراسيا، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الطلاب المتفوقين والعادين في مهارات ما وراء المعرفة وفاعلية الذّات لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا، كما بينت النتائج تحسن في أداء الطلاب المتأخرين دراسيا بالمجموعة التجريبية عن أداء الطلاب المتأخرين دراسيا في المجموعة الضابطة في مهارات ماوراء المعرفة وفعالية الذّات بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد لصالح المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ماوراء المعرفة و فعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسيا للمجموعة التجريبية والفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في مهارات ماوراء المعرفة وفاعلية الذّات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتهما لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.

17- الفرضية السادسة عشر:

- تنص الفرضية السادسة عشر على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية- الميتا معرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي.

إفترضنا وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستراتيجيات التعلم ككل معرفية- ميتا معرفية والفاعلية الذّاتية وبعد المعالجة الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية ولكن قبل عرض النتائج الخاصة بالدرجة الكلية للإستراتتيجيات التعلم نعيد عرض النتائج الخاصة بالإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والفاعلية الذّاتية والتي من خلالها تم الحصول على الدرجة النهائية وسنحاول تركيز الحديث عن الدرجة الكلية لأن الإستراتيجيات الفرعية تم منا قشتها سابقا.

جدول رقم (27) يوضح نتائج تطبيق معامل r لإستخدام إستراتيجيات التعلم ككل و الفاعلية الذاتية.

			الفعاليـــة الذّاتيـــة	
			قيمة r	P
الإستراتيجيات	الإستراتيجيات المعرفية	إستراتيجية الحفظ	0.63	0.01
		إستراتيجية البناء	0.74	
		إستراتيجية التنظيم	0.65	
		الدرجة الكلية لإستراتيجيات معرفية	0.77	
	الإستراتيجياتالميتا معرفية	إستراتيجية التخطيط	0.71	
		إستراتيجية المراقبة الذّاتية	0.74	
		إستراتيجية التقويم الذّاتي	0.68	
		الدرجة الكلية لإستراتيجيات الميتا معرفية	0.78	
		الدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم المعرفية- الميتا معرفية	0.81	

من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن أقوى علاقة إرتباطية كانت بين إستخدام إستراتيجية البناء في الإستراتيجيات المعرفية وإستخدام إستراتيجية المراقبة الذّاتية في الإستراتيجيات الميتامعرفية والفاعلية الذّاتية حيث قدرت درجة الإرتباط في الإستراتيجيتن

بـــ:0.74، وقدر معامل إرتباط إستخدام إستراتيجية التخطيط إستراتيجية ميتامعرفية والفاعلية الذّاتية بـــ:0.71. في حين قدر معامل الإرتباط بين إستخدام إستراتيجية التقويم الذّاتي بالفاعلية الذّاتية بـــ:0.68 تليها الإستراتيجيات المعرفية بما فيها رإ تباط إستخدام إستراتيجية التنظيم والفاعلية الذّاتية بمعامل إرتباط قدر بـــ:.0.65.

وقدر معامل إرتباط إستراتيجية الحفظ بالفاعلية الذّاتية بـــ:0.63 كماتجدر الإشارة أن| معامل إرتباط إستخدام الدرجة الكلية للإستراتيجيات الميتامعرفية بالفاعلية الذّاتية كان قوي ودال حيث قدر بـــ:0.78. في حين قدر معامل إرتباط الإستراتيجيات المعرفية بالفاعلية الذّاتية بـــ:0.77 وهو أيضا يعبر عن العلاقة الإرتباطية القوية والدالة مع العلم أن كل العلاقات كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 كما كشفت النتائج المحصل عليها العلاقة الإرتباطية التي تربط إستخدام إستراتيجيات التعلم ككل معرفية وميتامعرفية والفاعلية الذّاتية حيث قدر معامل الإرتباط بـــ:0.81 وهي علاقة قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01.

ومنه تحققت الفرضية الرابعة عشر التي نصت على وجود علاقة بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي وهي علاقة قوية ودالة.

وعليه تتجلى لنا أهمية الإستراتيجيات التعلم سواءا كانت معرفية أو ميتامعرفية والفاعلية الذّاتية في إقبال المتمدرس على الأنشطة التربوية كما سبق وأن أشرنا خاصة وأن عينة الدراسة شملت المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي وما تتطلب هذه المرحلة من تحضير مستمر وحضور دائم وفعالية مستمرة مما تبرز أهمية اللجوء لمختلف الإستراتيجيات والفاعلية الذّاتية للظهور بشكل لائق ومميز عن بقية الزملاء. فالإنجازات المدرسية هي صورة من صور إثبات الذّات والوجود وإثبات المكانة سواء تعلق الأمر بمكانته لدى الأساتذة أو الأصدقاء أو إثبات مكانته الأسرية ووصوله للتقدير الإجتماعي. فالطالب صاحب الفاعلية الذّاتية المرتفعة يستخدم عمليات التنظيم الذاتي للمعرفة بصورة أكثر فاعلية ويكون

أكثر إصرارا على مواجهة التحديات التعليمية ويتجاوز العوائق التي تعترض طريقه بصورة أكبر وكلما إرتفعت الفاعلية الذّاتية زادت دقة التقويم الذّاتي للنتائج كما وضح كل من Bouffard- Bouchard- Parent& Larivee,(1991).

وقد بينت دراسة Chamotte (1988) التي هدفت إلى المقارنة بين الإستراتجيات التي يستخدمها الطلبة الفاعلون والطلبة غير الفاعلين في تعلم اللغتين الروسية والإسبانية أثناء تعلمهم إلى أن الطرفين (الفاعلين وغير الفاعلين) يستخدمان إستراتيجيات متشابهة في التعلم، غير أن الطلبة الفاعلين يستخدمون مدى أوسع من الإستراتيجيات ماوراء المعرفة كالمراقبة والتقويم والانتباه الاختياري والتخطيط وتحديد المشكلة. وأنهم (أي الفاعلين) أكثر قصدية وأكثر وعيا في إستخدام إستراتيجياتهم وأكثر قدرة على إختيار الإستراتيجات المناسبة للمهام المعينة.

كما أكدت دراسة زمرمان و مارنتيز بونس (1990) أن الفاعلية الذّاتية المرتفعة لدى الطلاب ترتبط إيجابيا بمراجعة محتوى المواد الدراسية وفي الوقت نفسه ترتبط بصورة سلبية مع الإعتماد على الآخرين في الحصول على المساعدة الدراسية.

وفي نفس السياق توصل Pintrich& De Groot (1990) إلى أن الفاعلية الأكاديمية مرتبطة بكل من الإستخدام الفاعل للإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات المعرفية الماورائية وقد توصل الباحثان إلى أن الفاعلية الأكاديمية تسهل عملية الإندماج المعرفي للطالب، وأن رفع الفاعلية الأكاديمية لدى الطالب قد تؤدي إلى زيادة إستخدام المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية وبالتالي تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي.

كما يشير الباحثين Schunk& Ertmer (2000) إلى أن الطلاب الذين يستخدمون معتقدات إيجابية عن فاعليتهم الأكاديمية للقيام بأي مهمة تعليمية يستخدمون إستراتيجيات معرفية وإستراتيجيات المعرفية الماورائية أكثر من الطلاب الذين يحملون معتقدات غير إيجابية.

خلاصة الفصل:

ومنه نستخلص وجود علاقة إرتباطية بين متغيرات البحث حيث إنطلقنا من البحث عن العلاقة بين إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية بكفاءة الأداء للمراهق المتمدرس بالقسم النهائي وتبن وجود علاقة إرتباطية قوية ودالة بين إستخدم الإستراتيجيات وكفاءة الأداء. كما كشفت النتائج المحصل عليها أيضا وجود علاقة بين الفاعلية الذّاتية وكفاءة الأداء، كما تضمنت الدراسة أيضا البحث عن العلاقة الإرتباطية بين إستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي حيث وتبين من خلال النتائج المحصل عليها وجود علاقة إرتباطية قوية ودالة سواء تعلق الأمر بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذّاتية أو إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية وكفاءة الأداء، أو تعلق الأمر بالدرجة الكلية لإستخدام إستراتيجيات التعلم و كفاءة الأداء.

هذا ما يوضح أهمية هذه المتغيرات في مسيرة المراهق المدرسية خاصة إذا إقترنت هذه المسيرة بإجتياز شهادة البكالوريا فأحكامه الشخصية ومعتقداته حول كفاءته الدراسية تؤثر في طريقة تعلمه وكذلك في إختيار الإستراتيجيات المناسبة للتحصيل المعارف وكذا التحضير للتفوق والنجاح في الشهادة المذكورة. كما بينت النتائج الخاصة بالفروق في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية وميتامعرفية وكذا الفاعلية الذّاتية حسب الجنس والتخصص وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام المراهقين لإستراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذّاتية تبعا لمتغير الجنس علما أن الفروق جاءت لصالح الإناث، كما لم تكشفت النتائج عن وجود فروق في إستخدام إستراتيجيات الميتامعرفية تبعا لمتغير الجنس وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذّاتية لدى المراهقين تبعا لمتغير التخصص.

خاتمـــــة

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة التي هدفت لتسليط الضوء على بعدين هامين من أبعاد شخصية المتعلم وهما إستراتيجيات التعلم المعرفية- ميتامعرفية التي يستخدمها في التعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية- التعلمية للتمكن من المعارف- الخبرات- والمهارات المقدمة منها والتحكم والسيطرة عليها هذا من جهة. ومن جهة ثانية معرفة ما مدى فاعليته في استخدام هذه الإستراتيجيات واعتقاده بقدرته على التمكن من هذه المعارف وكيف تنعكس تقيماته الشخصية للقيام بالأداء المطلوب منه، وكذا الانخراط والمثابرة في إنجاز مختلف المهام والأنشطة الصفية والتفوق فيها خاصة وأن عينة الدراسة هم المتعلمين بالقسم النهائي من الطور الثانوي تبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها ما مدى أهمية هذه المتغيرات لدى هذا المراهق خاصة وأن التحولات العالمية، الاقتصادية والمعلوماتية وحتى الاجتماعية تتطلب فاعلية وكفاءة في المتعاملين معها والسيطرة عليها خاصة وأن موضوع هذه الدراسة يبحث عن الكفاءة في المتعلمين من خلال فاعليتهم الذّاتية في استخدام الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية وهي الغاية المنشودة في أي نظام تربوي، ونظرا لأهمية هذا الموضوع خاصة وأن المحرك الأساسي الرامي لتقدم كل المجتمعات هو التربية نقترح جملة من التوصيات لكل المهتمين والقائمين على التربية تتمثل فيما يلي.

إن إرغام المتعلم على الإستراتيجيات التعلم خلال العملية التعليمية- التعلمية لا يؤدي إلى تحقيق النتائج المطلوبة؛ بل يجب علينا توفير فرص التعلم للمتعلم كي يشارك بنفسه في مختلف الوضعيات المطروحة ويحس في الوقت نفسه بضرورة استخدام مختلف الإستراتيجيات لمعالجة هذه الوضعيات وهذا من خلال وعيه بما يقوم به دون إجهاده معرفيا وهو الأساس في الناتج التعلمي والأساسي لتنمية التفكير بتضمين المقرارات الدراسية إستراتيجيات التعلم. كما أن تطوير إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية عند

المتعلمين يرتكز بدرجة أكبر بالفرص التعلم المتاحة والتي تسمح لهم بالتجارب الذّاتية والتعلم الذّاتي الهادف لتعلم أنجع الطرق للتعلم وليس تعلم أكبر قدر من المعارف والمعلومات، ذلك أن التربية الحديثة ترتكز أساسا إلى تنمية وتطوير هذه الإستراتيجيات واكتساب طرق جديدة للتفكير في الوضعيات والمشكلات التي يعيشها والوصول إلى إبداع طرق وحلول جديدة. و هذا لن يتأتى بجهود المتعلم وحده، أو المعلم وحده، أو المناهج المدرسية وحدها، بل بتظافر كل الجهود، فالمتعلم يستطيع الوصول إلى هذا المستوى إذا أتيحت له فرص الممارسة والتدريب على هذا المستوى من المعارف، والمعلم يمكنه الوصول بالمتعلمين إلى هذا المستوى إذا كانت مؤهلاته كافية ويعطي أهمية للدور الذي يقوم به إضافة إلى دخوله دورات تكوينة والنقطة المهمة هي توفر البيئة المدرسية أو الفضاء المناسب للتعلم.

ضرورة وعيى الأولياء بأهمية التعلم والمؤهلات أبنائهم للوصول إلى تعلم بناء وذلك بحسن الإشراف والمتابعة البيداغوجية للأبناء، وليس مضايقة الأبناء وممارسة الضغوط النفسية عليهم في فترة الامتحانات. ذلك أن مرافقة الأبناء وحسن الاستماع لانشغالاتهم خطوة هامة في حياة كل متعلم ومتعلمة خاصة في المرحلة الحرجة ألا وهي مرحلة المراهقة ونرى مؤخرا انتشار نوع من الوعي الاجتماعي نظرا للدور الذي تلعبه وسائل الإعلام وأصبح الكل لديه ما يقوله عن الجانب النفسي ومرحلة المراهقة؛ أي أصبح الكل أخصائيين نفسانيين. وهو ما يستلزم أهمية توعية الأولياء بأهمية مرحلة المراهقة بالنسبة للمتعلم من جهة ومحاولة دعمه لتحقيق ذاته من جهة ثانية والتكيف مع التغيرات التي يمر بها و إفساح المجال له (المراهق) للتعبير عن نفسه ومساندته عند اتخاذ قرارات تخصه وهذا من خلال حملات تحسيسية لفائدة الأولياء

بات من الضروري تحقيق جودة في مخرجات التعلم تماشيا مع للتطور التكنولوجي المعرفي في كافة المستويات وعلى جميع الأصعدة وهذا طبعا بتركيز الجهود على تحقيق

نوعية التعلم بدل من التركيز على كمية التعلم وهذا لن يتأتى إلا من خلال توفير فرص تعلم حقيقية تترجم بتظافر كافة الجهود من برنامج- معلم- بيئية مدرسية- بيئة أسرية- متعلم، هنا فقط يمكننا التحدث عن جودة مخرجات التعلم؛ أي الوصول إلى متعلمين فاعلين في مختلف المجالات التي تم إعدادهم لها مسبقا.وهذا من خلال البحث عن التميز داخل المتعلمين ومرافقتهم لتحقيقه من خلال إعادة النظر في أهداف المنظومة التربوية التي لا ترتكز أساسا على كم المتعلمين بل على النوعية المحققة في أوساط هؤلاء المتعلمين خاصة وأن كل المستجدات المطروحة في العالم تتطلب كفاءات للتحكم في التطورات الحاصلة والسيطرة عليها وليس الخضوع لها.

قائمة المراجع

- قائمة المراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم عباس الزهيري (2008)- خطة لإستراتيجيات التعليم والتعلم وفقا لمتطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم و الإعتماد- مركز ضمان الجودة جامعة حلوان.

2- إبراهيم عمري- التواصل وإستراتيجيات التعلم حالة تدوين الأفكار- مجلة علوم التربية دورية مغربية نصف سنوية العدد الثاني وثلاثون (2006) .

3- إبراهيم محمد المحاسنة- عبد الحكيم علي المهيدات (2013)- القياس والتقويم الصفي- دار جرير للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

4- أحمد دوقة وآخرون (2011)- سيكولوجية الدافعية للتعلم في ماقبل التدرج- ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

5- أحمد فلاح العلوان (2009) - علم النفس التربوي تطوير المتعلمين- دار الحامد للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة 1

6- أحمد فلاح العلوان- ختام الغزو- فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة- مجلة العلوم التربوية مجلة نصف سنوية علمية – محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة قطر العدد 13(2007).

7- أسماء عبد العزيز الحسين (2002) – المدخل الميسر إلى الصحة النفسية و العلاج النفسي- دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع المملكة العربية السعودية الطبعة الأولى.

8- أصلان صبح المساعيد - التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات- مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر العدد الأول (2011).

9- أمال مقدم- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات – فكر ومجتمع فصلية محكمة، تصدر عن طاكسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع الجزائر العدد 17 (2013).

10- امحمد تيغزة (2005)- إصدارات مخبر التربية و التنمية- مقاربة نقدية تحليلية لقضايا تربوية نفسية معاصرة-دار الغرب للنشر و التوزيع وهران الجزائر.

11- إنتصار زكي السعدي - فاعلية تدريب الطالبات على مهارات التعلم فوق المعرفة ضمن مهمات علمية حقيقية في فهمهن للمفاهيم العلمية و في اتجاهاتهن نحو مادة العلوم- مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة السنة الثالثة و العشرون العدد 25 (2008).

12- أندريه غانيو (2011)- طريقة أخرى لتقييم التلاميذ- سلسلة من ترجمة المركز- المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر .

13- إنصاف محمد أحمد درار (2006)- التعليم و تنمية التفكير- مركز دراسات وبحوث المعوقين الخليج.

14- إيمان محمد أحمد الرويثي عرض نادية سعد معوض (2009)- رؤية جديدة في التعلم(التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي.)- دار الفكر للنشر و التوزيع عمان الأردن- الطبعة الأولى.

15- أيمن حبيب سعيد- أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفزياء - المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية و ثقافة المجتمع (2002) الجمعية المصرية للتربية العلمية مصر المجلد الأول.

16- أيمن محمد فتحي عامر (2002)- أثر الوعي بالعمليات الإبداعية و الأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات- رسالة دكتوراه- القاهرة.

17- بسام عبد الله طه إبراهيم (2009)- التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير-دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الأردن الطبعة الأولى.

18- بوبكر بن بوزيد (2009)- إصلاح التربة في الجزائر رهانات وإنجازات- دار القصبة للنشر الجزائر.

19- توفيق مرعي (1983)- الكفايات التعليمية في ضوء النظم- دار الفرقان للنشر و التوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

20- ثائر غباري- خالد أبو شعيرة- صفية الجبالي (2008)- علم النفس العام- مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان الأردن- الطبعة الأولى.

21- جمال عبد ربه الزعانين- فاعلية التعلم القائم على الويب لمساق طرق تدريس العلوم في تنمية مهارات ما و اء المعرفة والتحصيل لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بغزة- مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد 09 (2008).

22- جواكيم دولز -إدمي أولانيي- فليب بيرنوو أخرون ترجمة عزالدين الخطابي عبد الكريم غريب (2005)- لغز الكفايات في التربية - منشورات عالم التربية المغرب- الطبعة الأولى.

23- جودت أحمد سعاده (2003)-تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية) –دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن- الطبعة الأولى.

24- جولتان حسن جحازي -مستوى فاعلية الذات ومستوى التوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية- المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد 9 العدد 4 (2013).

25- جون ماري بيبان- مونيك كوجول- كريستيان إتيفي (2009) - معالم للتعليم اليوم- سلسلة من ترجمة المركز- المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.

26- حبيب تيلوين- فريد بوقريرس (2007)- الدافعية وإستراتيجيات ماوراء المعرفة في وضعية التعلم- سلسلة دراسات تربوية.دار الغرب للنشر والتوزيع وهران الجزائر.

27- حسام محمد مازن- التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة- المؤتمر العلمي التاسع معوقات التربية العلمية في الوطن العربي " التشخيص والحلول" الجمعية المصرية للتربية العلمية جامعة عين الشمس المجلد الأول (2005) .

28- الحسن اللحية- عبد الإله شرياط (2007)- نصوص في: ما هي الكفايات- دار الحرف للنشر والتوزيع المغرب الطبعة الثانية.

29- حسن حسين زيتون (2008)-سلسلة أصول التدريس الكتاب الخامس- تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة- عالم الكتب القاهرة الطبعة الثالثة.

30- حسن حسين زيتون (2009)- إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم- عالم الكتب القاهرة الطبعة الثانية.

31- حسن حسين زيتون- كمال عبد الحميد زيتون (2006)- التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية- عالم الكتب القاهرة الطبعة الثانية.

32- حسن شكير (2002)- مدخل للكفايات والمجزوءات مقاربة نظرية وتطبيقية- مطبعة المتقي برينتر المحمدية المغرب.

33- حسين البيرات- جرد الأسلوب الفردي للتعلم- التنشئة مجلة تربوية علمية متخصصة المجلد الثاني العدد الرابع (2007) .

34- حسين علي فايد (2005)- المشكلات النفسية والاجتماعية- مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع القاهرة الطبعة الأولى.

35- حسين محمد أبورياش – غسان يوسف قطيط (2008) – حل المشكلات-دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

36- حمدي علي الفرماوي (2009)- في علم النفس المعرفي- الأساليب المعرفية بين النظرية و التطبيق – دار صفاء للنشر و التوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

37- خالد المير- محمد بلكبير- إدريس قاسمي- محمد أمزيان (1999)- سلسلة التكوين التربوي بيداغوجيا الدعم و الأساليب المعرفية- مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.

38- خالد عبد القادر- أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع أساسي بمحافظات غزة- مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 26(09) (2012).

39- خالد عبد الله أحمد الخوالدة- جعفر كامل الربابعة- بشار عبد الله سليم- درجة إكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل- المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد الأول العدد 03 (2012)

40- خير الدين هني (2005)- مقاربة التدريس بالكفاءات- مطبعة ع/ بن الطبعة الأولى.

41- داوود عبد المالك الحدابي- ألطاف أحمد محمد الأشول - مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز- المجلة العربية لتطوير التفوق جامعة الصنعاء-العدد 05 المجلد الثالث (2012) .

42- رابح مسعودي (2004) - المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية لأساتذة العلوم الطبيعية في مرحلتي التعليم المتوسط و الثانوي – الجزائر الطبعة 1.

43- رافع النصير الزغلول- عماد عبد الرحيم الزغلول (بدون سنة)- علم النفس المعرفي- دار الشروق الجزء الأول.

44- رامي محمود يوسف- المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل لدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الحائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات – مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد الحادي والعشرون العدد الأول (2013).

45- ربيع عبده أحمد رشوان (2005)- توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم النظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة- بحث مقدم للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص علم النفس التربوي) جامعة جنوب الوادي قنا.

46- رحيمو بخات وأخرون-المقاربات والبداغوجيات الحديثة-- وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضين الحاصلين على شهادة الباكلوريا أو مستوى أقل (2006).

47- ردمان محمد سعيد- علي حسن علي أحمد القرون- فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في الرياضيات في الجمهورية اليمنية- مجلة كلية التربية جامعة أسيوط كلية التربية المجلة العلمية المجلد السادس والعشرون العدد الأول الجزء الأول (2010).

48- رشيد الخديمي- إستراتيجيات التعلم وصعوبات الأجرأة- مجلة علوم التربية دورية مغربية نصف سنويةالعدد الرابع والعشرون (2003).

49- رشيد سعاده- الذكاء الإنفعالي- مقاربة بالكفاءات- مجلة الواحات للبحوث والدراسات- غرداية العدد 05 (2009) .

50- رفقة خليف سالم - علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية- مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد الثالث والعشرون (2010).

51- رمضان سالم النجار تقديم عبد العزيز صالح بن حبتور (2009)- التعليم الثانوي المعاصر – دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة عمان الأردن- الطبعة الأولى.

52- روبرت مارزانو و أخرون-ترجمة يعقوب حسين نشوان-محمد صالح خطاب (2004)- أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج و طرق التدريس – دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان الأردن – الطبعة الثانية.

53- رياض القاسيمي- فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين- مجلة جامعة دمشق المجلد السابع و العشرون العدد الأول (2011).

54- سالم أمحمد المجاهد - نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا جامعة طرابلس- المجلة الجامعة العدد الخامس عشر المجلد الثاني (2013).

55- سالي طالب علوان - الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد – مجلة البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد العدد الثالث و الثلاثون (2012).

56- سامر جميل رضوان- توقعات الكفاءة الذاتية البناء النظري والقياس- مجلة شؤون اجتماعية العدد الخامس والخمسون السنة الرابعة عشرة (1997) دمشق.

57- سعد عبد الكريم شرف الدين تقديم رفعت المليجي (2014)- التفكير فوق المعرفي و مهارات حل المشكلة الرياضية-دار السحاب للنشر والتوزيع القاهرة المجلد 01 الطبعة الأولى 2014.

58- السعيد عواشرية (2005)- الفهم اللغوي القرائي وإستراتيجياته المعرفية- منشورات المجلس الجزائر.

59- سليم إبراهيم الخزرجي (2010)- أساليب معاصرة في تدريس العلوم- دار أسامة للنشر و التوزيع عمان الأردن- الطبعة الأولى.

60- سليم إبراهيم الخزرجي (2010)- أساليب معاصرة في تدريس العلوم- دار أسامة للنشر و التوزيع عمان الأردن- الطبعة الأولى.

61- سليمان أحمد القادري- بشاير خالد الدهون - أثر تدريس العلوم باستخدام النموذج المنظومي المعرفي الشامل في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الرابع أساسي- مجلة العلوم الإنسانية قسنطينة - العدد 32 المجلد ب ديسمبر (2009).

62- سليمان عبد الواحد إبراهيم (2013) - علم النفس التعليمي -نماذج و تطبيقات في حجرة الدراسة- دار أسامة للنشر و التوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

63- سمير يونس أحمد صلاح (2006)- التعلم الذاتي والقراءة- دار اقرأ للنشر والتوزيع القاهرة مصر- الطبعة الأولى.

64- سناء محمد سليمان (2013)- محاضرات في سيكولوجية التعلم-عالم الكتب القاهرة- الطبعة الثالثة.

66- سهيل رزق دياب(2000)- تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا- جامعة القدس المفتوحة-

67- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003) -كفايات التدريس المفهوم- التدريس- الأداء- دار الشروق للنشر و التوزيع عمان الأردن.

68- السيد محمد أبو هاشم حسن (2000) - الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS - جامعة الملك سعود.

69- السيد محمد أبو هاشم حسن (2005)- مؤشرات التحليل البعدي Meta- Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا- جامعة الملك المملكة العربية السعودية السيد محمد أبو هاشم حسن 2005.

70- شفيق فلاح علاونة (2004)- سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد- دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة عمان الأردن- الطبعة الأولى.

71- صالح محمد علي أبو جادو (2006)- علم النفس التربوي- دار المسيرة لنشر و التوزيع و الطباعة عمان الأردن الطبعة الخامسة05.

72- صفاء أحمد شحاتة - أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية(مدخل تقييم القيمة المضافة) - المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد 31 (2012) .

73- صفاء الأعسر – علاء الدين كفافي (1999) ترجمة - الذكاء الوجداني – دار القباء للطباعة والنشر و التوزيع القاهرة.

74- صلاح الدين محمود علام (2000) - القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة - دار الفكر العربي القاهرة الطبعة الأولى.

75- ظريفة أبو الفخر- محمد جهاد جمل (2010)- مهارات التفكير وفق المدخل الإجتماعي- دار الكتاب الجامعي- الإمارات العربية المتحدة الطبعة الأولى.

76- عادل آتشي (2012) - إستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالكفاءات المهنية لدى متربص التكوين المهني بالجزائر - أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية الجزائر 02.

77- عادل السعيد البنا- محددات توجهات الهدف (تمكن-إقدام- إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية- مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية المجلد السابع عشر العدد 02 (2007).

78- عاطف الصيفي (2009) - المعلم و إستراتيجيات التعليم الحديث-دار أسامة للنشر و التوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

79- عبد التواب أبو العلا عوض- الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتهما لدى الطلاب المتأخرين دراسيا – المجلة المصرية للدراسات النفسية تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية المجلد التاسع عشر العدد65 (2009).

80- عبد الحفيظ زتشي- علي فارس- مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفعالية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة- دراسات نفسية وتربوية مجلة محكمة يصدرها قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية- جامعة الجزائر 2- العدد 11(2014).

81- عبد الحكيم المخلافي - فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الصنعاء- مجلة جامعة دمشق المجلد 26 ملحق (2010).

82- عبد الحكيم محمود الصافي – سليم محمود قارة- عبد اللطيف محمد دبور (2010) - تعليم الأطفال في عصر الإقتصاد المعرفي- دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

83- عبد الحميد جابر (1999)- إستراتيجيات التدريس والتعلم- دار الفكر العربي القاهرة- الطبعة الأولى.

84- عبد الحميد جابر (2004)- الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق- دار الفكر العربي القاهرة الطبعة الأولى.

85- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (2010) - إستراتيجيات التدريس المتقدمة و إستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم – جامعة الإسكندرية.

86- عبد الرحمان بن بريكة (2007)- الوعي بالعمليات المعرفية و دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة- أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة جامعة الجزائر.

87- عبد الرحمان سيد سليمان- صفاء غازي أحمد (2001) - المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم تربيتهم مشكلاتهم- مكتبة زهراء الشرق القاهرة.

88- عبد الرحمن محمد عيسوي (1999)- القياس والتجريب في علم النفس و التربية-دار المعرفة الجامعية القاهرة.

89- عبد الرحيم هاروشي- ترجمة- الحسن اللحية-عبد الإله شرياط (1996)- بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين و المكونين- نشر الفنك المغرب.

90- عبد الكريم بوحفص (2010)- التكوين الإستراتيجي لتنمية الموارد البشرية- ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

91- عبد الكريم خضر - أثر التفكير بصوت عال و المتزامن مع عملية إتخاذ القرار في أداء ودافعية المشاركين عند العمل على مهام متفاعلة- مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) السعودية المجلد 27(08) (2013) .

92- عبد الكريم علي اليماني (2009)- إستراتيجيات التعلم والتعليم-زمزم ناشرون و موزعون عما الأردن الطبعة الأولى.

93- عبد الكريم غريب (2001)- الكفايات وإستراتيجيات اكتسابها- النجاح الجديدة الدار البيضاء- الطبعة الأول.

94- عبد الكريم غريب (2011)- بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية- منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب- الطبعة الثانية.

95- عبد الكريم غريب (2014)- البيداغوجيا الناجعة التأسسة على التعلمات البسيطة و المعقدة- منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب الطبعة الأولى.

96- عبد الكريم غريب-عبد العزيز الغرضاف-عبد اللطيف الفاربي- محمد أيت موحي (1998)- سلسلة علوم التربية- معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك- مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء

97- عبد اللطيف الفاربي (بدون سنة)- ديداكتيك المقاربة بالكفايات: المفاهيم والممارسات- المغرب

98- عبد اللطيف بن حسين فرج (2009)- منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد و العشرين- دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان الأردن- الطبعة الأولى.

99- عبد اللطيف حسين فرج (2007)- تحفيز التعلم- دار الحامد للنشر والتوزيع عمان الأردن- الطبعة01.

100- عبد اللطيف خليفة بركات (2000) - الدافعية للإنجاز- دار غريب للطباعة والنشر القاهرة.

101- عبد الله قلي- بخليفة مزغيش (2004)- إستراتيجيات التعلم- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم- أيام تكوينية لمفتشي الطور الثالث جويلية.

102- عبد المنعم أحمد الدردير- جابر محمد عبد الله (2005)- علم النفس المعرفي قراءات و تطبيقات معاصرة- عالم الكتب القاهرة الطبعة الأولى.

103- عبد المنعم أحمد بدران (2008) - مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية- مكتبة العلم والإيمان للنشر والتوزيع مصر- الطبعة الأولى.

104- عبد المنعم الدردير (2004)- دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي-علم الكتب للنشرو توزيع و الطباعة القاهرة- الجزء الأول الطبعة الأولى.

105- عبد الهادي صخري (2010)- علم النفس المعرفي- دار أسامة للنشر و التوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

106- عدنان العتوم وعبد الناصر الجراح- فراس الحموري (2015)- نظريات التعلم- دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان الأردن- الطبعة الأولى.

107- عزت عبد الرؤوف علي- أثر استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الكمياء على مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي زراعي- المؤتمر العلمي الحادي عشر التربية العلمية ...إلى أين الجمعية المصرية للتربية العلمية (2007).

108- عطاف محمود أبو غالي- فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى فلسطين- مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد العشرين العدد الأول (2012).

109- علاء الدين كفافي- مايسه أحمد النيال- سهير محمد سالم (2010)- نظريات الشخصية الارتقاء- النمو- التنوع دار الفكر ناشرون وموزعون عمان الأردن الطبعة الأولى.

110- علي السيد الشخيبي وآخرون (2009)- في إجتماعيات التربية المعاصرة- دار الفكر ناشرون و موزعون عمان الأردن الطبعة الأولى.

111- علي أوحيدة (2007)- السند التربوي للمعلمين التدريس الفعال بواسطة الكفاءات-مطبعة الشهاب عمار قرفي باتنة الجزائر.

112- علي محمد علي الزعبي - رصد بعض مهارات التفكير ماوراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات و طلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن في أثناء حل المسائل الهندسية- مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية مجلة علمية محكمة دورية المجلد 24 العدد الثاني (2008).

113- عمر حجاج (2010) - إتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات و علاقته بدافعيتهم للتدريب- دراسة ميدانية تحليلية بمتوسطات ولاية ورقلة- أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية الجزائر 02.

114- عمر موسى محاسنة (2010)- أساسيات التعليم المهني (التعليم التكنولوجي)- دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

115- عوض عواد درويش الشيخ (2010)- أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء- قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي الجامعة الأردنية.

116- غالب سلمان البدارين- سعاد منصور غيث -الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمية كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية- المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد 09 عدد 01 (2013) .

117- غسان الزحيلي- إستراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق دراسة ميدانية - مجلة جامعة دمشق المجلد 28 العدد 1 (2012).

118- فاروق السيد عثمان (2001)- سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس القلق وإدارة الضغوط النفسية- دار الفكر العربي القاهرة الطبعة الأولى.

119- فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة (2006)- قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية حول تعليمية مادة العلوم الطبيعية 2006 الجزائر 02.

120- فاطمة الزهراء بوكرمة (2009) – الكفاءة مفاهيم و نظريات- دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع الجزائر الطبعة الثانية.

121- فاطمة محمد عبد الوهاب - فعالية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري- مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية مجلة علمية محكمة المجلد الثامن العدد الرابع (2005) جامعة عين الشمس مصر الجديدة.

122- فتحي الزيات (2004) – سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي- دار النشر للجامعات القاهرة الطبعة 2.

123- فتحي مصطفى الزيات (1988)- دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية- المملكة العربية السعودية جامعة أم القرى الطبعة الأولى.

124- فرج عبد القادر طه (1994) - قراءات في علم النفس الصناعي والتنظيمي في الوطن العربي- دار المعارف القاهرة الطبعة الرابعة.

125- الفرحاتي السيد محمود- أحلام الباز حسن (2008)- التكوين العقلي المعرفي للمتعلم المعايير و تحقيق الجودة-دار الجامعة الجديدة للنشر الإسكندرية.

126- فريد حاجي (2005)- المقاربة بالكفاءات- المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

127- فيليب أدي ميخائيل شاير-ترجمة زينات دعنا (2009)- التدخل المعرفي و التحصيل الأكاديمي" رفع المعايير التربوية"-دار الفكر ناشرون و موزعين عمان الأردن- الطبعة الأولى.

128- كامل محمد محمد عويضة (1996)- علم النفس الشخصية- دار الكتب العلمية بيروت لبنان الطبعة الأولى-

129- كريستيان ديبوير-بيرناديت نويل-ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب (2012)- تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج والممارسات والسياقات-منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب الطبعة الأولى.

130- كمال أحمد الإمام النشاوي (2006)- فعالية الذات وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة.

131- كمال حسني بيومي (2009)- تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم المفاهيم والمداخل والتطبيقات- دار الفكر ناشرون وموزعون عمان الأردن- الطبعة الأولى.

132- لورانس برافين ترجمة عبد الحميد محمود السيد- أيمن محمد عامر محمد يحي الرخاوي- مراجعة عبد الحليم محمود السيد (2010)- علم الشخصية- المركز القومي للترجمة القاهرة الطبعة الأولى الجزء الأول.

133- ليث عبد الله القهيوي- زياد كامل اللالا- بلال محمود الوادي (2013)- جودة المعلومات و الذكاء الإستراتيجي في بناء المنظمات المعاصرة- دار حامد للنشر و التوزيع عمان الأردن- الطبعة الأولى.

134- مجدي عبد الكريم حبيب (1995)- دراسات في أساليب التفكير – مكتبة النهضة المصرية الطبعة الأولى.

135- مجدي عزيز إبراهيم (2009)- معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم- عالم الكتب نشر توزيع طباعة القاهرة الطبعة الأولى.

136- مجدي عزيز إبراهيم- محمد عبد الحليم حسب الله (2002)- التفاعل الصفي مفهومه- تحليله- مهاراته- عالم الكتب نشر و توزيع و طباعة القاهرة- الطبعة الأولى.

137- محسن علي عطية (2007)- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية- دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

138- محمد أحمد إبراهيم غنيم - التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة وإستراتيجيات التعلم- مجلة العلوم التربوية العدد العاشر(2006).

139- محمد الدريج (1991)- تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس- مطبعة النجاح الجديدة دار البيضاء- الطبعة الثانية.

140- محمد الدريج (2003)- الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج- منشورات سلسلة المعرفة للجميع المغرب.

141- محمد السيد علي (2011)- موسوعة المصطلحات التربوية- دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الأردن.

142- محمد الطاهر وعلي (2010)- بيداغوجية الكفاءات دار الورسم للنشر والتوزيع الجزائر- طبعة ثانية منقحة و مزيدة.

143- محمد الطاهر وعلي (2012)- الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات- طبعة رابعة منقحة ومزيدة- دار الورسم للنشر و التوزيع الجزائر.

144- محمد الطاهر وعلي (2013)- نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات- الورسم للنشر و التوزيع.

145- محمد المصري - العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإيواء الخاصة بالأردن- مجلة جامعة دمشق المجلد 25 العدد 3+4(2009)

146- محمد بآمحمد- علم التعلم- التنشئة مجلة تربوية علمية متخصصة المجلد الثاني العدد الخامس (2008).

147- محمد بن سليمان الوطيان- مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصم- رسالة التربية و علم النفس العدد 27 (1427) جامعة القصم.

148- محمد بن يحي زكريا ومسعود عباد (2006)- التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم- الحراش الجزائر.

149- محمد حمد الطيطي (2001)- تنمية قدرات التفكير الإبداعي- دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

150- محمد عبد الحليم محمد حسب الله - فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى طالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء- مجلة العلمية بكلية التربية بدمياط العدد السابع والأربعون (2005).

151- محمد عبد الغني سعودي- محسن أحمد الخضيري (1992)- الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه- المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

152- محمد فاتحي- مراجعة عبد الكريم غريب (2004)- تقييم الكفاءات - منشورات عالم التربية المغرب الطبعة الأولى.

153- محمد محمود الحيلة (2002)- مهارات التدريس الصفي- دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

154- محمد محمود بني يونس (2007)- سيكولوجيا الدافعية والانفعالات- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن- الطبعة الأولى.

155- محمد مصطفى العبسي (2010)- التقويم الواقعي في العملية التدريسية- دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة عمان الأردن- الطبعة الأولى.

156- محمد مكسي (2005)- الإستراتيجيات التعليمية- التعلمية والكفايات- طرائق- تقنيات الكتب المدرسية الجديدة.- توب إيدشيون الطبعة الأولى.

157- محمد ياسر مهدي- أثر استخدام مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات لدى طلاب كلية التربية الرياضية جامعة الكوفة- مجلة علوم التربية الرياضية العدد 03 المجلد الرابع (2011)-.

158- محمود العرابي (2011)- دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدراس الإبتدائية في مستغانم- مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في بناء و تقويم المناهج – جامعة وهران.

159- محمود بوسنة- مصطفى حداب – التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)- سلسلة معارف بسيكولوجية منشورات مخبر التربية - التكوين- العمل كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر العدد 2 (2004) .

160- مدحت محمد حسن صالح - فعالية استخدام دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية- مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية مجلة علمية محكمة المجلد الحادي عشر العدد 03(2008).

161- مراد نعموني (2006)- القيم واتساقها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في مرحلة التغيير التنظيمي دراسة حالة شركة سوناطراك قسم الإنتاج –شمال- أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم- جامعة الجزائر.

162- مرزوق مطلق المطيري (2005)- العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية و فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص- قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج اللغة و أساليب تدريسها في جامعة اليرموك إربد الأردن.

163- المركز الوطني للوثائق التربوية (2002)– الكتاب السنوي- حسين داي الجزائر.

164- مصطفى بن حبيلس- المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر - المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة سلسلة من قضايا التربية العدد 38 (2004) -

165- مصطفى عشوي (1992)- أسس علم النفس التنظيمي والصناعي- المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ط2 .

166- معاوية محمود أبو غزال (2014)- نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن الطبعة الأولى.

167- معاوية محمود أبوغزال – شفيق فلاح علاونة–العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد دراسة تطورية- مجلة جامعة دمشق المجلد 26 العدد: 4(2010)- .

168- مفتاح محمد عبد العزيز (2010)- مقدمة في الصحة مفاهيم نظريات نماذج و دراسات- دار وائل للنشر والتوزيع الطبعة الأولى.

169- منى حسن السيد بدوي– الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في بعض الإستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة وأثر برنامج في مهارات ما وراء المعرفة لتحسينها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا- المجلة المصرية للدراسات النفسية تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية المجلد السادس عشر العدد 52 (2006).

170- ميرفت سليمان عبد الله عرام (2012)- أثر إستخدام إستراتيجية K.W.L في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع أساسي- رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج و طرق تدريس العلوم الجامعة الإسلامية غزة.

171- ميسون كريم ضاري- إسماعيل طه الديلمي - التحمل النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد- بحث مستل من أطروحة دكتوراه- مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد 34 (2012).

171- نافز أحمد عبد بقيعي (2004)- أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل و الدافعية للتعلم- قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي جامعة اليرموك إربد الأردن.

172- نصيرة بن نابي (2010) - واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية على أساتذة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط) – أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية الجزائر 02.

173- نعمان شحادة (2009)- التعلم والتقويم الأكاديمي- دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

174- نفين عبد الرحمان المصري (2011)- قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر- قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير (بحث تكميلي) في قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة.

175- نور الدين محمد صدقي (1998) - المشاركة الرياضية والنمو النفسي للأطفال- دار الفكر العربي القاهرة الطبعة الأولى.

176- هارولد أونيل- جمال أبيدي ترجمة نصرة محمد عبد المجيد جلجل (2009)- مقياس ما وراء المعرفة – مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

177- هاني إسماعيل أبو السعود (2009)- برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي- بحث تكميلي مقدم لنيل متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس بغزة الجامعة الإسلامية.

178- هدى تركي السبيعي- دراسة للكفايات التدريسية في علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر-مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر السنة الثانية عشر العدد الثالث والعشرون (2003).

179- هدى محمود الناشف (2001)- إستراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة- دار الفكر العربي القاهرة.

180- هنا عبده علي عباس- سوزان عبد الملاك واصف - تطوير بعض المقرارات التربوية بمؤسسات التعليم النوعي في ضوء المستويات المعيارية وأثره على إكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة – مجلة التربية العلمية تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد الثالث عشر العدد الرابع (2010).

181- ورانس برافين ترجمة عبد الحميد محمود السيد- أيمن محمد عامر محمد يحي الرخاوي- مراجعة عبد الحليم محمود السيد (2010)- علم الشخصية- المركز القومي للترجمة القاهرة الطبعة الأولى الجزء الثاني.

182- وليد رفيق العياصرة (2011) - إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته-دار أسامة للنشر والتوزيع عمان الأردن – الطبعة الأولى.

183- يوسف القطامي (2013)- إستراتيجيات التعلم و التعليم المعرفية- دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة عمان الأردن الطبعة الأولى.

184- يوسف حمة صالح مصطفى (2009)- سيكولوجية التمايز لدى المراهقين- دار دجلة ناشرون وموزعون الأردن- الطبعة الأولى.

- المراجع باللغة الأجنبية:

185-Albert Bandura (Auteur), Philippe Carré (Préface), Jacques Lecomte (Traduction) (2007)-Auto-efficacité:Le sentiment d'efficacité personnelle- **Broché** Éditions De Boeck.

186- Albert Bandura -perceived self- efficacy in cognitive development and functioning –Educational psychologist 28(2) copyright (1993) Lawrence Erlbaum Associates Inc.

187- Albert Boulet, Lorraine Savoie- Zajc et Jacques Chevrier (1996) – Les Stratégies d'apprentissage à l'université - collations es 6 presses de l'université du québec canada.

188- Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn (2006)- Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation- De Boeck

189- Britt-Mari Barth **(**1993)- *Le savoir en construction*- Université de Genève - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Sciences de l'éducation Laboratoire de recherche *Innovation-Formation-Éducation* Paris.

190- Christiane Bosman, François-Marie Gerard, Xavier Roegiers (2000) - Quel avenir pour les compétences? (édt) de boeck université bruxelles.

191- Chevalier, Patrick. Lochet, Christophe. Lamoureux, Jean-Luc -La pédagogie et l'ingénierie de formation- Revue Actualité de la formation permanente N°107 (1990) Paris.

192- Claude LEMOINE préface de Jacques Aubret (2005) – Se Former au bilan de compétences – Comprendre et pratiquer cette démarche - Dunod, Paris.

193- Keegan Tangeman (2008) -self-efficacy in incarcerated adolescents a clinical dissertation submitted in partial satisfaction of the requirents for the degree of doctor of psychology- unauthoized copying under united states.

194- François-Marie Gérard, Xavier Roegiers (2003)- Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser- De Boeck.

195- Frank Pajares and Tim Urdan (2005)- Self- efficacy beliefs of adolescents- uncludes bibliographical references.

196- Helena Irena Togias (2011) – l'auto- efficacité et le stage d'enseignement : le cas du candidat anglophone en enseignement du français langue seconde au secondaire ontario- Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en linguistique pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)- département de langues, linguistique et traduction faculté des lettres université laval Québec.

197- Jose Gomes Da Costa, Cristina Antunes, Ana Além, Lilia Gouveia, Eduardo Castro, Carla Azevedo - Jean Pierre Pourtois- Questionnaire d'autoévaluation de la competence éducative parentale (terrisse& trudelle, 1998) application sur un échantillon de parents d'adolescents portugais- Education familiale et services pour l'enfance premier volume 1 (2011) AIFREF (2010) association internationale de formation et de recherche en éducation familiale university press Enzo Catarsi.

198- José- Luis Wolfs (2001)- méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université ; recherche,théorie, application- de boeck supérieur.

199- Majed Chambah (2012)- le coaching des émotions et de l'estime de soi– Stress,Burn-out,Découragement,Anxiétè,Colère,Nervosité,Dévalorisation, Procrastination-….Luxembourg .

200- Moussadak Ettayebi- Renato Opertti- Philippe Jonnaert (2008) - Logique de compétence et développement curriculaire- débats perspective pour les systèmes éducatifs- l'harmattan paris.

201- Perrenoud, Philippe (1997)- *Construire des compétences dès l'école*- Paris, ESF, 3e éd. 2000.

202- Philippe Perrenoud (2000)- Construire des compétences dés l'école. Réussir au collégial- Montréal 3e éd.

203- Roegiers, X-L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration - Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? La refonte de la pédagogie en

Algérie–Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger: UNESCO-ONPS(2005)-

204- **Sandra** Safourcade **and Séraphin** Alava: Evaluer les enseignants et les formateurs. Comment ? Pourquoi ? Pour quoi?- S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement - Dossier thématique Vol.6 n°12 (2009).

205- Shelley Hymel, Ph.D., Laurie Ford (2014)- Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce, University of British Columbia, Canada, 2e éd.

206- Varia Maïlys Rondier A. Bandura -Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle- Paris : Éditions De Boeck Université**,** L'orientation scolaire et professionnelle 33/3 (2004) .

207- Xavier Roegiers (2010) - Pratiques de classe et pédagogie de l'intégration l'approche par compétences au quotidien de la classe - De Boeck.

208-Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn (2012) - Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation- De Boeck.

209-Luce Bordeleau Thérèse Bouffard - Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire- [article] Enfance Volume 52 Numéro 4 (1999)- .

210-Mina Puustinen- Fayda Winnykamen -Influence du sentiment d'auto-efficacité dans la demande d'aide chez des enfants de 8 à 9 ans- [article] - Enfance Volume 51 Numéro 2 pp (1998) .

211-Philippe Perrenoud (2008).Construire des compétences dès l'école ESF(5eéd.,1èreéd.1997) Université de Genève - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Sciences de l'éducation LIFE Laboratoire de recherche*Innovation-Formation-Education*Paris.

212- Jacques Lecomte (2004) /5- Les applications du sentiment d'efficacité personnelle- Éditeur L'Harmattan.

213-Sophia Jowett et David Lavalee traduit de l'américain par Christophe Billon (2008) –psychologie social du sport- deboek université bruxelles.

الملاحق

الملحق رقم: (01)

قائمة المؤسسات التربوية للإجراء

الرقم	اسم ولقب السيد مدير الثانوية	اسم ثانوية الإجراء	الإمضاء
01	مدير الثانوية	ثانوية نورالدين زرواق المدية الهاتف: 025 58.35.96	
02		ثانوية فخار عبد الكريم المدية الهاتف: 58.54.51 (03) ص.ب: 33066/33 الجزائر	
03		ثانوية الاخوة يسع سعد و يحي ثلاثة المذكورة ولاية المدية مديرية التربية لولاية المدية	
04		ثانوية الشهيد زروق بوشريط حي تاكيو المدية الأمانة الهاتف: 025 58.02.55	
05		ثا/ زروق بوكرزاية تاكبو	
06		ثا/ الطيب بوقامي.	
07		ثا/ الدكتور أحمد عروة - المدية	
08		ثانوية خديجة بنت رويسي المدية	
09		متقنة الشهيد الرائد محمود باشي البيضة هـ: 58.00.89 (03)	
10		ثانوية الزبيرية الجديدة	

ثانوية ابن شنب للفتيات
نهج الإخوة دقداق - المدية
هـ: 025 58.23.12 / ح ج خ: 11/89

الملحق رقم: (02)

قائمة الأساتذة المحكّمين

الرقم	اسم ولقب الأستاذ(ة)	جامعة	الدرجة العلمية	الإمضاء
01	زرارة الحاج أحمد	الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	
02	العياشي بن زروقة	الجزائر 2	أ. محاضر "أ"	
04	بوطاف سعود	الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	
05	علي بوراجو	الجزائر 2	أستاذ	
06	أحمد دوقة	الجزائر 2	أستاذ	
07	الطيب بلعربي	"	استاذ	
08	كلثوم بلعسلي	الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	
09	الحاج لعيبي	الجزائر (2)	أستاذ محاضر (أ)	
10				
11				
12				

مقاييس الدراسة الملحق (03)

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
03	عند التعامل مع المعلومات الجديدة ألخصها بطريقتي الخاصة حتى أستطيع حفظها.				
04	أكرر المعلومات الواجب حفظها بصوت مرتفع عدة مرات لكي ترسخ في ذهني.				
05	أتحصل على نقاط مرتفعة في المواد التي تتطلب الحفظ.				
06	أضع الدروس في شكل مخططات حتى يسهل علي حفظها.				
07	أجيد توظيف الخبرات التي سبق حفظها في مواقف جديدة.				
06	أحاول دائما الربط بين مكتسباتي الجديدة و القديمة.				
07	أقوم بإستخراج الكلمات الغامضة في الدروس و أعيد كتابتها بطريقة واضحة.				
08	عند المراجعة أطرح على نفسي الأسئلة لأتأكد من مدى استيعابي للمعلومات.				
09	أعيد صياغة المعلومات التي يقدمها الأستاذ بأسلوبي الخاص.				
10	من عادتي إعادة تلخيص الدروس بطريقتي الخاصة حتى أستطيع الإحتفاظ بها.				
11	أجد متعة عند ما أقوم بكتابة الدرس بطريقتي الخاصة.				
12	لدي قدرة على تطوير و إعادة بناء الأفكار التي تعرض علينا في القسم.				
13	عندما يكلفني الأستاذ بمهام مدرسية فإنني أستثمر مكتسباتي السابقة لإنجاز المهمة				
14	أقارن بين خبراتي القديمة و الجديدة ثم أدجمها في خبرة جديدة.				
15	عند تكليفي بمهام مدرسية أحاول توظيف مكتسباتي السابقة.				
16	أحاول دائما تطوير الأفكار التي أستخلصها من مختلف المواد.				
17	أحاول إعادة بناء المعلومات الموجودة في مختلف المواد و أربط بينها.				
18	أحاول دائما أن إبراز شخصيتي في عرض المعلومات.				
19	أقوم بتجزئة المادة الدراسية إلى أجزاء قبل مراجعتها.				
20	أضع مخططا لأي درس حتى يسهل علي حفظه.				
21	أستخرج النقاط الأساسية عند التعامل مع أي نشاط مدرسي.				
22	أثناء تحضير الدروس أقوم بتدوين أو كتابة النقاط الرئيسية.				
23	عند مراجعة دروسي أقوم بتسطير المفاهيم الغامضة.				
24	أنظم الدروس بطريقتي الخاصة حتى يسهل علي الإحتفاظ بها.				
25	عندما أكلف بمهام فإنني أرتبها من السهل إلى الصعب حتى يسهل علي حلها.				
26	عند تعاملي مع المعلومات الجديدة فإنني أقوم بقراءة خاطفة أولا ثم أقوم بتنظيمها حسب فهمي.				
27	أكتب يوميا في مذكرتي المفاهيم الجديدة التي تعلمتها.				
28	أنظم المادة الدراسية في أشكال حتى يسهل علي الإحتفاظ بها و تذكرها.				
29	عند قيامي بأي نشاط فإنني أعيد قراءة الأفكار التي كتبتها قبل عرضها.				
30	عند المراجعة أقوم بتقسيم الدروس في مجموعات حسب صعوبتها و أهميتها.				

31	أحدد دائما ما هو المطلوب مني قبل الشروع في العمل.				
32	أحدد الهدف من كل عمل حتى يسهل علي تحقيقه.				
33	أضع الأفكار الأساسية التي سأتناولها في مخطط قبل كتابتها في فقرة.				
34	عند شروعي في حل الأنشطة المدرسية أسأل نفسي ماذا يجب علي فعله حتى أحقق الهدف المطلوب				
35	عندما أكلف بأي نشاط فإنني أسأل نفسي ما هو المطلوب مني حتى أستطيع تحديد خطة العمل.				
36	أضع كل درس في شكل حتى يسهل علي إستيعابه.				
37	بعد المراجعة يمكنني وضع مخطط للمفاهيم التي فهمتها و المفاهيم التي لم أفهمها				
38	قبل الشروع في أي عمل أضع مخططا للأهداف الواجب تحقيقها و الإجراءات اللازمة لتحقيق ذلك				
39	أراجع دائما حسب الرزنامة التي أحضرها مسبقا و حسب أهمية المادة و المفاهيم المكتسبة.				
40	عندما أتعامل مع الأنشطة المدرسية أقوم بتخطيط النشاط ا تخطيطا أوليا.				
41	أضع مخططا تمهيديا يتضمن المفاهيم المهمة التي تعلمتها خلال اليوم لكل مادة تحضيرا لإمتحان الباكلوريا.				
42	أستطيع شرح طريقة تفكيري عند تكليفنا بأي عمل.				
43	عند تعلم خبرات جديدة أقوم بطرح أسئلة على نفسي حتى أتأكد من مدى فهمها.				
44	أسيطر على تفكيري أثناء إنجاز المهام حتى أستطيع تغيير الطريقة إن إستلزم الأمر ذلك.				
45	أسأل نفسي في كل حصة هل إستوعبت أم لا.				
46	أحاول دائما تحديد العقبات التي تحول بيني و بين نجاحي في تحقيق المطلوب مني.				
47	أركز إنتباهي في الخطوات التي أقوم بها لحل أي مهمة أكلف بها.				
48	لدي القدرة على التحكم في طريقة تفكيري أثناء إنجاز مختلف الأنشطة.				
49	في القسم و قبل عرض الإجابة أقوم بمراجعتها للمرة الاخيرة تفاديا لما قد يوجد من أخطاء.				
50	أراجع نفسي دائما في الطريقة التي أتبعها عند تكليفي بمختلف المهام.				
51	أستطيع مناقشة طريقة تفكيري عند إنجاز مختلف المهام المدرسية.				
52	عندما أجد المهام التي أكلف بها صعبة فإنني أحاول التفكير فيها بطريقة مختلفة حتى أتمكن منها				
53	أفكر مليا في طريقتي في التفكير هل هي فعالة و هل وفقت في إختياري.				
54	لا يهمني تقديم الإجابة الصحيحة بقدر ما يهمني أن أكون واعيا بما أقدم.				
55	أحرص على تصحيح أخطائي بعد تقديم الحل من طرف الأستاذ.				

56	أقارن أعمالي بالأعمال التي قدمها زملائي.				
57	أحاول دائما تحديد نقاط قوتي و ضعفي في أي نشاط و في أي مادة و مع أي أستاذ.				
58	أدقق دائما في الخطوات التي أتبعها في كل نشاط				
59	أسأل نفسي في كل خطوة هل ما أقوم يوصلني للحل المطلوب أم علي بذل المزيد من الجهود				
60	في نهاية كل حصة أسأل ما الذي تعلمته اليوم و ما الذي بقي غامضا في ذهني.				
61	أسأل نفسي هل ما أدرسه في المقرر له علاقة بالهدف الذي سطرته مسبقا.				
62	عندما أتعامل مع مختلف الوضعيات أسأل نفسي ما الذي أعرفه عن الموضوع.				
63	عند التعامل مع مختلف الوضعيات أكتب قائمة بالصعوبات التي واجهتني و المكتسبات التي حققتها.				

مقاييس الدراسة الملحق رقم (04)

الرقم	العبارات	نادرا	غالبا	أحيانا	دائما
01	أستطيع حل المشكلات الصعبة لو بذلت جهدا كافيا لذلك.				
02	أستطيع الحفاظ على هدوئي أمام الصعاب لأنني أعتمد على قدراتي في مواجهتها.				
03	أستطيع التعامل مع أي شيء يعترض طريقي.				
04	أستطيع وضع الحلول لأي مشكلة قد تواجهني.				
05	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان صعبا.				
06	يمكنني مساعدة أي شخص لديه مشكلة.				
07	يمكنني السيطرة على مشاعري تجاه أي موقف.				
08	يمكن التحكم في انفعالاتي أمام الأخرين				
09	أستطيع المحافظة على توازني أمام المواقف الصعبة.				
10	يصعب علي الوصول إلى أهدافي و طموحاتي.				
11	يصعب علي إيقاف أي شخص عند حده.				
12	أشعر أني غير قادر على منافسة زملائي.				
13	ينتابني حرج عند لقاء شخص غريب.				
14	أقيم المواقف بمهارة و دقة.				
15	بوسعي تعلم أي شيء لو ركزت فيه.				
16	من السهل علي إقامة علاقات جديدة.				
17	أرى أني لي موقفا مؤثرا في المجتمع.				
18	أشعر بالخجل عند التعامل مع الجنس الأخر.				
19	أشعر باليأس عند الفشل في موقف ما.				
20	لدي القدرة على مواجهة المواقف الصعبة.				
21	أشعر أنني أمتلك بعض المهارات الإجتماعية.				
22	أجد صعوبة في اكتساب مواقف جديدة.				
23	لدي القدرة على التعامل مع كل المفاجئات.				
24	أعتقد أني أمتلك عزيمة و إرادة قوتين.				
25	أقدم النصيحة لزملائي إذا صدر عنهم سلوكا سلبيا.				
26	أشارك في حل المشكلات التي فيها مخاطرة و مغامرة.				
27	عندما أتغيب عن نشاط إجتماعي أتوقع أن أصدقائي				

	سيسألون عني.				
28	ألتزم بالقيم الإجتماعية السائدة و المعمل بها.				
29	أتردد في المبادرة بأي نشاط إجتماعي.				
30	أود التفوق عن زملائي الطلبة				
31	أجد صعوبة في تنفيذ خطة وضعتها لنفسي.				
32	أجد صعوبة في التغلب على مشاعر الحزن التي تواجهني.				

مقاييس الدراسة الملحق (05)

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	رصيدي المعرفي يؤهلني للتعامل مع مختلف الوضعيات التعلمية بكفاءة.		
02	أحدد العقبات التي تعترضني قبل الشروع في أي عمل.		
03	أحلل بدقة المعطيات و الأنشطة المدرسية المقدمة.		
04	أقترح العديد من الفروض و أختار أحسنها.		
05	أهتم بأدق التفاصيل عند حل أي نشاط مدرسي.		
06	أتمعن في الحلول الممكنة للوضعيات المختلفة.		
07	أنظم إجابتي و أعرضها بطريقة مشوقة.		
08	أقدم أفكارا جديدة عند مواجهة مختلف الوضعيات التعليمية.		
10	أخطط جيدا لمنهجية عملي في أي نشاط مدرسي		
12	أصحح أخطائي في التعلم حتى ولو لم أطالب بذلك.		
13	أستخدم مصادر مختلفة لتطوير مكتسباتي و خبراتي.		
14	أنجز الأعمال المدرسية التي تتطلب الدقة و المهارة.		
15	أعتمد على نفسي في إنجاز الأنشطة أو الواجبات المدرسية.		
16	قدراتي تؤهلني لأكون صاحب لكي يكون النجاح حليفا لي.		
17	أشعر برضى عن ذاتي في المواقف الناجحة.		
18	أفضل تحقيق الأعمال التي أشعر فيها بالفخر عند الفوز.		
21	أفضل الأعمال المدرسية التي تضعني موضع منافسة.		
22	أثق في قدراتي لحل أي مشكلة تعترضني.		
24	قدراتي تمكنني من المشكلات التي تصعب على زملائي.		
26	قدراتي تؤهلني لأكون ناجحا بإمتياز.		
29	*أستوعب بدرجة عالية الأنشطة و المواضيع التي أدرسها.*		
30	قدراتي تؤهلني للمشاركة بفعالية في مختلف الأشغال.		
31	أبتكر أساليب جديدة لإنجاز الأعمال المدرسية		
32	أقود زملائي في تعلم تعاوني يكلفنا به الأستاذ.		
34	أجيد التعامل مع مختلف وضعيات- المشكلة التي أجد نفسي فيها.		
35	أعرض أعمالي المدرسية بطريقة فنية.		
36	أنا عضو فعال في قسمي حسب تقديرات أساتذتي.		
38	أشارك في أي نشاط مهما كانت صعوبته بفعالية.		
40	أحرص و أسهر و أثابر على إنجاز الوجبات المنزلية تحضيرا لشهادة الباكلوريا.		
41	أنجز كل الأعمال التي لها علاقة بدراستي حتى أختبر قدراتي على الفهم		
42	أحقق الأهداف الدراسية التي اخطط لها بسهولة.		

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (06)

Fiabilité STRATEGIES COGNITIVES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,884	31

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
V3	86,59	186,850	,266	,883
V4	86,21	177,683	,480	,879
V7	85,91	184,507	,285	,884
V8	86,21	185,885	,292	,883
V9	86,65	179,199	,451	,880
V11	86,37	182,821	,378	,882
V15	85,97	182,595	,407	,881
V16	86,48	175,181	,624	,876
V17	85,94	184,926	,293	,883
V18	86,31	178,782	,498	,879
V19	86,39	177,634	,469	,880
V20	86,58	174,812	,523	,878
V21	86,39	182,341	,414	,881
V22	86,23	182,462	,407	,881
V23	86,34	180,893	,442	,880
V24	86,11	179,695	,516	,879
V25	86,28	184,971	,301	,883
V26	86,51	182,899	,392	,881
V27	86,14	181,920	,349	,882
V28	85,98	182,969	,352	,882
V29	86,74	175,427	,578	,877
V30	86,03	180,898	,442	,880
V31	85,91	181,214	,450	,880

V32	86,00	184,545	,281	,884
V33	86,06	176,643	,546	,878
V34	86,00	186,141	,228	,885
V36	86,72	177,436	,530	,878
V37	87,19	181,832	,314	,884
V39	86,74	175,406	,556	,878
V40	86,04	181,796	,395	,881
V41	86,08	181,266	,414	,881

Fréquences

Statistiques

TOTALSTRATCOGN

N	Valide	100
	Manquant	0
Percentiles	27	82,2700
	73	98,0000

Test T

Remarques

Sortie obtenue		17-MAY-2015 21:44:31
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\DOUGA\Desktop\HAMIDA STRATEGIES.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=TOTSRATCOG2(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=V3 V4 V7 V8 V9 V11 V15 V16 V17 V18 V19 V20 V21 V22 V23 V24 V25 V26 V27 V28 V29 V30 V31 V32 V33 V34 V36 V37 V39 V40 V41 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,06
	Temps écoulé	00:00:00,13

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
V3	Hypothèse de variances égales	2,101	,154	-3,115	49	,003	-,583	,187	-,960	-,207
	Hypothèse de variances inégales			-3,122	48,673	,003	-,583	,187	-,959	-,208
V4	Hypothèse de variances égales	20,935	,000	-7,076	49	,000	-1,569	,222	-2,015	-1,124
	Hypothèse de variances inégales			-7,386	35,320	,000	-1,569	,213	-2,001	-1,138
V7	Hypothèse de variances égales	1,313	,257	-2,513	49	,015	-,648	,258	-1,166	-,130
	Hypothèse de variances inégales			-2,554	47,901	,014	-,648	,254	-1,158	-,138
V8	Hypothèse de variances égales	3,483	,068	-2,542	49	,014	-,579	,228	-1,036	-,121
	Hypothèse de variances inégales			-2,593	46,841	,013	-,579	,223	-1,028	-,130

V9	Hypothèse de variances égales	,834	,366	-6,500	49	,000	-1,407	,217	-1,843	-,972
	Hypothèse de variances inégales			-6,457	46,518	,000	-1,407	,218	-1,846	-,969
V11	Hypothèse de variances égales	,905	,346	-5,154	49	,000	-1,065	,207	-1,480	-,650
	Hypothèse de variances inégales			-5,201	48,952	,000	-1,065	,205	-1,476	-,653
V15	Hypothèse de variances égales	2,880	,096	-3,247	49	,002	-,782	,241	-1,267	-,298
	Hypothèse de variances inégales			-3,307	47,348	,002	-,782	,237	-1,258	-,306
V16	Hypothèse de variances égales	,000	,996	-9,045	49	,000	-1,671	,185	-2,043	-1,300
	Hypothèse de variances inégales			-9,063	48,632	,000	-1,671	,184	-2,042	-1,301
V17	Hypothèse de variances égales	4,665	,036	-2,743	49	,008	-,690	,251	-1,195	-,184
	Hypothèse de variances inégales			-2,818	43,993	,007	-,690	,245	-1,183	-,196
V18	Hypothèse de variances égales	14,434	,000	-4,334	49	,000	-1,125	,260	-1,647	-,603
	Hypothèse de variances inégales			-4,487	39,797	,000	-1,125	,251	-1,632	-,618
V19	Hypothèse de variances égales	4,422	,041	-5,327	49	,000	-1,463	,275	-2,015	-,911
	Hypothèse de variances inégales			-5,440	46,377	,000	-1,463	,269	-2,004	-,922
V20	Hypothèse de variances égales	6,760	,012	-8,812	49	,000	-1,995	,226	-2,450	-1,540
	Hypothèse de variances inégales			-9,141	38,822	,000	-1,995	,218	-2,437	-1,554

V21	Hypothèse de variances égales	5,821	,020	-4,583	49	,000	-,898	,196	-1,292	-,504
	Hypothèse de variances inégales			-4,664	47,562	,000	-,898	,193	-1,285	-,511
V22	Hypothèse de variances égales	,214	,646	-4,284	49	,000	-,917	,214	-1,347	-,487
	Hypothèse de variances inégales			-4,264	47,143	,000	-,917	,215	-1,349	-,484
V23	Hypothèse de variances égales	,205	,652	-4,712	49	,000	-,972	,206	-1,387	-,558
	Hypothèse de variances inégales			-4,725	48,732	,000	-,972	,206	-1,386	-,559
V24	Hypothèse de variances égales	4,449	,040	-4,606	49	,000	-1,046	,227	-1,503	-,590
	Hypothèse de variances inégales			-4,699	46,728	,000	-1,046	,223	-1,494	-,598
V25	Hypothèse de variances égales	2,223	,142	-3,404	49	,001	-,801	,235	-1,274	-,328
	Hypothèse de variances inégales			-3,455	48,151	,001	-,801	,232	-1,267	-,335
V26	Hypothèse de variances égales	3,814	,057	-5,112	49	,000	-1,028	,201	-1,432	-,624
	Hypothèse de variances inégales			-5,247	44,305	,000	-1,028	,196	-1,422	-,633
V27	Hypothèse de variances égales	6,085	,017	-3,993	49	,000	-1,083	,271	-1,629	-,538
	Hypothèse de variances inégales			-4,076	46,544	,000	-1,083	,266	-1,618	-,548
V28	Hypothèse de variances égales	11,171	,002	-3,475	49	,001	-,852	,245	-1,344	-,359
	Hypothèse de variances inégales			-3,596	40,250	,001	-,852	,237	-1,331	-,373

V29	Hypothèse de variances égales	2,377	,130	-7,405	49	,000	-1,639	,221	-2,084	-1,194
	Hypothèse de variances inégales			-7,539	47,376	,000	-1,639	,217	-2,076	-1,202
V30	Hypothèse de variances égales	9,459	,003	-3,676	49	,001	-,940	,256	-1,454	-,426
	Hypothèse de variances inégales			-3,780	43,491	,000	-,940	,249	-1,441	-,439
V31	Hypothèse de variances égales	9,409	,004	-4,220	49	,000	-,935	,222	-1,381	-,490
	Hypothèse de variances inégales			-4,394	36,669	,000	-,935	,213	-1,367	-,504
V32	Hypothèse de variances égales	2,448	,124	-3,008	49	,004	-,796	,265	-1,328	-,264
	Hypothèse de variances inégales			-3,063	47,320	,004	-,796	,260	-1,319	-,273
V33	Hypothèse de variances égales	20,340	,000	-6,841	49	,000	-1,565	,229	-2,024	-1,105
	Hypothèse de variances inégales			-7,132	35,990	,000	-1,565	,219	-2,010	-1,120
V34	Hypothèse de variances égales	,759	,388	-2,538	49	,014	-,574	,226	-1,029	-,120
	Hypothèse de variances inégales			-2,587	47,053	,013	-,574	,222	-1,020	-,128
V36	Hypothèse de variances égales	,376	,542	-6,525	49	,000	-1,486	,228	-1,944	-1,028
	Hypothèse de variances inégales			-6,514	47,933	,000	-1,486	,228	-1,945	-1,027
V37	Hypothèse de variances égales	1,664	,203	-3,791	49	,000	-1,060	,280	-1,622	-,498
	Hypothèse de variances inégales			-3,762	46,206	,000	-1,060	,282	-1,627	-,493

V39	Hypothèse de variances égales	1,701	,198	-7,119	49	,000	-1,634	,230	-2,096	-1,173
	Hypothèse de variances inégales			-7,220	48,339	,000	-1,634	,226	-2,089	-1,179
V40	Hypothèse de variances égales	9,367	,004	-3,507	49	,001	-,940	,268	-1,478	-,401
	Hypothèse de variances inégales			-3,596	44,830	,001	-,940	,261	-1,466	-,413
V41	Hypothèse de variances égales	5,893	,019	-3,812	49	,000	-,972	,255	-1,485	-,460
	Hypothèse de variances inégales			-3,896	46,101	,000	-,972	,250	-1,475	-,470

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (07)

Fiabilité STRATEGIES METACOGNITIVES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,901	33

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
V42	94,72	210,729	,485	,898
V43	95,03	210,474	,460	,898
V44	95,67	207,941	,448	,898
V45	95,09	205,153	,578	,896
V46	95,09	205,295	,572	,896
V47	95,79	210,875	,338	,901
V48	95,66	209,358	,413	,899
V49	95,63	211,044	,404	,899
V50	95,80	208,687	,429	,899
V51	95,70	211,687	,349	,900
V52	95,70	208,879	,440	,899
V53	95,23	210,866	,428	,899
V54	95,14	206,505	,548	,897
V55	95,40	211,475	,388	,899
V56	95,18	203,402	,583	,896
V57	95,01	211,667	,394	,899
V58	94,83	211,961	,516	,898
V59	95,16	213,489	,348	,900
V60	95,01	210,778	,423	,899
V61	94,94	209,330	,519	,897
V62	95,12	211,400	,470	,898
V63	95,03	211,646	,425	,899

V64	95,09	211,416	,443	,898
V65	95,05	210,331	,371	,900
V66	94,79	211,501	,424	,899
V67	95,25	214,654	,225	,902
V68	94,79	211,056	,435	,899
V69	95,12	208,874	,556	,897
V70	94,89	210,442	,450	,898
V71	95,54	206,918	,524	,897
V72	95,04	211,776	,373	,900
V73	95,08	209,468	,552	,897
V74	95,83	209,153	,415	,899

Fréquences

Statistiques

TOTALSTRATMETACOG

N	Valide	100
	Manquant	0
Percentiles	27	90,0000
	73	109,0000

Test T

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
V42	Hypothèse de variances égales	14,179	,000	-3,120	50	,003	-,748	,240	-1,230	-,266
	Hypothèse de variances inégales			-3,403	37,931	,002	-,748	,220	-1,193	-,303
V43	Hypothèse de variances égales	7,639	,008	-4,480	50	,000	-,997	,223	-1,444	-,550

	Hypothèse de variances inégales			-4,726	47,262	,000	-,997	,211	-1,421	-,573
V44	Hypothèse de variances égales	9,926	,003	-6,002	50	,000	-1,433	,239	-1,913	-,954
	Hypothèse de variances inégales			-6,421	43,913	,000	-1,433	,223	-1,883	-,983
V45	Hypothèse de variances égales	18,796	,000	-5,705	50	,000	-1,334	,234	-1,804	-,865
	Hypothèse de variances inégales			-6,115	43,341	,000	-1,334	,218	-1,774	-,894
V46	Hypothèse de variances égales	19,384	,000	-5,639	50	,000	-1,420	,252	-1,926	-,914
	Hypothèse de variances inégales			-6,127	39,184	,000	-1,420	,232	-1,888	-,951
V47	Hypothèse de variances égales	,292	,592	-4,704	50	,000	-1,259	,268	-1,797	-,722
	Hypothèse de variances inégales			-4,714	47,701	,000	-1,259	,267	-1,797	-,722
V48	Hypothèse de variances égales	,277	,601	-5,636	50	,000	-1,312	,233	-1,779	-,844
	Hypothèse de variances inégales			-5,714	49,307	,000	-1,312	,230	-1,773	-,851
V49	Hypothèse de variances égales	,003	,959	-4,378	50	,000	-1,027	,235	-1,498	-,556
	Hypothèse de variances inégales			-4,405	48,367	,000	-1,027	,233	-1,496	-,558
V50	Hypothèse de variances égales	,264	,610	-4,573	50	,000	-1,129	,247	-1,625	-,633
	Hypothèse de variances inégales			-4,471	42,432	,000	-1,129	,252	-1,638	-,620
V51	Hypothèse de variances égales	2,811	,100	-4,158	50	,000	-1,087	,261	-1,612	-,562

	Hypothèse de variances inégales			-4,288	49,955	,000	-1,087	,254	-1,596	-,578
V52	Hypothèse de variances égales	3,096	,085	-5,349	50	,000	-1,268	,237	-1,745	-,792
	Hypothèse de variances inégales			-5,546	49,691	,000	-1,268	,229	-1,728	-,809
V53	Hypothèse de variances égales	9,278	,004	-3,109	50	,003	-,751	,242	-1,236	-,266
	Hypothèse de variances inégales			-3,278	47,410	,002	-,751	,229	-1,212	-,290
V54	Hypothèse de variances égales	20,508	,000	-5,592	50	,000	-1,351	,242	-1,836	-,866
	Hypothèse de variances inégales			-6,059	40,115	,000	-1,351	,223	-1,801	-,900
V55	Hypothèse de variances égales	8,014	,007	-3,922	50	,000	-,916	,234	-1,385	-,447
	Hypothèse de variances inégales			-4,123	47,961	,000	-,916	,222	-1,363	-,469
V56	Hypothèse de variances égales	21,586	,000	-6,397	50	,000	-1,541	,241	-2,025	-1,057
	Hypothèse de variances inégales			-6,980	37,840	,000	-1,541	,221	-1,988	-1,094
V57	Hypothèse de variances égales	12,216	,001	-4,443	50	,000	-,972	,219	-1,411	-,532
	Hypothèse de variances inégales			-4,775	42,564	,000	-,972	,203	-1,382	-,561
V58	Hypothèse de variances égales	2,829	,099	-4,168	50	,000	-,757	,182	-1,122	-,392
	Hypothèse de variances inégales			-4,483	42,343	,000	-,757	,169	-1,098	-,416
V59	Hypothèse de variances égales	1,544	,220	-2,664	50	,010	-,511	,192	-,897	-,126

	Hypothèse de variances inégales			-2,764	49,624	,008	-,511	,185	-,883	-,140
V60	Hypothèse de variances égales	8,226	,006	-3,941	50	,000	-,988	,251	-1,492	-,484
	Hypothèse de variances inégales			-4,149	47,675	,000	-,988	,238	-1,467	-,509
V61	Hypothèse de variances égales	5,218	,027	-4,766	50	,000	-1,031	,216	-1,466	-,597
	Hypothèse de variances inégales			-5,011	47,920	,000	-1,031	,206	-1,445	-,618
V62	Hypothèse de variances égales	,636	,429	-5,504	50	,000	-,996	,181	-1,359	-,632
	Hypothèse de variances inégales			-5,600	49,611	,000	-,996	,178	-1,353	-,638
V63	Hypothèse de variances égales	8,539	,005	-4,703	50	,000	-,988	,210	-1,410	-,566
	Hypothèse de variances inégales			-5,007	45,189	,000	-,988	,197	-1,385	-,591
V64	Hypothèse de variances égales	4,423	,041	-4,130	50	,000	-,874	,212	-1,299	-,449
	Hypothèse de variances inégales			-4,320	48,765	,000	-,874	,202	-1,281	-,467
V65	Hypothèse de variances égales	18,667	,000	-4,739	50	,000	-1,093	,231	-1,556	-,630
	Hypothèse de variances inégales			-5,073	43,711	,000	-1,093	,215	-1,527	-,659
V66	Hypothèse de variances égales	19,284	,000	-3,819	50	,000	-,930	,243	-1,418	-,441
	Hypothèse de variances inégales			-4,188	36,140	,000	-,930	,222	-1,380	-,480
V67	Hypothèse de variances égales	5,457	,024	-3,113	50	,003	-,840	,270	-1,381	-,298

	Hypothèse de variances inégales			-3,232	49,587	,002	-,840	,260	-1,361	-,318
V68	Hypothèse de variances égales	12,445	,001	-3,494	50	,001	-,808	,231	-1,273	-,344
	Hypothèse de variances inégales			-3,726	44,773	,001	-,808	,217	-1,245	-,371
V69	Hypothèse de variances égales	7,158	,010	-5,066	50	,000	-1,039	,205	-1,451	-,627
	Hypothèse de variances inégales			-5,365	46,434	,000	-1,039	,194	-1,429	-,649
V70	Hypothèse de variances égales	13,016	,001	-4,290	50	,000	-,946	,221	-1,389	-,503
	Hypothèse de variances inégales			-4,632	41,168	,000	-,946	,204	-1,358	-,534
V71	Hypothèse de variances égales	,746	,392	-6,827	50	,000	-1,460	,214	-1,890	-1,031
	Hypothèse de variances inégales			-7,151	48,556	,000	-1,460	,204	-1,871	-1,050
V72	Hypothèse de variances égales	5,056	,029	-2,601	50	,012	-,685	,263	-1,214	-,156
	Hypothèse de variances inégales			-2,750	46,799	,008	-,685	,249	-1,186	-,184
V73	Hypothèse de variances égales	7,158	,010	-4,854	50	,000	-,996	,205	-1,407	-,584
	Hypothèse de variances inégales			-5,141	46,434	,000	-,996	,194	-1,385	-,606
V74	Hypothèse de variances égales	5,578	,022	-6,329	50	,000	-1,493	,236	-1,967	-1,019
	Hypothèse de variances inégales			-6,687	46,956	,000	-1,493	,223	-1,943	-1,044

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (08)

Fiabilité self efficacy

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,805	32

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
V1	80,05	185,523	,208	,804
V2	80,71	180,673	,337	,799
V3	80,91	179,618	,405	,796
V4	80,86	177,798	,493	,793
V5	81,15	184,896	,261	,802
V6	80,80	180,101	,387	,797
V7	81,06	177,592	,445	,794
V8	80,86	179,051	,414	,796
V9	80,86	177,152	,478	,793
V10	80,27	183,108	,316	,800
V11	80,31	186,075	,174	,805
V12	80,10	185,465	,231	,803
V13	80,53	186,615	,159	,806
V14	80,83	176,809	,464	,794
V15	79,99	181,242	,348	,798
V16	80,79	182,652	,270	,801
V17	80,85	180,816	,344	,798
V18	80,62	186,056	,159	,806
V19	80,71	186,491	,156	,806
V20	80,79	176,228	,541	,791
V21	80,62	177,066	,489	,793
V22	80,32	193,533	-,054	,812
V23	80,93	177,439	,457	,794

V24	80,62	178,501	,389	,796
V25	80,26	180,518	,358	,798
V26	80,88	179,743	,367	,797
V27	80,66	180,611	,320	,799
V28	80,51	181,727	,307	,800
V29	80,34	191,701	,002	,811
V30	80,46	183,564	,236	,803
V31	80,55	186,917	,147	,806
V32	80,93	187,399	,118	,808

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (09)

Fiabilité competence

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,824	31

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
V1	48,82	33,599	,338	,819
V2	48,71	33,924	,308	,820
V3	48,79	33,638	,337	,819
V4	48,77	33,956	,284	,821
V5	48,82	33,007	,446	,815
V6	48,71	33,883	,223	,824
V7	48,86	32,694	,331	,821
V8	48,83	33,674	,323	,820
V10	48,89	33,447	,358	,819
V12	48,55	34,679	,245	,822
V13	48,60	34,243	,305	,821
V14	48,76	33,206	,426	,816
V15	48,71	34,250	,246	,822
V16	48,71	33,475	,374	,818
V17	48,52	34,803	,218	,823
V18	48,59	34,592	,233	,823
V21	48,84	33,933	,276	,822
V22	48,66	33,881	,341	,819
V24	48,80	33,306	,395	,817
V26	48,73	32,629	,522	,813
V29	49,03	34,173	,239	,823
V30	48,92	33,422	,362	,818

V31	48,96	33,570	,337	,819
V32	48,84	33,239	,400	,817
V34	48,94	33,302	,383	,818
V35	48,95	33,640	,324	,820
V36	48,97	33,662	,322	,820
V38	48,81	33,504	,357	,819
V40	48,71	34,434	,211	,823
V41	48,71	33,107	,467	,815
V42	48,98	33,857	,288	,821

réquences

Statistiques

totalcompetence

N	Valide	99
	Manquant	1
Percentiles	27	49,0000
	73	56,0000

Test T

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
V1	Hypothèse de variances égales	9,678	,003	-3,503	53	,001	-,428	,122	-,674	-,183
	Hypothèse de variances inégales			-3,543	52,539	,001	-,428	,121	-,671	-,186
V2	Hypothèse de variances égales	69,758	,000	-3,937	53	,000	-,440	,112	-,665	-,216
	Hypothèse de variances inégales			-4,061	43,710	,000	-,440	,108	-,659	-,222

V3	Hypothèse de variances égales	9,678	,003	-3,503	53	,001	-,428	,122	-,674	-,183
	Hypothèse de variances inégales			-3,543	52,539	,001	-,428	,121	-,671	-,186
V4	Hypothèse de variances égales	23,476	,000	-3,301	53	,002	-,398	,121	-,640	-,156
	Hypothèse de variances inégales			-3,358	50,923	,001	-,398	,118	-,636	-,160
V5	Hypothèse de variances égales	2,131	,150	-4,572	53	,000	-,532	,116	-,765	-,299
	Hypothèse de variances inégales			-4,603	52,992	,000	-,532	,116	-,764	-,300
V6	Hypothèse de variances égales	14,743	,000	-2,157	53	,036	-,363	,168	-,701	-,025
	Hypothèse de variances inégales			-2,209	47,752	,032	-,363	,164	-,694	-,033
V7	Hypothèse de variances égales	17,106	,000	-3,032	53	,004	-,566	,187	-,941	-,192
	Hypothèse de variances inégales			-3,114	46,245	,003	-,566	,182	-,932	-,200
V8	Hypothèse de variances égales	20,251	,000	-4,796	53	,000	-,540	,113	-,766	-,314
	Hypothèse de variances inégales			-4,897	49,353	,000	-,540	,110	-,761	-,318
V10	Hypothèse de variances égales	5,539	,022	-4,505	53	,000	-,520	,115	-,751	-,288
	Hypothèse de variances inégales			-4,455	48,391	,000	-,520	,117	-,754	-,285
V12	Hypothèse de variances égales	99,625	,000	-3,089	53	,003	-,276	,089	-,455	-,097
	Hypothèse de variances inégales			-3,266	28,000	,003	-,276	,084	-,449	-,103

V13	Hypothèse de variances égales	71,536	,000	-3,013	53	,004	-,306	,102	-,510	-,102
	Hypothèse de variances inégales			-3,135	37,786	,003	-,306	,098	-,504	-,109
V14	Hypothèse de variances égales	26,264	,000	-4,423	53	,000	-,505	,114	-,734	-,276
	Hypothèse de variances inégales			-4,521	48,885	,000	-,505	,112	-,730	-,281
V15	Hypothèse de variances égales	64,604	,000	-3,333	53	,002	-,371	,111	-,595	-,148
	Hypothèse de variances inégales			-3,437	43,827	,001	-,371	,108	-,589	-,154
V16	Hypothèse de variances égales	25,352	,000	-4,020	53	,000	-,505	,126	-,757	-,253
	Hypothèse de variances inégales			-4,132	45,753	,000	-,505	,122	-,751	-,259
V17	Hypothèse de variances égales	34,819	,000	-2,406	53	,020	-,241	,100	-,443	-,040
	Hypothèse de variances inégales			-2,544	28,000	,017	-,241	,095	-,436	-,047
V18	Hypothèse de variances égales	53,204	,000	-2,737	53	,008	-,272	,099	-,471	-,073
	Hypothèse de variances inégales			-2,846	38,280	,007	-,272	,096	-,465	-,079
V19	Hypothèse de variances égales	,000	,984	-2,362	53	,022	-,309	,131	-,571	-,047
	Hypothèse de variances inégales			-2,362	52,317	,022	-,309	,131	-,572	-,046
V21	Hypothèse de variances égales	1,438	,236	-3,046	53	,004	-,386	,127	-,640	-,132
	Hypothèse de variances inégales			-3,057	52,897	,004	-,386	,126	-,639	-,133

V22	Hypothèse de variances égales	143,504	,000	-3,873	53	,000	-,410	,106	-,622	-,198
	Hypothèse de variances inégales			-4,036	37,001	,000	-,410	,102	-,616	-,204
V24	Hypothèse de variances égales	11,824	,001	-4,287	53	,000	-,501	,117	-,736	-,267
	Hypothèse de variances inégales			-4,351	51,690	,000	-,501	,115	-,733	-,270
V26	Hypothèse de variances égales	21,092	,000	-5,619	53	,000	-,647	,115	-,878	-,416
	Hypothèse de variances inégales			-5,803	42,824	,000	-,647	,112	-,872	-,422
V29	Hypothèse de variances égales	12,206	,001	-3,722	53	,000	-,443	,119	-,682	-,204
	Hypothèse de variances inégales			-3,671	46,999	,001	-,443	,121	-,686	-,200
V30	Hypothèse de variances égales	,012	,914	-3,713	53	,000	-,455	,123	-,701	-,209
	Hypothèse de variances inégales			-3,714	52,413	,000	-,455	,122	-,701	-,209
V31	Hypothèse de variances égales	4,135	,047	-4,188	53	,000	-,497	,119	-,736	-,259
	Hypothèse de variances inégales			-4,225	52,884	,000	-,497	,118	-,733	-,261
V32	Hypothèse de variances égales	,761	,387	-4,993	53	,000	-,566	,113	-,794	-,339
	Hypothèse de variances inégales			-5,015	52,949	,000	-,566	,113	-,793	-,340
V34	Hypothèse de variances égales	1,137	,291	-4,494	53	,000	-,524	,117	-,758	-,290
	Hypothèse de variances inégales			-4,471	50,897	,000	-,524	,117	-,759	-,289

V35	Hypothèse de variances égales	4,135	,047	-4,188	53	,000	-,497	,119	-,736	-,259
	Hypothèse de variances inégales			-4,225	52,884	,000	-,497	,118	-,733	-,261
V36	Hypothèse de variances égales	8,714	,005	-4,099	53	,000	-,481	,117	-,717	-,246
	Hypothèse de variances inégales			-4,047	47,600	,000	-,481	,119	-,721	-,242
V38	Hypothèse de variances égales	119,444	,000	-5,221	53	,000	-,548	,105	-,758	-,337
	Hypothèse de variances inégales			-5,439	37,165	,000	-,548	,101	-,752	-,344
V40	Hypothèse de variances égales	23,476	,000	-2,443	53	,018	-,294	,121	-,536	-,053
	Hypothèse de variances inégales			-2,485	50,923	,016	-,294	,118	-,532	-,057
V41	Hypothèse de variances égales	119,444	,000	-5,221	53	,000	-,548	,105	-,758	-,337
	Hypothèse de variances inégales			-5,439	37,165	,000	-,548	,101	-,752	-,344
V42	Hypothèse de variances égales	2,835	,098	-4,078	53	,000	-,485	,119	-,724	-,247
	Hypothèse de variances inégales			-4,048	50,068	,000	-,485	,120	-,726	-,245

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (11)Fréquences

sex of person

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	masculin	250	50,0	50,0	50,0
	feminin	250	50,0	50,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

specialite of the person

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Technimath	100	20,0	20,0	20,0
	Langues	90	18,0	18,0	38,0
	gestion	110	22,0	22,0	60,0
	lettres	100	20,0	20,0	80,0
	sciences experimentales	100	20,0	20,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
Memorisation	,089	500	,000	,977	500	,000
Construction	,079	500	,000	,960	500	,000
organisation	,106	500	,000	,953	500	,000
planification	,139	500	,000	,930	500	,000
control	,132	500	,000	,925	500	,000
evaluation	,127	500	,000	,924	500	,000
selefficacy	,068	500	,000	,980	500	,000
perfcotecog	,164	500	,000	,913	500	,000
perfcoteaffectif	,205	500	,000	,866	500	,000
perfcotehabilites	,155	500	,000	,818	500	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (12)

hypothese1

Test de Mann-Whitney

Rangs

	sex of person	N	Rang moyen :	Somme des rangs
memorisation	masculin	250	232,41	58103,50
	feminin	250	268,59	67146,50
	Total	500		
construction	masculin	250	244,10	61024,00
	feminin	250	256,90	64226,00
	Total	500		
organisation	masculin	250	238,71	59677,50
	feminin	250	262,29	65572,50
	Total	500		
totalstratcogn	masculin	250	237,86	59464,50
	feminin	250	263,14	65785,50
	Total	500		

Tests statistiques[a]

	memorisation	construction	organisation	totalstratcogn
U de Mann-Whitney	26728,500	29649,000	28302,500	28089,500
W de Wilcoxon	58103,500	61024,000	59677,500	59464,500
Z	-2,809	-,992	-1,827	-1,957
Sig. asymptotique (bilatérale)	,005	,321	,068	,050

a. Variable de regroupement : sex of person

HYPOTHESE 3

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (14)

Test de Mann-Whitney

Rangs

	sex of person	N	Rang moyen :	Somme des rangs
planification	masculin	250	263,32	65830,50
	feminin	250	237,68	59419,50
	Total	500		
control	masculin	250	248,15	62037,50
	feminin	250	252,85	63212,50
	Total	500		
evaluation	masculin	250	251,89	62972,00
	feminin	250	249,11	62278,00
	Total	500		
totalstratmetacog	masculin	250	255,52	63880,50
	feminin	250	245,48	61369,50
	Total	500		
totaldes2strat	masculin	250	247,90	61976,00
	feminin	250	253,10	63274,00
	Total	500		

Tests statistiques[a]

	planification	control	Evaluation	Totalstratmetacog	totaldes2strat
U de Mann-Whitney	28044,500	30662,500	30903,000	29994,500	30601,000
W de Wilcoxon	59419,500	62037,500	62278,000	61369,500	61976,000
Z	-1,988	-,364	-,215	-,777	-,402
Sig. asymptotique (bilatérale)	,047	,716	,830	,437	,688

a. Variable de regroupement : sex of person

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (16)

HYPOTHESE 5

Test de Mann-Whitney

Rangs

	sex of person	N	Rang moyen :	Somme des rangs
selefficacy	masculin	250	237,54	59385,00
	feminin	250	263,46	65865,00
	Total	500		

Tests statistiques[a]

	selefficacy
U de Mann-Whitney	28010,000
W de Wilcoxon	59385,000
Z	-2,007
Sig. asymptotique (bilatérale)	,045

Variable de regroupement : sex of person .a

hypothese9-10-11-12

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (18)

Corrélations

		Perfcotecog
memorisation	Corrélation de Pearson	,632**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
construction	Corrélation de Pearson	,742**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
organisation	Corrélation de Pearson	,745**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totalstratcogn	Corrélation de Pearson	,809**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
planification	Corrélation de Pearson	,744**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
control	Corrélation de Pearson	,775**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
evaluation	Corrélation de Pearson	,735**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totalstratmetacog	Corrélation de Pearson	,826**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totaldes2strat	Corrélation de Pearson	,850**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (18)

Hypothese9-10-11-12

eCorrélations

		perfcoteaffectif
memorisation	Corrélation de Pearson	,592**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
construction	Corrélation de Pearson	,685**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
organisation	Corrélation de Pearson	,687**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totalstratcogn	Corrélation de Pearson	,750**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
planification	Corrélation de Pearson	,693**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
control	Corrélation de Pearson	,722**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
evaluation	Corrélation de Pearson	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totalstratmetacog	Corrélation de Pearson	,768**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500

totaldes2strat	Corrélation de Pearson	,789**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (18)

hypothese 9- 10-11-12

Remarques

Sortie obtenue		13-NOV-2015 11:04:45
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\DOUGA\Desktop\zahra\zahrahamida.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	500
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=memorisation construction organisation totalstratcogn planification control evaluation totalstratmetacog totaldes2strat WITH perfcotehabilites /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Corrélations

		perfcotehabilites
Memorisation	Corrélation de Pearson	,536**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Construction	Corrélation de Pearson	,674**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Organisation	Corrélation de Pearson	,636**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Totalstratcogn	Corrélation de Pearson	,710**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Planification	Corrélation de Pearson	,646**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Control	Corrélation de Pearson	,709**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Evaluation	Corrélation de Pearson	,640**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Totalstratmetacog	Corrélation de Pearson	,731**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totaldes2strat	Corrélation de Pearson	,750**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (18)

hypothese 9- 10- 11- 12

Orrélations

		totalperformance
Memorisation	Corrélation de Pearson	,662**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Construction	Corrélation de Pearson	,775**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Organisation	Corrélation de Pearson	,766**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Totalstratcogn	Corrélation de Pearson	,840**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Planification	Corrélation de Pearson	,781**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Control	Corrélation de Pearson	,801**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Evaluation	Corrélation de Pearson	,762**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Totalstratmetacog	Corrélation de Pearson	,859**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totaldes2strat	Corrélation de Pearson	,884**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (19)

hypothese13

Corrélations

		selefficacy
Perfcotecog	Corrélation de Pearson	,836**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Perfcoteaffectif	Corrélation de Pearson	,801**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Perfcotehabilites	Corrélation de Pearson	,727**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Totalperformance	Corrélation de Pearson	,878**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (20)

hypothese14 et 15 et 16

Corrélations

		selefficacy
Memorisation	Corrélation de Pearson	,633**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Construction	Corrélation de Pearson	,739**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Organisation	Corrélation de Pearson	,655**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Totalstratcogn	Corrélation de Pearson	,769**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Planification	Corrélation de Pearson	,714**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Control	Corrélation de Pearson	,736**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Evaluation	Corrélation de Pearson	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
Totalstratmetacog	Corrélation de Pearson	,782**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500
totaldes2strat	Corrélation de Pearson	,807**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	500

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (13)H2

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	specialite of the person	N	Rang moyen :
memorisation	technimath	100	231,26
	langues	90	261,99
	gestion	110	241,39
	lettres	100	277,52
	sciences experimentales	100	242,41
	Total	500	
construction	technimath	100	244,14
	langues	90	277,92
	gestion	110	230,03
	lettres	100	266,01
	sciences experimentales	100	239,19
	Total	500	
organisation	technimath	100	230,51
	langues	90	247,44
	gestion	110	246,30
	lettres	100	282,88
	sciences experimentales	100	245,50
	Total	500	
totalstratcogn	technimath	100	235,61
	langues	90	267,86
	gestion	110	236,43
	lettres	100	276,67
	sciences experimentales	100	239,07

Total	500	

Tests statistiques[a,b]

	memorisation	construction	organisation	Totalstratcogn
Khi-deux	6,640	7,422	7,210	7,315
Ddl	4	4	4	4
Sig. Asymptotique	,156	,115	,125	,120

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : specialite of the person

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (15)

H6

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	specialite of the person	N	Rang moyen :
selefficacy	technimath	100	239,73
	langues	90	271,24
	gestion	110	228,11
	lettres	100	260,12
	sciences experimentales	100	257,63
	Total	500	

Tests statistiques[a,b]

	selefficacy
Khi-deux	5,743
Ddl	4
Sig. Asymptotique	,219

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement :

specialite of the person

H4

ملحق البيانات الإحصائية الميدانية رقم (17)

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	specialite of the person	N	Rang moyen :
Planification	technimath	100	255,95
	langues	90	263,46
	gestion	110	222,11
	lettres	100	278,14
	sciences experimentales	100	236,98
	Total	500	
Control	technimath	100	248,85
	langues	90	270,38
	gestion	110	233,89
	lettres	100	259,55
	sciences experimentales	100	243,49
	Total	500	
Evaluation	technimath	100	237,22
	langues	90	269,95
	gestion	110	227,21
	lettres	100	270,21
	sciences experimentales	100	252,19
	Total	500	
Totalstratmetacog	technimath	100	249,40
	langues	90	268,93
	gestion	110	224,94

	lettres	100	271,47
	sciences experimentales	100	242,17
	Total	500	
totaldes2strat	technimath	100	242,60
	langues	90	269,80
	Gestion	110	228,68
	Lettres	100	275,76
	sciences experimentales	100	239,79
	Total	500	

Tests statistiques[a,b]

	planification	control	evaluation	Totalstratmetacog	totaldes2strat
Khi-deux	9,679	3,811	7,242	7,355	8,021
ddl	4	4	4	4	4
Sig. asymptotique	,046	,432	,124	,118	,091

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : specialite of the person

Correlations strat cognitive

Correlations

		V42	V43
V42	Pearson Correlation	1	,833**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	99
V43	Pearson Correlation	,833**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	99	99

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

Correlations stratmetacognitives

Correlations

		V75	V76
V75	Pearson Correlation	1	,836**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	99
V76	Pearson Correlation	,836**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	99	99

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

Correlations competence performance

Correlations

		V45	V46
V45	Pearson Correlation	1	,792**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
V46	Pearson Correlation	,792**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

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