جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالممارسات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالبتين:
- عمراني سيليا
- شبوش لويزة

الأستاذة المشرفة:
- د.أمزيان بهية

السنة الجامعية: 2022/2021

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

يسعدنا وقد انهينا بفضل الله ومنه إعداد هذه المذكرة أن نتوجه إلى العلي القدير بالحمد والشكر

على ما أنعم علينا من فضله وهدانا وأنار الطريق أمامنا بالعزم

والتصميم لإتمام هذا العمل المتواضع.

ثم نتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان حاملة معها عبارات التقدير والإمتنان

إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل واخراجه من قريب او بعيد

ولو بكلمة تشجيع أو سؤال عن مصير هذا البحث.

ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة "**أمزيان بهية**" التي وقفت إلى جانبنا طوال مشوارنا الجامعي

بصدرها الرحب وخلقها الرفيع، ولم تدخر جهدا في توجيهنا ولم تبخل علينا بتوجيهاتها وتوصياتها المفيدة والمشجعة وتعليقاتها العلمية ونصائحها المثمرة التي أفادتنا في موضوع بحثنا،

فلك أستاذتي من كل العرفان والإمتنان وجزاك الله عنا خير الجزاء.

كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر والإمتنان إلى كافة أساتذتنا بجامعة مولود معمري "تامدة" قسم العلوم الإجتماعية، كما نخص بالذكر طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه.

كما لايفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى مديري الثانويتين "حمكي إيدير" و"دحماني محمد" ولاية تيزي وزو، اللذان سمحوا لنا بإجراء الدراسة، وجميع أفراد العينة من التلاميذ الذين أجابو على المقياسين

المعتمدين في الدراسة بكل صدق وجدية.

وفي الأخير نرجوا أن ينال جهدنا هذا القبول، وحسبنا أننا إجتهدنا والكمال لله.

سيليا لويزة

الإهداء

أهدي عملي المتواضع وثمرة جهدي إلى:

من أوحى عليهما الرحمان إلى أغلى ما لدي في الوجود، إلى من علماني وقاما بتربيتي أحسن تربية،

وإلى من سهر علي الليالي وإلى مثلي الأعلى في الوجود

إلى أبي وأمي الكريمين أطال الله في عمرهما.

إلى اخواتي وأخواني رزيقة، تينهنان، سعيد، على، كمال، اللذين أدعوا لهم بالتوفيق والنجاح في حياتهم وتحقيق كل أحلامهم وأمانيهم....إلى جدتي أطال الله في عمرها...

إلى عماتي وأخوالي وأبناءهم.

إلى أعز شخص دخل حباتي صديقي "فرحات"، إلى من قام بمساعدتي ومساندتي طوال مشوار

الدراسي حفظه الله وأنار طريقه ودربه، وأمد الله بالصحة والعافية...إلى من زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي مساندات والتسهيلات والأفكار والمعلومات، ربما

دون أن يشعرون بدورهم بذلك فلهم منى كل الشكر.

إلى كل صديقاتي وزميلاتي خاصة ثيللي، نسيمة، اميرة، نوارة...إلى من تقاسمت معي وشاركتني مشقة إنجاز هذه المذكرة "لويزة".

إلى أساتذتي ومعلمتي في هذه الحياة الأساتذة الفاضلة "أمزيان بهية" التي وجهتني أحسن توجيه

وصبرت على هفواتي وكانت لي الدرع الحصين لإتمام هذا العمل.

إلى كل من ساعدني في مسيرتي العلمية... وإلى كل من لم تسع هذه الصفحة ذكرهم.

سيليا

الإهداء

إلى التي غمرتني بحبها وعطفها ونبض حنانها...

إلى التي علمتني معنى التحدى أمي الحبيبة

إلى الذي وهب لي في حياته وأنار لي دربي إلى سندى في هذه الحياة...

إلى رجل الصرامة أبي الغالي.

إلى الذين بهم بتآنس قلبي وتقر عيني أخواتي واخواني "نسيمة، كريمة ومصطفى".

إلى من شاركت معها هذا العمل المتواضع "سيليا" إلى اللواتي التي لم يبخلن على بدعائهن

وتقاسمت معهن أجمل أيام حياتي وأخص الذكر "وسام وحسينة".

وإلى كل الأساتذة علوم التربية وخاصة الأساتذة "أمزيان بهية".

لويزة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم التطرق إلى الخلفية النظرية للدراسة أي المفاهيم والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، أما الإجراءات الميدانية للدراسة تتمثل في الإعتماد على منهج الوصفي كونه المنهج المناسب مع طبيعة الدراسة، وقد تم اختبار عينة الدراسة بطريقة عشوائية يبلغ عددها (100) تلميذ وتلميذة، أما أدوات الدراسة تتمثل في تطبيق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لمحمد رزق الله الزهراني (2020) ومقياس مهارات ما وراء المعرفة ل غضبان لمياء (2021)، وبعد الحصول على البيانات تمت معالجتها بإستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) وبعد إختبار الفرضيات أسفرت الدراسة على نتائج مفادها لا توجد علاقة إرتباطية في متوسط درجات الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– لا توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الجنس (ذكور، إناث).

– لا توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الشعبة (علمي،أدبي).

– لا توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الجنس (ذكور، إناث).

– لا توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة (علمي،أدبي).

إنطلاقا من نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات والإقتراحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة، الفعالية الذاتية الأكاديمية، تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

Abstract :

Our research paper deals with the study of the relationship between academic self- effectiveness and beyond knowledge skills of first year secondary school learners. To achieve our objectives, we need to deal with the theoretical background of the study, i.e. the concepts and the previous studies related to the variants of the study. Concerning The field procedures of the study, they consist of relying on the descriptive curriculum being the appropriate curriculum for its nature.

In order to attain our purpose, we have randomly selected 100 student as a sample for our research. Besides, we will apply Mohammed Rizkallah Ezzahrani's Academic Self- Effectiveness Measure (2020) and Lamia Ghadbane's Beyond Knowledge Skills Scale (2021) and after obtaining the data, we will treat them using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

After testing the hypotheses, it is deduced that there was no statistically significant relationship between academic self-effectiveness and beyond knowledge skills among first- year secondary school students.

-There are no statistically significant differences between first-year secondary pupils in academic self-effectiveness by gender.

-There are no statistically significant differences between first-year secondary school students in academic self-effectiveness according to the division of study.

- There are no statistically significant differences between first-year secondary school learners in beyond knowledge skills by gender.

- There are no statistically significant differences between first-year secondary school pupils in beyond knowledge skills according to the division of study.

Based on the results of our study, a set of recommendations and suggestions will be given

Keywords: Beyond knowledge skills, Academic self-effectiveness, First year secondary school pupils**.**

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر والتقدير.	
الإهداء.	
ملخص الدراسة.	
فهرس المحتويات.	
فهرس الجداول.	
فهرس الأشكال .	
قائمة الملاحق.	
مقدمة.	أ
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.	
1- إشكالية الدراسة .	06
2- فرضيات الدراسة.	14
3- أهمية الدراسة .	15
4- أهداف الدراسة .	16
5- المفاهيم المتعلقة بالدراسة.	17
6- الدراسات السابقة .	20
7- التعقيب على الدراسات السابقة.	35
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الفعالية الذاتية الأكاديمية.	
تمهيد الفصل.	44
أولا: الفعالية الذاتية.	45
1. مفهوم الفعالية الذاتية.	45
2. فعالية الذات والمفاهيم الأخرى.	46
3. النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية.	49

4. أنواع الفعالية الذاتية.	53
ثانيا: الفاعلية الذاتية الأكاديمية.	55
1. مفهوم فعالية الذاتية الأكاديمية.	55
2. خصائص الفعالية الذاتية الأكاديمية.	57
3. مصادر الفعالية الذاتية الأكاديمية.	61
4. أبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية.	66
5. محددات الفعالية الذاتية الأكاديمي.	69
6. أهمية الفعالية الذاتية الأكاديمية على أداء وسلوك التلميذ.	70
7. العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية الأكاديمية.	72
8. قياس الفعالية الذاتية الأكاديمية.	74
خلاصه الفصل.	76
الفصل الثالث: مهارات ما وراء المعرفة.	
تمهيد الفصل.	78
1. نشأة ما وراء المعرفة.	79
2. مفهوم ما وراء المعرفة.	81
3. مهارات ما وراء المعرفة.	83
4. الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.	88
5. أهمية مهارات ما وراء المعرفة.	90
6. نماذج تفسير ما وراء المعرفة.	93
7. طبيعة ما وراء المعرفة.	99
8. مبادئ ما وراء المعرفة.	100
9. التدريب على مهارات ما وراء المعرفة.	102
10. استراتيجيات التدريب على مهارات ما وراء المعرفة.	103
11. قياس ما وراء المعرفة.	107
خلاصة الفصل.	111

الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.	
تمهيد الفصل.	114
1- التذكير بفرضيات الدراسة.	115
2- الدراسة الأستطلاعية.	115
2-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.	117
2-2- مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية.	118
2-3- عينة الدراسة الإستطلاعية.	118
2-4- أدوات الدراسة.	119
2-5- نتائج الدراسة الإستطلاعية.	119
3- الدراسة الأساسية.	124
3-1- منهج الدراسة.	124
3-2- مجتمع الدراسة.	125
3-3- عينة الدراسة.	127
3-4-حدود الدراسة.	131
4- أدوات الدراسة.	132
5- إجراءات تطبيق دراسة.	152
6- أساليب المعالجة الإحصائية.	153
خلاصة الفصل.	155
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.	
تمهيد الفصل.	157
1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.	158
1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.	158
1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.	161
1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.	165

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.	169
1-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.	173
- الإستنتاج العام.	177
- خاتمة.	179
- التوصيات والإقتراحات.	182
قائمة المراجع.	184
قائمة الملاحق.	208

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	خطوات التدريب على إستراتيجية K W L	104
2	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الشعبة والجنس	119
3	يوضح صدق التمييزي لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية	121
4	يمثل ثبات مقياس الفعالية الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ	122
5	يوضح الصدق التمييزي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	122
6	يوضح ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة	123
7	يمثل عدد التلاميذ السنة الأولى ثانوي في كلتا المؤسستين	125
8	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس	126
9	يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة	126
10	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	128
11	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	129
12	يبين توزيع أفراد العينة حسب السن	130
13	يمثل درجات بدائل مقياس الفعالية الذاتية الاكاديمية	134
14	يوضح عبارات العامل الأول لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشبعاتها على هذا المقياس	137
15	يوضح عبارات العامل الثاني لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشبعاتها على هذا المقياس	138
16	يوضح عبارات العامل الثالث لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشبعاتها على هذا المقياس	139
17	يوضح عبارات العامل الرابع لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشبعاتها على هذا المقياس	141
18	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية ولأبعادها الفرعية	143

19	معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية ولأبعادها الفرعية	143
20	يوضح أرقام البنود الموزعة على الأبعاد الثلاث لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	145
21	يوضح سلم تنقيط إجابات الأفراد على فقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة	145
22	معاملات الإرتباط بيرسون يبين بنود المقياس والدرجة الكلية	146
23	معاملات الإرتباط بيرسون يبين بعد التخطيط وبنوده	147
24	معاملات الإرتباط بيرسون يبين بعد المراقبة وبنوده	149
25	معاملات الإرتباط بيرسون يبين بعد التقويم وبنوده	150
26	معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة	151
27	يوضح نتائج العلاقة الأرتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي	158
28	يوضح نتائج إختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الفعالية الذاتية الأكاديمية	161
29	نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية في الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي	166
30	يوضح نتائج إختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة	169
31	نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي	173

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح مصادر الفعالية الذاتية الأكاديمية عند باندورا	65
2	أبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية عند باندورا	68
3	نموذج فلافل لما وراء المعرفة	94
4	نمودج مارزانو لما وراء المعرفة	96
5	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس	126
6	أعمدة بيانية توضح تكرارات أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة	127
7	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة الدراسة حسب الجنس	129
8	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	130
9	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد العينة الدراسة حسب السن	131

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية	209
2	مقياس مهارات ما وراء المعرفة	212
3	نتائج صدق وثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية	
4	نتائج صدق وثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة	
5	نتائج الفرضية العامة	
6	نتائج الفرضية الجزئية الأولى	
7	نتائج الفرضية الجزئية الثانية	
8	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	
9	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	

مقدمـــــة

مقدمة:

يشهد العالم ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة، يزيد تأثيرها يوما بعد يوم في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، فإذا كان أساس هذه الثورة العقل، فإنه من الأفضل أن تهدف إلى تطوير التعليم الذي يضمن تنمية العقول القادرة على التفكير، وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعليم التفكير أو ما وراء التفكير الذي يزود الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات الطارئة على المجتمع.

ومهما بلغت طاقة الفرد في عصر ثورة المعلومات والإتصالات المعاصرة فلن يستطيع لأن يسيطر على أكثر من جزء يسير جدا من الكم الهائل للمعلومات التي تتضاعف مرة كل ثلاث إلى خمس سنوات حسب تقديرات التسعينات، وأمام هذا الوقت تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير فهو بمثابة التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل ومن هنا يكتب التعليم من أجل التفكير وتعليم مهارات التفكير أهمية متزايدة لنجاح الأفراد وتطور المجتمعات.

ويعتبر تحسين نوعية التعليم لدى المتعلمين من أولويات الجهود التي تبذل حاليا لإصلاح التعليم، وتلقى هذه الأولوية الدعم على مستويات متعددة، حيث اتضح أن التفكير السليم أمر ضروري لجابهة تحديات الحياة لا سيما أننا نعيش في عالم يتجه نحو التكنولوجيا وتعدد الثقافات، كما أن التفكير السليم هذفا تعليميا يؤكد أن نمو التفكير هو هدف يمكن للجميع الطلبة بلوغه كما يعكس هذا الهدف كذلك الثقة بأنه بإمكان المعلمين أو الأساتذة مساعدتهم على التفكير بطريقة أفضل مهما كان مستواهم الدراسي ومهما تنوعت خلفياتهم الإجتماعية والإقتصادية والثقافية، ولم يعد يقتصر الأمر على تعليم التفكير السليم بل تجاوزه بما يعرف بما وراء المعرفي والتي أصبحت جزء من عملية التعليم العامة التي يكتب بها المتعلم الكفاءة من خلال التعرض بمجموعة كثيرة من مواقف التعلم ولا يتم تدريس المهارات

مباشرة ولكنها تظهر من خلال خبرات كل متعلم والدعم أو المساندة التي تلقونها من الأساتذة ومن المحتوى الذي يتعرضون إليه.

وقد لاقى موضوع ما وراء المعرفي اهتماما ملحوظا في الآونة الأخيرة في مجال علم النفس المعرفي بإعتباره طريقة جديدة لتنمية القدرة على التفكير لدى الأفراد، وهو من التكوينات النظرية المعرفية المهمة المنتمية إلى علم النفس المعرفي المعاصر، ويقوم علم النفس المعرفي على النظر إلى الدور الإيجابي النشط والفعال للمتعلم في تجهيزه ومعالجته للمعلومات وأن الإنسان أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لديه وذلك بالتفاعل مع خصائص الموقف المنشئ للسلوك، إذ ظهرت بداية ما وراء المعرفة على يد فلافل (1976) إبان السبعنيات من القرن الماضي مشيرا إلى ما وراء المعرفة تعني التفكير في عملية التفكير وبالتالي فهي تعود إلى قدرة عقلية عالية تتدخل في عملية التعليم من حيث إيجاد خطة تعلم وإستخدام مهارات مناسبة لحل المشكلات، وقد أظهرت الدراسات أن مهارات ما وراء المعرفة مهمة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين فهي تساعدهم على التمييز الفعال بين المعلومات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها.

وتشير الفعالية الذاتية إلى درجة أو مستوى معرفة الفرد لتوقعاته وقناعته الذاتية حول قدراته ومهاراته للتغلب على المهمات المختلفة بصورة ناجحة والسيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه، وعندما نحصر هذا المفهوم في المجال التربية والتعليم فإن الموضوع يصبح ذا خصوصية نوعا ما، لأننا نتحدث عن الفعالية الذاتية الأكاديمية، إذ الأمر يتطلب من المتعلم أن يثق في قدراته المعرفية ويرفع من مستويات التحدي والمثابرة والجد ومحاولة التحكم في انفعالاته ومشاعره السلبية بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق انجازات الأكاديمية، كما يتطلب بحسب ما هو معروف حول مفهومي الفعالية الذاتية الأكاديمية

تفصيلا ايجابيا لأحكام ومعتقدات التلميذ حول نفسه وقدراته ومهاراته في حل المشكلات وتحصيله الدراسي وزيادة في المستوى ثقة في نفسه وفي هذه القدرات والمهارات من أجل تحقيق الإنجازات والأداءات المتميزة.

وتعتبر الفعالية الذاتية من الموضعات والمكونات التي تم تطويرها من قبل العالم الأمريكي "ألبرت باندورا" في علم النفس من القرن الماضي في نظرية التعلم الإجتماعي، وتدخل هذه النظرية ضمن الموضوعات المهمة في علم النفس الإيجابي كونها تركز على الإعتقاد في القدرة حيث يرى باندورا بأن السلوك الإنساني يتحدد بتفاعل ثلاث عوامل وهي (العوامل البيئية، السلوكية، الشخصية)، وتشير العوامل الشخصية إلى معتقدات الفرد حول إتجاهاته ومهاراته وقدراته وهو ما يتجسد في الفعالية الذاتية الأكاديمية وتتبلور هذه الفعالية على شكل أفكار ومعتقدات حول الذات شأن كفتئتها.

ونقوم بدورنا من خلال هذه الدراسة بتسليط ضوء على جانبين مهمين من الجوانب الإيجابية إلا وهو الجانب الشخصي والمعرفي للمتعلم وهما "الممارسة الذاتية الأكاديمية والمهارات ما وراء المعرفة" حيث سنركز في هذه الدراسة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي لأنها مرحلة مهمة الأكثر حاجة لإمتلاك هذه المهارات والسمات، وقد قسمنا الدراسة إلى جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي.

1- الجانب النظري ويشمل ثلاث فصول وهي:

1-1- الفصل الاول: الإطار العام للإشكالية.

خصصناه للإطار العام للإشكالية البحث وذلك بتحديد إشكالية الدراسة فرضيات الدراسة، إضافة إلى توضيح الأهداف وأهمية الدراسة، والإشارة إلى تحديد المفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية مع ذكر الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

1-2- الفصل الثاني: الفعالية الذاتية الأكاديمية.

تناوننا في هذا الفصل تعريف الفعالية الذاتية، وفعالية الذات والمفاهيم الأخرى، النظريات المقتصرة للفعالية الذاتية، أنواع الفعالية الذاتية، مفهوم الفعالية الذاتية الأكاديمية، خصائص الفعالية الذاتية الأكاديمية، مصادر وأبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية محددات الفعالية الذاتية الاكاديمية، العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية الأكاديمية، قياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وأخيرا خلاصة الفصل.

1-3- الفصل الثالث: مهارات ما وراء المعرفة.

تناولنا في هذا الفصل نشأة ما وراء المعرفة ومفهومها ومهارت ما وراء المعرفة وأهم نماذجها طبيعة ومبادئ ما وراء المعرفة والتدريب على مهارات ما وراء المعرفة وأهم الإستراتيجيات التدريب عليها وقياس ما وراء المعرفة وأخيرا خلاصة الفصل.

2- الجانب التطبيقي: هو الإطار الميداني للدراسة ويتضمن فصلين:

2-1- الفصل الرابع: خصصناه للإجراءات المنهجية ويتضمن: الدراسة الإستطلاعية، المنهج المستخدم في الدراسة الأساسية، مجتمع وعينة الدراسة حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات، إجراءات تطبيق الدراسة الأساليب الإحصائية المستعملة لإختبار فرضيات الدراسة.

2-2- الفصل الخامس: ويتم فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي توصلنا إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية، وفي الأخير تم عرضنا لخلاصة البحث.

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة .

2- فرضيات الدراسة .

3- أهمية الدراسة .

4- أهداف الدراسة .

5- المفاهيم المتعلقة بالدراسة .

6- الدراسات السابقة .

7- التعقيب على الدراسات السابقة.

1- الإشكالية :

تسعى مختلف الاتجاهات التربوية الحديثة في التربية ووسائل التعليم جاهدة لمساعدة المدرسة في تأدية رسالتها من أجل تحقيق توافق نفسي اجتماعي للتلميذ، وليكون فردا نافعا لنفسه ولوطنه يتحلى بالقيم والاتجاهات المرغوبة، بحيث يكتسب التلميذ من خلال تواجده وتفاعله داخل الوسط المدرسي سلوكيات رشيدة تسهم في تكوين وصقل شخصيته وسماته ولعل من أهم مكونات الشخصية الهامة هو الفعالية الذاتية حيث تعتبر متغيرا فاعلا في تحديد وتفسير القوة الإنسانية، ومن أهم البارامترات الشخصية التي تحدد للفرد متى ولماذا وكيف يقوم بالعمل.

وهذا ما أشارت دراسة Choi et chu (2005) أن فعالية الذات من السمات العامة الدالة على وحدة الذات والتعلم تؤدي دورا مهما ومحوريا في المبادرة والقيام بالمهام المطلوبة وانجاز الأهداف بنجاح وهي من المتغيرات التي تحتاج إلى دراسة مستمرة للتعرف على مستواها لدى التلاميذ في كافة المستويات الدراسية وفي كافة الأنظمة التعليمية، إذ أنها تساعد على فهم الكثير من المشكلات السلوكية لتلاميذنا (الاجتماعية – المعرفية) وتساعد في التنبؤ بها وفي تقديم الحلول لها والعمل على شحذها خاصة أنها ليست صفة ثابتة في الشخصية **(بوخطة واخرون،2020،ص110)**.

وتعتبر الفعالية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة **(دودو،2017، ص09)**، وهي إحدى موجهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة

ضغوط الحياة بحكم أن الذات تمثل اتجاهات الفرد ومشاعره عن نفسه (الذات كفاعل)، ومن ناحية أخرى تعبر مجموعة العمليات السلوكية التي تحكم السلوك و التوافق (الذات كموضوع) **(إبراهيم،1996،ص200).**

حيث عرف ألبرت باندورا (1997) الفعالية الذاتية بأنها "توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة في مواجهة الصعاب وانجاز السلوك" **(دمدوم،2020،ص34).**

يوضح هذا التعريف أن الفعالية الذاتية هي توقع الفرد حول قدرته على النجاح والفشل وترتكز على الأداء في السلوك والذي هو يتحكم في توجيه الفرد نحو تحقيقه وتلعب الدافعية دورا في ذلك.

أول من استعمل هذا المفهوم هو" ألبرت باندورا" (1977) عندما نشر مقالة له بعنوان: "كفاءة أو فعالية الذات: نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف دعما متناميا ومطردا من العديد من نتائج هذه الدراسات، وباتت كفاءة أو فعالية الذات بؤرة اهتمام الدراسات التي تتناول المشكلات الإكلينيكية مثل مشكلة الخوف، ومشكلة الإحباط، والمهارات الاجتماعية، والتحكم في الألم و التدخين ومشكلات انخفاض مستوى الأداء بوجه عام، ثم طوره "باندورا" عام (1986) حيث ارتبط لديه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية من خلال ما نشره عن: الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل. ومن خلال هذه النظرية طور الفكرة القائلة بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا قياسيا أو معياريا لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي يمثل الإطار المعرفي للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستواها ومحتواه وهذه المعتقدات تشكل نظاما ذاتيا لترميز الأحداث وتمثلها والتعلم بالنمذجة، وتخطيط

الاستراتيجيات البديلة ويصبح السلوك نتاج التفاعل المتبادل بين هذا النظام الذاتي للفرد والتأثيرات الخارجية للمعدلات البيئية **(الزيات،2001،ص501)**.

كما ذكر حسن (2005) "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 ادراكات الفعالية الذاتية للفرد وتؤثر التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على فعالية الذات" **(ص08)**. لذلك فإن الفرد ذي الشعور بالفعالية الذاتية العالية يبذل مجهود أكبر من المجهود الذي يبذله الفرد ذي الشعور بالفعالية الذاتية، كما يؤدي الإحساس بالفعالية الذاتية إلى تحسين الأداء وزيادة الدافعية والتركيز على العمل والمجهود والتخلي عن الأفكار السلبية.

نؤكد هذا بالدراسة التي قام بها "خويلدي الهوا ري" التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين فعالية الذات والدافعية للتعلم وذلك لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة افلو، كما سعت الدراسة أيضا إلى معرفة أثر بعض المتغيرات كمتغير الجنس ولتحقيق أهداف الدراسة تم استعمال أداتين تمثلت الأداة الأولى في مقياس فعالية الذات من إعداد كل من (Robert Tipton and Evert Worthington)، والأداة الثانية مقياس الدافعة للتعلم من إعداد (Ahmed Duqa ,Loursi Abdelkader and Gharbi Munia) سنة (2007) **(خويلدي،2020،ص549)**.

أشار فنج (fung,201) إلى أن فعالية الذات تؤثر على فكر وسلوك المراهق في نواحي كثيرة، فعلى سبيل المثال فالمراهقين ذوي فعالية الذات المرتفعة تكون لديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث ووضع الوسائل المناسبة للتحكم في تلك الأحداث التي تؤثر في حياتهم، وكذلك فأنهم يرون أنفسهم قادرين على تحقيق الأهداف الصعبة، ويضعون لأنفسهم خططا للنجاح والوصول إلى السلوك الايجابي، ولديهم توقعات بان بعض الطرق ستؤدي إلى نتائج معينة.

وهذا ما ذهب إليه "لي بوبكو" (1994) إلى أن الذين لديهم شعور قوي بفعالية الذات في وقت معين يركزون انتباههم ويكرسون مجهودهم لمتطلبات هذا الموقف، وعندما يواجه هؤلاء الأفراد عقبات ومواقف صعبة سيحاولون بذل الجهد والمثابرة لوقت طويل، ومثل هؤلاء الأفراد يميلون إلى عزو الفشل في المهام الصعبة إلى المجهود غير الكافي **(مرسى،2015،ص13)**.

وتتعدد مجالات تطبيق نظرية الفعالية الذاتية "لباندورا" بتعدد مجالات الحياة ومن أهمها الناحية الأكاديمية حيث تلعب الفعالية الذاتية الأكاديمية دورا مهما في الأداء الدراسي للطلاب ويؤثر في قدرتهم على إكمال المهام الدراسية التي يتم تكليفهم بها فمعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين المعارف والمهارات الموجودة لدى الطالب وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية **(الزهراني،2020،ص971)**.

قد نال موضوع الفعالية الذاتية الأكاديمية اهتمام كبير في علم النفس المعرفي الحديث ولذلك نجد دراسة "المخلافي" (2010) هدفت إلى التعرف على الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، إذ أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة صنعاء إذ اشتملت على 110 طالبا وطالبة (55 طالب–55 طالبة) باستخدام مقياس فعالية الذات الأكاديمية "لريم سليمون" ومقياس "كاتل" للتحليل الإكلينيكي الذي قنن على البيئة العربية كل من "محمد السيد عبد الرحمان و صالح أبو عبادة" توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فعالية الذات وبعض سمات الشخصية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذاتية وفق لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية وفق لمتغير الجنس لصالح الإناث**(المخلافي،2010 ،ص461)**.

يعد مفهوم الفعالية الذاتية الأكاديمية من المفاهيم الهامة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي حيث عرفت الفعالية الذاتية الاكاديمية

بأنها "إدراك المتعلمين للكفاءة التعليمية والاعتزاز بها والاطمئنان إلى إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها ومحاولة تطويرها وتحسينها باستمرار والنجاح في معالجتها وتجاوز بنجاح و تفوق" **(شرف الدين،2010،ص417)**.

أشار الزيات إلى تعريف الفعالية الذاتية الأكاديمية بأنها "اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فعالية إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية، معرفية انفعالية، دافعية، حسية، فزيولوجية عصبية لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية و التأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة" **(الزيات، 2001،ص501)**.

وتمتع التلاميذ بمستوى مرتفع من الفعالية الذاتية الأكاديمية دليل واضح على سلامة العملية التربوية وهذا ما دلت عليه كل من دراسة كرماش (2016)، ووتد (2013) وعبد الحي (2012) والزق (2009) ويشير كذلك (Schunk 2003) إلى أن الطلبة الذين يتصفون بفعالية ذات أكاديمية مرتفعة يعملون لفترات طويلة بشكل أفضل وأكثر جهدا لإكمال المهمة على الرغم من الصعوبات التي تواجههم بينما أولئك الذين يتصفون بفعالية ذاتية أكاديمية منخفضة فأنهم يقومون بالتباطؤ في انجاز المهمة أو الانسحاب منها أو تجنبها، كما أن الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من فعالية الذات الأكاديمية يعتقدون أن لديهم القدرة على أداء المهمات المقدمة لهم وانجازها بنجاح، بينما يميل الأفراد ذو المستويات المنخفضة إلى التراجع على أداء مهمات معينة أو الانسحاب منها **(وتد،2013،ص07)**.

يشير بعض الباحثين إلى أهمية دور أهمية دور المعلمين والممارسات التعليمية التي يستخدمونها لتنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طلابهم ،كما يؤكدون على استخدام الطرق التعليمية الأكثر تنافسية، وتقديم المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطالب بالإضافة إلى تعليمهم استراتيجيات تعليمية شاملة بما فيه اكتساب المهارات الأساسية والضرورية واستخدام

الأنشطة المثيرة للاهتمام والتي تحتوي في مضمونها على تحديات جديدة تعمل على تحفيز الطلبة وإثارة دافعتيهم للبلوغ إلى أفضل مستوى من التحصيل الأكاديمي كما أن تقديم المكافآت والحوافز والتشجيع المعنوي والمادي وتقديم مستوى التحصيل الدراسي للطالب بناء أعلى الجهد الذي يبذله وليس على قدراته الشخصية يعزز من فعالية الذات الأكاديمية ويرفع من مستواها وبالتالي انجاز المهام وتحقيق النجاح وبلوغ الأهداف **(وتد،2013،ص07)**.

كما أن مفهوم ما وراء المعرفة من المفاهيم الهامة و المؤثرة في الدراسات المعاصرة ويعد احد موضوعات التعلم المعرفي التي تبلورت وبرزت في العقود الثلاثة الماضية وهي من ابرز الأساليب الحديثة التي تهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم وتنظيم ذاته والاهتمام بشخصيته حيث تستخدم المهارات والاستراتيجيات المصممة لتحصين نواتج التعلم الأكاديمي والاجتماعي الذاتي، وتتميز مفاهيم ما وراء المعرفة بتركيزها على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع بها الطالب إن يتعلم ذاتيا ويعمل ويدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة مما يساعد على تنميته أكاديميا واجتماعيا وذاتيا فمثلا وأنت تحاول حل المسالة التالية: ما نصف قيمة (2+2=..... ?) فهل تعي نفسك وأنت تمر في خطوات الحل هل تعي نفسك وأنت تقرر ما إذا كنت تأخذ نصف(2،2) ثم تجمعها ثم تأخذ النصف. وإذا كنت تلاحظ ما يدور في ذهنك من عمليات وإذا كنت تقيم الخطوات التي تقوم بها لكي تحل المشكلة أو تتخذ قرار فأنت تقوم بمهارة ما وراء المعرفة وهي تعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لاتعرفه **(كوستا،1998 ،ص65)**.

يعد مفهوم ما وراء المعرفة من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم في السبعينات من القرن الماضي على يد "فلافل" حيث عرف ما وراء المعرفة بأنها "معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه وأي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات والبيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه، ويشير ما وراء

المعرفة إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بالهدف المعرفي **(الشربيني وأخرون ،2006،ص33)**.

حيث أشار هويت (1977) إلى تعريف ما وراء المعرفة بأنها "المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي أو تفكير الفرد حول تفكيره وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف ولا يعرف ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره" **(العتوم،2004،ص234)**.

إضافة إلى هذا يشير راي إلى أن مهارات ما وراء المعرفة هي "وعي الفرد بمعلوماته وقدرته على فهم ما لا يفهمه وكيفية التعامل مع العمليات المعرفية ببراعة والتحكم فيها ولقد أطلق "فلآفل" تشبيها على هذا المفهوم اسماه (Heliocoptering) أي التحليق في الهواء بطائرة الهليكوبتر حيث يتمكن المتعلمون بهذه العملية ملاحظة حقول المفاهيم والارتقاء بمستوى فهمهم الذي يساعدهم في الوصول إلى معوقات العمليات المعرفية التي تواجههم وبذلك يمكن تسميتها بالمتابعة الذاتية (Auto monitoring) " **(الحارون،2009،ص73)**.

أصبحت ما وراء المعرفة هي المفهوم الشامل عن كل معرفة أو عمليات معرفية يمكن أن تشير إلى المتابعة أو التحكم بأي شكل من الإشكال المعرفة ولذلك فان ما وراء المعرفة هي اللب الرئيسي للعديد من أوجه المعرفة، فتشمل الذاكرة والانتباه وتبادل المعلومات والآراء وحل المشكلات وتطبيق التعليم في مجالات الحياة وغيرها، ومما دفع التربويين المهتمين في المجال انه في أحد زيارتهم المدارس الأطفال وسؤالهم بعض الأسئلة، لم يستطع التلاميذ الإجابة عنها مع أنها لم تكن تتطلب منهم أكثر من تسميع، عندها لجا "فلافل" وزملائه إلى استخدام مجموعة من الصور المتتابعة وتدريس مرحلتين دراسيتين مختلفتين بحيث كانت المجموعة الأولى أصغر من المجموعة الثانية بخمس سنوات ولوحظ قدرة المجموعة الأولى على التسميع وأداء المهمة بنجاح بنفس أداء المجموعة الثانية، وبذلك توصلوا إلى استخدام سعة الذاكرة بصورة أكثر فعالية

لا تتحقق إلا من خلال الوعي بالذات في معرفة مدى قدرات الذاكرة وكيفية تنميتها وكل هذا يعد احد أوجه ما وراء المعرفة التي اهتم بها "فلافل" **(الحارون،2009،ص ص 72-73).**

أشار (Sarver,2006) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم التي من خلالها يستطيع المتعلم ضبط معارفه بطريقة غير مألوفة من خلال تنمية قدرته على المشكلات، كما تسمح مهارات ما وراء المعرفة بالتعلم الذاتي من منطلق أنها تساعد المتعلمين على الإدراك الذاتي لتفكيرهم **(بحري واخرون،2014،ص33).**

وهذا ما تؤكده دراسة بن ساسي (2013) إلى الكشف على طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وقد أظهرت الدراسة عن نتائج مفادها وجود علاقة دالة إحصائيا عند 0.01 بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط **(أمزيان، 2022).**

وتعتبر المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم في حياة الطالب لما تتميز به من تغيرات عديدة، وعلى اعتبارها تتزامن وهي المرحلة الهامة والحرجة في حياة الطالب ألا وهي مرحلة المراهقة والتي تتميز بتغيرات وتقلبات عديدة يمر بها الطالب المراهق أهمها التغيرات النفسية والعقلية والفيزيولوجية الانفعالية، وحتى الاجتماعية. خاصة في ظل ما أثبتته الدراسات من كون الفعالية الذاتية الأكاديمية تعتبر مؤشرا هاما لنجاح الطلاب وتمكنهم من القيام بمهامهم الأكاديمية، وكذلك تمثل مهارات جوهرة التعلم الإستراتيجي الذكي والركيزة الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية لأننا دخلنا ما سمي بالثورة الفكرية المعرفية ومن أجل مواكبة التطور في شتى الميادين جعل من الضرورة خلق تنظيم مراقب ومقيم يتجه بنشاط التلميذ الثانوي نحو النجاح والعمل على خلق أليات جديدة تعمل على تحفيز على إكتساب شخصيات معرفية جديدة ذات مهارات علمية عالية، وفي ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية :

السؤال العام:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

الأسئلة الجزئية:

-هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس(ذكور ،إناث)؟

- هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف الشعبة(علمي،أدبي)؟

- هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الجنس(ذكور ،إناث)؟

- هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الشعبة (علمي أدبي)؟

2- الفرضيات:

-الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية في متوسط درجات الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-الفرضيات الجزئية:

– توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس(ذكور ،إناث).

– توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف الشعبة(علمي،أدبي).

– توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الجنس(ذكور إناث).

– توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الشعبة(علمي،أدبي).

3– أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في الجوانب الآتية:

–الأهمية النظرية:

– يسهم البحث في إلقاء الضوء عن بعض المفاهيم النفسية الحديثة نسبيا وهي الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة والتي تعد من المتطلبات الرئيسية لنجاح التلميذ في دراسته وتحقيق أهدافها والوفاء بمتطلبات وإبراز الدور الذي تلعبه المتغيرات في تحقيق جودة التلميذ الأكاديمية.

– يأتي البحث الحالي استجابة للتوصيات العديد من الدراسات التي نادت بضرورة توجيه المزيد من البحث والتقصي نحو متغيرات الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة باعتبارهما من المتغيرات المرتبطة بتطوير أساليب التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ.

– يعتبر هذا البحث من البحوث القليلة المتناول لعلاقة الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– الأهمية التطبيقية:

– يستمد البحث الحالي أهميته التطبيقية من أهمية الشريحة العمرية التي يستهدفها بالدراسة لما لها من دور مهم حيوي في توجيه مستقبل المجتمع مما يتطلب توجيه المزيد من الاهتمام لدراسة المتغيرات النفسية لديهم ومن أهمها الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة.

– تعد دراسة الفعالية الذاتية الأكاديمية من الموضوعات ذات التطبيقات التربوية المهمة التي تساعد في تحقيق النمو السوي للتلاميذ وتساعدهم في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من إمكاناتهم الشخصية وموارد بيئتهم المحيطة.

– إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية لتنمية الفعالية الذاتية الأكاديمية وتحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ.

4– أهداف الدراسة:

– التعرف على العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس(ذكور–إناث).

– الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الشعبة(علمي–أدبي).

– تسليط الضوء على مفهوم الفعالية الذاتية الأكاديمية كأحد الجوانب الايجابية لشخصية التلميذ.

5– تحديد مفاهيم الدراسة:

أ–الفعالية الذاتية الأكاديمية:

–التعريف اللغوي:

– **مفهوم الفعالية:** "يطلق مفهوم الفعالية أي (efficacité) بالفرنسية، و(effectiveness) بالانجليزية على عملية القيام بفعل و تصرف أو انجاز مهمة بطريقة خالية من الخطأ من حيث التخطيط و الانجاز والنتائج المحصل عليها" **(غيات،2006،ص24).**

– **مفهوم الذات:** "يحمل لفظ الذات في المعاجم اللغة العربية مدلولين فقد وردت كلمة الذات بمعنيين مختلفين في اللغة العربية فالأول "الذات" بمعنى ما يصلح أن يعلم و يخبر عنه و الثاني"ذات الشيء" بمعنى نفسه و عينه و جوهره، و يمكن تعريف فعالية الذات كون الشيء يؤدي إلى نتيجة،صفة ما يحدث الاثر المنتظر" .**(دودو،2017،ص19).**

– الفعالية الذاتية:

–التعريف الاصطلاحي:

– عرف باندورا فعالية الذات بأنها "اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء تؤشر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث وأنها تحت سيطرته غالبا" **(بوستة،2020،ص671).**

– أشار نيومان و نيومان إلا أن الفعالية الذاتية هي "إحساس الفرد بالثقة في انه يؤدي السلوكات التي يتطلبها موقف ما سواء كان الفرد يختار السلوك أم لا فهذا يعتمد على شعور الفرد بالثقة في انه سوف ينجح" **(الدريدر،2004،ص215)**.

– عرفت الفعالية الذاتية على أنها "مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في هذا التعامل مع الواقف الصعبة والعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للانجاز ويتضمن هذا المفهوم أبعاد التحليل العاملي: الثقة بالنفس، المقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقليدية، الصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للانجاز" **(المشيخي،2009،ص71)**.

– الفعالية الذاتية الأكاديمية:

– عرف فتحي مصطفى الزيات الفعالية الذاتية الأكاديمية على أنها "اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدرته و معلوماته وأنه يمتلك من المقومات القلية والمعرفية والانفعالية والحسية والعصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه" **(الزيات،2001،ص501)**.

– أشار الشمري إلى أن الفعالية الذاتية الأكاديمية هي: "الإدراك الذاتي لقدرة الطالب المعرفية والعلمية بناء على أداء السلوك الذي يحقق له مستوى تحصيل مرتفع ونتائج مرغوبة في أي موقف معين علمي أو مدرسي أو أكاديمي معين ومدى توقعاته عن كيفية الأداء الحسن في سبيل تحصيل المعارف والعلوم النظرية العملية ومقدار الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف العلمية، والتنبؤ بمدى النجاح الذي يمكن أن يحققه نتيجة امتلاكه فعالية ذات أكاديمية" **(لشهب،2021،ص184)**.

- التعريف الإجرائي:

الفعالية الذاتية الأكاديمية هي معتقدات التلميذ بشان قدرته على تحديد أهدافه الأكاديمية و اكتشاف ما لديه من قدراته ومهارات وتوظيفها من اجل الوصول إلى هذه الأهداف وثقة التلميذ في قدرته على انجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه و مثابرته في مواجهة الصعوبات و الضغوط التي قد تعترض مسيرته الأكاديمية وتوقعه للنجاح فيما يقوم به من مهام تتعلق بدراسته، وتقاس الفعالية الذاتية الأكاديمية بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المستخدم لهذا الغرض في البحث العلمي.

ب- مهارات ما وراء المعرفة:

- **التعريف اللغوي:** "يتكون مصطلح ما وراء المعرفة من جزئية ماوراء وهي كلمة يونانية الأصل وتعني بعد شيء ما أو انتقال إلى شيء أخر، والمعرفة التي تمثل الترجمة الانجليزية لمصطلح cognition الذي لا يعادل المعرفة knowledge إشارة إلى العمليات المعرفية مثل التذكر، الإدراك، الانتباه" **(الفرماوي واخرون ،2004،ص36).**

- التعريف الاصطلاحي:

- عرف الهاشمي والدليمي مهارات ما وراء المعرفة بأنها" مهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وإدارتها، وهي أيضا احد مكونات الأداء الذكي ومعالجة المعلومات" **(السوداني،2017،ص442).**

- أشار شحاتة والنجار(2003) مهارات ما وراء المعرفة بأنها "المهارات التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لكل مشكلة واستخدام القدرات او المواد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير وتضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم " **(الفلمباني،2011،ص05).**

– عرف "فلافل" (1985) مهارات ما وراء المعرفة بأنها "معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة أي أن التفكير ما وراء المعرفي يعني أساسا معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية و نتائجها" **(أزهار هادي،2013،ص191)**.

– عرف تايلور (1999) مهارات ما وراء المعرفة بأنها: "تقدير ما يعرفه المرء بالفعل جنبا إلى جنب مع الفهم الصحيح للمهمة التعلم وما هي المعرفة والمهارات التي تتطلب جنبا إلى جنب مع القدرة على تقديم إستنتاجات صحيحة حول كيفية تطبيق المعرفة الإستراتيجية للفرد على موقف معين والقيام بذلك بكفاءة" **(Sahli,2017,p92)**.

– التعريف الإجرائي:

مهارات ما وراء المعرفة هي مجموعة الأنشطة العقلية التي يقوم بها المتعلم وهو على درجة من الوعي أثناء ممارسته للعملية المعرفية واستخدامه للاستراتيجيات مناسبة لموضوع التعلم ومعرفته بالهدف المراد الوصول إليه ويتضمن ذلك قياسه بعمليات تخطيط ومراقبة وتقييم مستمرين بمدى معرفة تقدمه و صولا الى الهدف، وتقاس مهارات ما وراء المعرفة بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس المستخدم لهذا الغرض في البحث العلمي.

6–الدراسات السابقة :

في حدود الاطلاع فانه لم يتم العثور على دراسات مشابهة تماما لموضوع الدراسة الحالية، فالدراسات الأخرى التي توصلنا إليها من خلال البحث في موضوع الفعالية الذاتية الأكاديمية و علاقته بمهارات ما وراء المعرفة من زوايا مختلفة، وفيما يلي بعض الدراسات التي تخدم الدراسة الحالية:

*** الدراسات التي تناولت الفعالية الذاتية الأكاديمية:**

الدراسات المحلية الجزائرية:

1 – دراسة بوقفة إيمان (2013):

العنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده، وما إذا كانت هناك فروق بين المراهقين الأسوياء وذوي صعوبات التعلم في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(201) مراهقا متمدرسا في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي مقسمين إلى(99) مراهقا من فئة الأسوياء و(102) من فئة ذوي صعوبات التعلم تم اختياره من ولايتي جيجل و باتنة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق ومقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لبوردي وعدله على البيئة العربية احمد (2007)، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الكفاءة الذاتية والأكاديمية بين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء لصالح الفئة الأخيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية **(بوقفة،2013).**

2 – دراسة مريم بوخطة وربيعة جعفور(2020):

العنوان: فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، والكشف عن الفروق تبعا لمتغير(الجنس، المرحلة التعليمية، إعادة السنة)، وطبقت الدراسة على عينة (353) تلميذ بمدينة ورقلة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبي الاستكشافي والمقارن وقد اعتمدت الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق، وتم باستخدام اختبار "

ت" لعينة واحدة واختبار"ت" لعينتين مستقلتين، وبينت نتائج الدراسة إلى أن درجة فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة مرتفعة، وتوجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات الأكاديمية تبعا للجنس بينما ،لا توجد فروق تبعا للمرحلة الدراسة وإعادة السنة (**بوخطة وآخرون،2020،ص108**).

3- دراسة لشهب أسماء(2021):

العنوان: علاقة التفكير الإيجابي بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ الموهوبين، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة التفكير الايجابي بالفعالية الذاتية الأكاديمية والانجاز الرياضي لدى تلميذ الثانوي الموهوب رياضيا، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا من التلاميذ الموهوبين رياضيا والحاصلين على ألقاب محلية أو جهوية أو وطنية وتم اختيارهم بطريقة قصدية من بين تلاميذ الثانوية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياس التفكير الايجابي الذي أعده إبراهيم (2010) ومقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لشهب (2018) ومقياس دافع الانجاز الرياضي لعلاوي (2017)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إظهار تمتع التلاميذ بمستوى مرتفع للتفكير الايجابي والدافعية للانجاز الرياضي ومستوى متوسط للفعالية الذاتية الأكاديمية، كما بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين التفكير الايجابي ودافع انجازه رياضي، وبنيت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الايجابي والفعالية الذاتية الأكاديمية للتلميذ الموهوب رياضيا **(لشهب ،2021)**.

- الدراسات العربية:

1- دراسة دعاء محمد وتد (2013):

العنوان: فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم، هدفت الدراسة إلى الكشف على مستوى فعالية الذات الأكاديمية وعلاقته بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقه أم الفحم، تكونت عينة الدراسة من (454) طالبا وطالبة منهم (191) طالبا و(263) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية اعتمد الباحث على المنهج

الوصفي، واستخدم الباحث مقياس فعالية الذات الأكاديمية المعرب من قبل البدارين (2008) والمكون من(33) فقرة، ومقياس مركز الضبط المعرب من قبل طلافحة (2009) والمكون من (29) فقرة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم ككل جاء بدرجة مرتفعة وكذلك أن مركز الضبط الداخلي هو التوجه السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات الأكاديمية تعزى لأثر متغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات الأكاديمية تعزى لأثر المتغير التخصص بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه مركز الضبط الداخلي تعزى لأثر متغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية ذات الأكاديمية تبعا لأثر مستوى التحصيل بين مستوى مرتفع من جهة وكل من مستوى منخفض ومتوسط من جهة أخرى، وجاء الفروق لصالح المستوى المرتفع، وإضافة إلى وجود علاقة سلبية داله إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية ومركز الضبط الخارجي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقه أم الفحم **(وتد،2013)**.

2- دراسة يحيى عبد الخالق يوسف (2019):

العنوان: فاعلية إستخدام إستراتيجية التخيل للتدريس التربية الإسلامية في تنمية الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية استخدام استراتيجية التخيل لتدريس التربية الإسلامية في تنمية الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية (34) طالبا وضابطة (29) طالبا بثانوية أبي موسى الأشعري، واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي كما تم بناء مقياس في الذكاء الروحي تضمن (30) مفردة في مكونات (اليقظة الروحية القدرات الروحية، الوجود الروحي)، كما تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تضمن (20) مفردة في أبعاد (الدافعية الذاتية والمثابرة في التعلم، الثقة في إمكانية الانجاز

بنجاح التنظيم الذاتي للتعلم وتم قياس الصدق وثبات أدوات الدراسة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استراتيجيات التخيل في تنمية أبعاد الذكاء الروحي بصفة عامة وكل بعد على حدة ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطلاب في الذكاء الروحي ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية **(يوسف،2019)**.

3- دراسة محمد رزق الله الزهراني (2020):

العنوان: الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن الدلالة الإحصائية الأكاديمية للفروق في الفعالية الذاتية الأكاديمية التي تعزى لمتغيري الجنس أو الصف الدراسي، وتطبقت عينة الدراسة على (627) طالبا وطالبة بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي قام بإعداد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية واستخدم مقياس عادات العقل، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفعالية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق دالة احصائيا في الفعالية الذاتية الاكاديمية تعزى لمتغير الصف الدراسي، وأظهرت النتائج أيضا إسهام كل من الفعالية الذاتية الأكاديمية والعادات العقلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي **(الزهراني،2020،ص788)**.

4- دراسة هند محمد البدادوة وآخرون (2021):

العنوان: أثر برنامج التدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المرحلة الثانوية في عمان، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الايجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في عمان، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (150) طالبة في المرحلة الثانوية من مدرسة القويسمة

الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء القويسمة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى التفكير الايجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية **(البدادوة وآخرون،2021)**.

- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة تيبينز (Tippinis,1991):

العنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية علاقتها بالجندر في إختبار طلبة لمساقات إختيارية في مادة العلوم في المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والجندر (نوع) في اختبار الطلبة لمساقات اختيارية في مادة العلوم في المرحلة الثانوية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (817) طالبا من الصف التاسع في ثماني مدارس في ولاية شيكاغو، طبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة ومقياس الكفاءة الذاتية في مادة العلوم تطبيقا قبليا وبعديا، وبينت نتائج الدراسة إلى أن اختيار الطلبة لمساقات اختيارية في مادة العلوم ارتبط ارتباطا عاليا بمستوى الكفاءة الذاتية في مادة العلوم أكثر من ارتباطه بمستوى كفاء الذاتية الأكاديمية العامة مما يدل على أن الكفاءة الذاتية ترتبط بالمضمون الدراسة المحدد أكثر من كونها عامة **(أبو لبدة،2011، ص78)**.

2- دراسة باشيني وماجليلو (Bacchini et Magliulo, 2003):

العنوان: تقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمراهقين في ضوء بعض المتغيرات، هدفت إلى تقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمراهقين في ضوء بعض المتغيرات، وقد تكونت عينه الدراسة من (675) طالبا وطالبة يدرسون في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الايطالية، وتم تطبيق استبانة الكفاءة الذاتية المدركة، وقد بينت نتائج الدراسة أن إجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة المدارس المهنية أظهرت كفاءة ذاتية أكاديمية أعلى من أقرانهم من طلبة المدارس العادية وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق تعزى إلى العمر أو المنطقة السكنية في

مستوى الكفاءة الذاتية، كما أظهرت النتائج وجود مستوى كفاءة ذاتية لدى الإناث أعلى من الذكور في بعض الكفاءة الأكاديمية، وكفاء ذاتية اقل الفتيات على بعد العاطفية ووجود فروق في الكفاءة الذاتية لدى طلبه مدارس (ليثيو) الكلاسيكية لصالح طلبة المدارس المهنية **(أديب،2013،ص ص32-33).**

3- **دراسة جونسن- ريد ودافيس وساندرز وويليمز ووليمز (Jonson-Reid, Davis Saunders, williams et williams 2005):**

العنوان: الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين طلاب الامريكيين الإفريقيين في المرحلة الثانوية،هدفت الدراسة إلى فهم العوامل المرتبطة بالفعالية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب الأمريكيين الإفريقيين وايجاد العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وممارسة العمل الاجتماعي المدرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (1200) طالب مدرسي في المرحلة الثانوية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن العمل على بناء معتقدات ايجابية لدى الطلاب حول أهمية التعليم أمر مهم بشكل خاص لزيادة الفعالية الذاتية الأكاديمية التي تعد بدورها مفتاحا للنجاح الأكاديمي **(أبو زريق وآخرون،2013،ص17).**

4- دراسة ايسن وأوسكان وسيزقن (Esen, Ozcan et sezgen 2017):

العنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية والتحصيل في التنبؤ بالمرونة المعرفية لدى طلاب المدراس الثانوية، هدفت الدراسة إلى بحث قدرة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية والتحصيل في التنبؤ بالمرونة المعرفية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (670) طالبا من طلبة المدارس الثانوية والذين يتراوح أعمارهم بين (15- 18 عام)، وبينت نتائج الدراسة وجود أثر ايجابي لمتغيرات الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية الانفعالية والتحصيل في المرونة: حيث أوضحت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن هذه المتغيرات مجتمعة فسرت 34٪ من المرونة المعرفية لدى الطلبة **(الفريحات وآخرون،2017،ص ص165-166).**

- الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة:

- الدراسات المحلية الجزائرية:

1- دارسة نبيل البحري وعلي فارس(2014):

العنوان: مهارت ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (150) تلميذا وتلميذة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، وقد استخدم الباحثان أداتين علميتين: مقياس مهارات ما وراء معرفة الذي صممه الباحثان ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعدة نزيه حمدي وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي أبعادها الثلاث (التخطيط المراقبة، التقويم) وحل المشكلات وعدم وجود الفروق ذا الدلالة الإحصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام في الأبعاد الثلاثة المشار إليها **(بحري وآخرون،2014 ،ص31).**

2- دراسة ناصر بوناقة (2017):

العنوان: التفكير ما وراء وعلاقته بإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفة وإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي طبقت الدراسة على عينة من (250) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الإرتباطي، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ (purdie) وتم استخدام الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي (Schraw et Demon,1994)، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفة واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ولا يوجد اختلاف دال في العلاقة الارتباطية باختلاف فئتي الجنس والتخصص (علمي أدبي) وامتلاك عينة الدراسة مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي **(بوناقة،2017).**

3- دراسة علي فارس (2016):

العنوان: العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ، وقد تكونت عينة الدراسة من (264) تلميذا وتلميذة في بعض الثانويات التابعة لمديرية الجزائر، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والإتباطي، وقام الباحث ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة وفق الخطوات المنهجية في بناء اختبارات، كما قام بالاستفادة من معدلات التلاميذ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذلك لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس ولا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير التخصص **(فارس،2016).**

4- دراسة أمزيان بهية (2022):

العنوان: مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ولتحقيق أهداف الدراسة تم التطرق إلى الخلفية النظرية للدراسة أي المفاهيم والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، أما الإجراءات الميدانية للدراسة تتمثل في الإعتماد على المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب مع طبيعة الدراسة، وقد تم إختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية يبلغ عددها (70) طالب وطالبة، أما أدوات الدراسة تتمثل في تطبيق إختبار التفكير ما وراء المعرفي وإختبار الذكاء الوجداني وبعد الحصول على البيانات تمت معالجتها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (spss) وبعد إختبار الفرضيات أسفرت الدراسة على نتائج مفادها لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين

متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس **(أمزيان،2022).**

- الدراسات العربية:

1- دراسة المزروع (2005) :

العنوان: أثر إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المهارات فوق المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلبات المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتجية شكل البيت الدائري في تنمية المهارات فوق المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثاني الثانوي في إحدى المدارس الثانوية لتمثل شعبة المجموعة التجريبية والشعبة الأخرى المجموعة الضابطة، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وتم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة مؤلف من (38) فقرة موزعة من الأبعاد الآتية (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية المعرفة، الشرطية، التخطيط التنظيم التقويم) واختبار تحصيلي وهما من إعداد الباحثة، وكذلك اختبار الأشكال المتقاطعة المترجم (جان بسكاليوني) واستغرقت التجربة ثمانية أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيا، وبينت نتائج الدراسة إلى فعالية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات ما وراء المعرفية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات، وأظهرت النتائج غياب تأثير التفاعل بين الإستراتيجية المستخدمة والسعة العقلية على أي من المتغيرين التابعيين **(الباوي،2013،ص 134).**

2- دراسة محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011):

العنوان: درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما رواء المعرفة، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة الثانوية العامة للمهارات ماوراء المعرفة في ضوء بعض المتغيرات وطبقت الدراسة على عينة تألفت من (549) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة

في مديرية التربية الخليل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2009–2010) تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العنقودية، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وقد بينت النتائج أن درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة متوسط (3.54) وجاءت مهارة التخطيط في الترتيب الأول (3.68) تليها مهارات التقويم (3.59) ثم مهارة المراقبة والضبط (3,58) ووجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة بمهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغيرات الجنس ولصالح الطلبة الذكور والفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرغ الصناعي ومستوى تعليم الأب والأم لصالح الطلب الذين مستوى تعليم أبائهم جامعي، ومهنه الأب والأم لصالح أبناء الموظفين **(شاهين وآخرون،2011، ص195)**.

3- **دراسة عفاف سالم المحمدي (2016) :**

العنوان: التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعة، وطبقت الدراسة على (407) طالبة منهن (206) طالبات من المرحلة الثانوية و(201) طالب من المرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على منهج الوصفي تم تطبيق مقياسين: مقياس التفكير ما وراء المعرفي "لسشرو ودينسون" (1994) ومقياس الحاجة للمعرفة لكاسيوبو وآخرين(1984)، وبينت نتائج الدراسية إلى أن غالبية أفراد العينة من الطالبات يمتلكن مستوى مرتفعا من التفكير ما وراء المعرفي ومستوى متوسط من الحاجة للمعرفة، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، وكذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجة للمعرفة والتحصيل الدراسي لدى كل من طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، في حيث وجدت علاقة ذات دلالة

إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى التفكير ما وراء المعرفي في معالجة المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية **(سالم المحمدي،2016)**.

4- دراسة ندى عبد الله علي مانع عيسري (2018):

العنوان: فاعلية التدريس الأحياء بإستخدام خرائط التفكير في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول ثانوي، هدفت الدراسة إلى التعرف فعالية تدريس الأحياء باستخدام خرائط التفكير في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات الصف الأول ثانوي، واعتمد الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وتم فيه إختيار تصميم للمجموعيتين التجريبية والضابطة ذات الإختبار القبلي والبعدي، وقد أعدت الباحث اختبارا تحصيليا بالإضافة إلى مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من طالبات الصف الأول ثانوي في إحدى المدارس بمنطقة مكة المكرمة بلغ عددها (62) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية بالغ عددها (32) طالبة درسن "وحدة شوكيات الجلد ولا فقاريات الحبلية باستخدام خرائط التفكير" والضابطة البالغة عددها (30) طالبة درسن الوحدة ذاتها بالطريقة المعتادة، وقد تم تطبيق أدوات البحث القبلية على مجموعتي البحث وفي نهاية التجربة تم تطبيق نفس أدوات البحث بعديا على المجموعتين وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولمقياس ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توصلت إلى أن استخدام خرائط التفكير في تدريس الأحياء كان له فعالية مقبولة تربويا في التحصيل والتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول ثانوي **(عسيري،2018،ص240)**.

- الدراسات الأجنبية :

1- دراسة ماكورميك (mccormick,1992):

العنوان: الإستراتجيات الميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، هدفت الدراسة إلى بحث إستراتيجيات ميتا معرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية من خلال الكشف عن الفروق الإحصائية في مهارة حل المشكلة بين طلاب الثانوية المهنية، اللذين يدرسون الاستراتيجيات ميتا معرفية والذين لا يدرسونها، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (118) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، ثم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تم تدريس التجريبية باستخدام طرق وفق إستراتجيات ميتا معرفية، فيما تم تدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد تعرضت كل مجموعة للقياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار"نيوجرسي" للمهارات الاستدلال وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ووجود أثر للميتا معرفية كإستراتيجية في القدرة على حل المشكلات وعدم وجود فروق في الجنس والتخصص على مهارات حل المشكلات، لمجموعتي التجريبية والضابطة **(دامخي،2015 ،ص ص 19-20).**

2- دراسة (pever ly,2002):

العنوان: أثر القدرات والسيطرة على التفكير ما وراء المعرفي في التقدم في الدراسة عند الطلبة، هدفت الدراسة إلى قياس أثر القدرات والسيطرة على التفكير ما وراء المعرفي في التقدم في الدراسة عند الطلبة، تكونت عينة الدراسة (36) طالبا من المدارس المتوسطة والثانوية وتم فحصهم من خلال ثلاثة نصوص في القراءة، وأخبر الطلبة بأن عليهم قراءة الفقرة ومن ثم اختبارهم عليها بشكل فردي، حيث طلب الباحث من كل طالب أن يعيد ما يستطيع في من الفقرة التي قرأها، وكم يتذكر من أجزاء النص الذي قرأه، وبينت النتائج أن الطلبة الذين ينجحون

في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي أكثر قدرة على مراقبة استيعابهم من الطلبة الآخرين **(هادي،2013،ص 200)**.

3- دراسة (ponnusamy,2006):

العنوان: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل الطلاب ضعيفي التحصيل في المدارس الثانوية، الهدفت الدراسة إلى فحص تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل الطلاب ضعيفي التحصيل في المدارس الثانوية، واعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي، وطبقت الدراسة على عينه مؤلفه من (90) طالبا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى التجريبية وتم تدريسها بما وراء المعرفة وحل المشكلات، وفي حين تم تدريس المجموعة الثانية باستخدام الإستراتيجية ما وراء المعرفة أما المجموعة الثالثة قد درست استراتيجيه التقليدية، وطبق على المجموعات الثلاث اختبارين: قبلي وبعدي، تكونت كل مجموعه من (30) طالبا، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة وحل المشكلات حققت نتائج أفضل على الاختبارات المقالية والموضوعية، كما تبين أن هناك إدراك أعلى لما وراء المعرفة واستخدام أكثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة خلال حل المشكلات كما تبين أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة وحل المشكلات كان لديها اتجاهات ايجابية أكثر نحو التعلم، وبينت النتائج الدراسة أن استراتيجية ما وراء المعرفة وحل المشكلات لها تأثير على التحصيل الدراسي وإدراك ما وراء المعرفة والمعرفة بما وراء المعرفة **(شاهين وآخرون،2011،ص202)**.

4- دراسة (Premachandran,2016):

العنوان: وعي التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المدارس الثانوية، هدفت الدراسة على وعي التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المدارس الثانوية، وطبقت الدراسة على العينة (180) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث طرائق الأولى على مجموعتين مجموعة الذكور وعددهم (107) ومجموعه الإناث وعددهم (73) والثانية على منطقتين المنطقة الأولى (rural) وعددهم 80

ومنطقة(urban) وعددهم (100) والثالثة على نوع المدرسة الأولى حكومية وعددها (100) مدرسة والثانية أهلية وعددها (80) مدرسة ووضع الباحث فرضية صفرية على الأساس نوع الجنس ومنطقة المدرسة السكنية (**rural**) أو (urban) ونوع المدرسة حكومية أو أهلية ومن الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث اختبار T للعينات غير متساوية في الحجوم ومربع كآي X^2 ، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام على استبانة حوت على فقرات للتفكير ما وراء المعرفي التي أعدها الباحث (2011) وقد تكونت الاستباتة من (30) فقرة، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الذكور والإناث أو بين مجموعتين مدارس الثانوية الحكومية أو الأهلية أو بين مجموعتي المدارس الثانوية في منطقتين السكنيتين (**rural**) أو (urban) (**علوان،2020، ص75-76**) .

- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة:

- الدراسات الأجنبية:

- دراسة (javad tabari, ahemed akbari, 2015):

العنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية: الدور التنبئي لأساليب التعلق والمهارات فوق المعرفية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية لمدينة توربات حيديرية، طبقت الدراسة الدراسة على عينة تكونت من (302) طالبة و (145) طالب بطريقة عشوائية، تم تطبيق مقياس ارتباط البالغين المنقح "لكوليز وريد" لمهارات ما وراء المعرفة، ومقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية "لجينكس ومورغان"، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية (**akbari et al,2015**).

-دراسة علي أصغر حياة، كريم شتيري(ali asghar hayat, karim shateri,2019):

العنوان: الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين التعلم ما وراء المعرفي للطلاب، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية بتحسين ما وراء المعرفي، طبقت عينة الدراسة

على (225) من طلبة كلية الطب بجامعة شيراز بالعلوم الطبية باستخدام العينات العشوائية البسيطة، وتم الإعتماد على الإستبيان كأداة لجمع البيانات، وتم الإعتماد على البرنامج spss وبرنامج smart plus، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة والفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية الطب **(Hayat et al,2019)**.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما تقدم من الدراسات السابقة لاحظنا أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة حيث وجدنا دراستين أجنبيتين وهذا حسب إطلاعنا وهذا يعتبر مبررا قويا لإجراء هذه الدراسة.

وسوف نحاول في هذا العنصر توظيف الدراسة الحالية مع مختلف الدراسات السابقة وذلك من خلال معرفة أوجه التشابه وأوجه الإتفاق.

1- من حيث المواضيع:

تنوعت المواضيع في الدراسات السابقة التي تناولت الفعالية الذاتية الأكاديمية فمنها من ربطها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كدراسة بوقفة (2013)، ومنها من ربطها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي كدراسة الزهراني (2020) أما دراسة وتد (2013) كانت بعنوان فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم.

أما الدراسات الخاصة بمهارات ما وراء المعرفة فهناك من ربطها بالقدرة على حل المشكلات كدراسة بحري وفارس (2014)، ومنها من ربطها بالذكاء الوجداني كدراسة أمزيان بهية (2022)، أما دراسة فارس علي (2016) كانت بعنوان العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حين دراستنا الحالية تناولت موضوع الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2- من حيث الهدف:

لقد تعددت أهداف الدراسة السابقة لموضوع الفعالية الذاتية الأكاديمية ومن أهم هذه الأهداف: التعرف على العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ببعض المتغيرات (التفكير الإيجابي، إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ممارسة العمل الإجتماعي، المساقات الإختيارية في مادة العلوم)، كدراسة "بوقفة (2013)، دراسة جونسن ريد ودافيس (2005) ودراسة تيبينز (1991)، "لشهب" (2021)، وذلك التعرف على الفروق في المستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجنس، دراسة بوخطة وجعفور (2020) ودراسة الزهراني (2020) ودراسة باشيني (2003)، وقد هدفت دراسة يوسف (2019) إلى التعرف فعالية إستخدام إستراتيجية التخيل لتدرس التربية الإسلامية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكذا التعرف على أثر برنامج تدريبي في مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية كدراسة البدادوة (2021).

أما في ما يخص مهارات ما وراء المعرفة فقد تعددت أهدافها وهي التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات (التحصيل الدراسي، الذكاء الوجداني، إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حل المشكلات)، كدراسة المحمدي (2016)، دراسة فارس (2016)، دراسة بحري (2014)، دراسة بوناقة (2017)، أمزيان (2022)، وكذلك هدفت بعض الدراسات إلى التعرف في مستوى مهارات ما وراء المعرفة (الجنس والتخصص) ودراسة شاهين (2011) وفارس (2016) ودراسة أمزيان (2022) وهدفت دراسة "شاهين" و"عطية" (2011) إلى التعرف على درجة إمتلاك طلبة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة.

أما الدراسات التي تناولت موضوع الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة من أهمها: التعرف على دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية بتحسين ما وراء المعرفي كدراسة علي أصغر حياة وكريم شيتري (2019) وفي نفس السياق هدفت دراسة Ahmed akbari,

Javard tabari (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة، أما في دراستنا الحالية هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الفعالية الذاتية الاكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي والكشف عن الفروق في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية تبعا بإختلاف الشعبة والجنس، وتعرف على الفروق في مستوى مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة والجنس.

3- من حيث العينة:

طبقت معظم الدراسات عيناتها على تلاميذ المرحلة الثانوية كما في دراسة "الزهراني (2020)، "وتد" (2013)، "المزروع" (2005)، دراسة جونسن ريد ودافيس وساندوز ووليمز (2005)، دراسة بحري وفارس (2014)، وكذلك هناك من الباحثين من طبقوا عينتهم على مرحلتين تتمثل في المرحلة الثانوية والمتوسطة كدراسة بوقفة (2013)، دراسة بوخطة وجعفور (2020)، ونجد أيضا دراسة أمزيان (2022) ودراسة على أصغر حياة وشيتري (2019) طبقت عينة على طلبة الجامعة وبالنسبة لحجم العينة فقد تراوح بالنسبة للدراسات الوصفية بين (30) طالبا في دراسة أسماء لشهب (2021)، و(817) تلميذ في دراسة تيبينز (2016)، أما بالنسبة للدراسات التجريبية فقد تراوحت العينة بين (118) تلميذ في دراسة ماكورميك (1992)، و(150) تلميذ في دراسة البدادوة (2021)، أما الدراسات شبه التجريبية تراوحت ما بين (63) تلميذ في دراسة يوسف (2019) و(90) تلميذ فى دراسة ponnusamy (2006)، أما في دراستنا الحالية فقد تكونت العينة من (100) تلميذ في المرحلة الثانوية.

4- من حيث المنهج:

تعددت المناهج العلمية المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها من استخدمت المنهج الوصفي كدراسة الزهراني (2020) وكذا دراسة فارس وبحري (2014) وغيرها وكذلك من بين

الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي كدراسة ماكورميك (1992)، ودراسات شبه تجريبة كدراسة يوسف (2019)، أما في دراستنا الحالية تم الإعتماد على المنهج الوصفي.

5- من حيث الأدوات:

نلاحظ الدراسات السابقة اعتمدت على المقاييس لتحقيق أهدافها إما ان تكون من اعدادهم الشخصي أو جاهزة، إما أن تكون جاهزة مع تعديلها وتكييفها لتلائم عينة الدراسة وكذلك استخدمت إختبارات ومقياس صادقة وثابتة، في حين دراستنا الحالية تم الإعتماد على مقاييس صادقة وثابتة .

6- من حيث النتائج:

أظهرت الدراسات السابقة وجود علاقة إرتباطية قوية بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كدراسة كدراسة بوقفة (2013)، والعلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي كدراسة الزهراني (2020)، أما دراسة يوسف (2019) توصلت إلى وجود العلاقة بين الذكاء الروحي والفعالية الذاتية الأكاديمية، كما أثبتت دراسة تيبينز (1991) وجود علاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وإختبار لمساقات إختيارية في مادة العلوم، كما كشفت نتائج دراسة لشهب (2021) أن هناك علاقة بين التفكير الإيجابي والفعالية الذاتية الأكاديمية للتلميذ الموهوب رياضيا، أما الدراسات الخاصة بمهارات ما وراء المعرفة فلقد توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة وبعض المتغيرات، وكإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، التحصيل الدراسي والحاجة للمعرفة، كدراسة بحري وفارس (2014) ودراسة بوناقة (2017) ودراسة فارس (2016)، ودراسة المحمدي (2016).

كما أشارت دراسة عسيري (2018) إلى أن درجة إمتلاك طلبة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة متوسطة في حين توصلت دراسة بوناقة (2017) إلى إمتلاك عينة الدراسة بمستوى

مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة، وانتهت دراسة المحمدي (2016) بأنها هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير في معالجة المعلومات، ونصت دراسة المزروع (2005) إلى فعالية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات والتحصيل الدراسي لدى الطالبات، أيضا توصلت دراسة أمزيان (2022) إلى عدم وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج دراسة عسيري (2018) إلى وجود فروق عند مستوى 0.05 في درجة إمتلاك طلبة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس والفرع الأكاديمي.

وقد أظهرت الدراسات التي تناولت موضوع الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة كدراسة حياة وشيتري (2019) ودراس akbari و tabari (2015)، وفي حين دراستنا الحالية توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة وكذلك عدم وجود فروق في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الجنس والشعبة وكذلك عدم وجود فروق في مستوى مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الجنس والشعبة.

❖ تتجلى أوجه الإتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يلي:

– تتفق في استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي لمناسبته لطبيعة البحث، بالإضافة إلى استخدام مقياس الذي يمكن من خلاله التعرف على العلاقة مهارات ما وراء المعرفة والفعالية الذاتية الأكاديمية.

– أنها تسعى للكشف عن علاقة مهارات ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات كذلك في سعيه لمعرفة دور مهارات ما وراء المعرفة في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية.

❖ أما بالنسبة لأوجه الإختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وهي كتالي:

– إن معظم الدراسات السابقة لم تتناول متغير الفعالية الذاتية الأكاديمية بمهارات ما وراء المعرفة.

– أما عينة الدراسة حيث إشتملت على تلاميذ المرحلة الثانوية بينما اقتصرت الدراسات السابقة على الطلاب مرحلة متوسطة والثانوية والجامعة.

– أن الدراسات السابقة توصلت بعض النتائج إلى وجود العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات وكذلك الفعالية الذاتية الأكاديمية ببعض المتغيرات أما في الدراسة الحالية توصلت إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرين.

❖ مدى الإستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

– تم الإستفادة من الدراسات السابقة في إعداد وإختيار أدوات البحث المناسبة.

– أفادتنا الدراسات السابقة في اتباع المنهج العلمي المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي الإرتباطي.

– تعرف أنواع مقاييس الدراسة المستخدمة في تعريف مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية ومستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مما سهل مهمتها في إعداد المقياسين المناسبين.

– كما ساعدتنا الدراسات السابقة بكتابة الجانب النظري المتعلق بمتغيري البحث: الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة.

– أفادتنا الدراسات السابقة في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني وربط نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة.

– كما ساعدتنا الدراسات السابقة في تقديم بعض المقترحات في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها في الدراسة الحالية، كما ساعدتنا الدراسات في بناء الخطة، وضع إشكالية الدراسة والفرضيات، والمنهج وأدوات الدراسة ودمج نتائجها في المنظومة العلمية للبحث العلمي.

– كما استفدنا من الدراسات السابقة في رسم معالم الدراسة النظرية للمتغيرات وكذلك في تحديد أدوات القياس المناسبة في مناقشة النتائج.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الفعالية الذاتية الأكاديمية

تمهيد الفصل.

أولا: الفعالية الذاتية.

1. مفهوم الفعالية الذاتية.
2. فعالية الذات والمفاهيم الأخرى.
3. النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية.
4. أنواع الفعالية الذاتية.

ثانيا: الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

1. مفهوم فعالية الذاتية الأكاديمية.
2. خصائص الفعالية الذاتية الأكاديمية.
3. مصادر الفعالية الذاتية الأكاديمية.
4. أبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية.
5. محددات الفعالية الذاتية الأكاديمي.
6. أهمية الفعالية الذاتية الأكاديمية على أداء وسلوك التلميذ.
7. العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية الأكاديمية.
8. قياس الفعالية الذاتية الأكاديمية.

خلاصه الفصل

تمهيد الفصل:

يعد مفهوم فعالية الذات من أكثر مفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث ذلك الذي وضعه "باندورا" تحت اسم معتقدات الفرد عن قدرته لينجز بنجاح سلوكا معينا أو مجموعة من السلوكات وهذه المعتقدات تؤثر على سلوك الفرد وأدائه ومشاعره. وهي تعد أساسا في تحديد مستوى دافعية الشخص وصحته النفسية وقدرته على المثابرة سعيا لتحقيق الإنجاز الشخصي. مستوى الفعالية الذاتية يحدد نوعية النشاطات و المهمات التي يختار الشخص تأديتها والجهد الذي يبذله لانجازها بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الشخص أمام إحباط إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه وهي طاقة تتشكل وتنمو على مدى سنوات مع نمو الشخص ذاته خلال مواجهة التحديات الحياة ومدى تفاعله معها بمرونة ومثابرة.

وبصفة خاصة تعتبر الفعالية الذاتية الأكاديمية مجال يخص المجال التعليمي للطالب إذ تشير إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمي بمستويات مرغوب فيها في معنى قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة في المتنوعة داخل الفصل الدراسي والتي تتأثر بجملة من المتغيرات كحجم الفصل ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل.

وفي هذا الفصل نتطرق إلى العناصر التي تناولت الفعالية الذاتية بصفة عامة والفعالية الذاتية الأكاديمية بصفة خاصة.

أولا: الفعالية الذاتية:

1- مفهوم الفعالية الذاتية:

عرف جابر عبد الحميد الفعالية الذاتية انها" احدى المؤثرات الذاتية في سلوكنا ووحدة الضبط حيث لا يوجد في المثير أو في البيئة ولكنه يوجد في التبادل الذي يحدث بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية فهي متغير شخصي مهم حيث يرتبط بأهداف معينة وبمعرفة الاداء فانه يسهم اسهاما مهما في السلوك المستقبلي" **(جابر،1986،ص442).**

يشير شال(CHELL,1989) الى ان الفعالية الذاتية هي"الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الاشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والاجتماعية والسلوكية على اداء مهمة معينة ويعبر عنها بانها صفة شخصية تعبر عن قدرته على اداء المهام بنجاح في مستوى معين" **(الدريدري،2004،ص209).**

اشار فايد (2005) الى تعريف فعالية الذات بانها "الرغبة في ابتداء السلوك(المبادرة) والرضا عن بذل المجهود في اكمال السلوك (المجهود) والمثابرة في مواجهة المحنة أو الشدة(المثابرة)" **(فايد،2005،ص373).**

عرف باندورا (1977) الفعالية الذاتية بانها" تقييم الفرد لفعالية الذات يشير الى تقييمه لقدرته على الاداء من جهة وعلى التحكم بالأحداث من جهة اخرى كما يرى ان تقييمه لمستوى فعالية الذات لديه يؤثر في دافعيته ومستوى جهده ومبادرته ولا سيما في مواجهة ما يعترض اهدافه كما يؤثر على اسلوب تفكيره و تفاعله"**(حجات،2010،ص79).**

من خلال التعريفات السابقة نستنتج ان الفعالية الذاتية من المكونات الهامة لتكوين الشخصية والتحكم في سلوك الشخص التوافقي وتحسين مستوى انجاز الافراد ودرجة تحكمهم في الضغوط الحياة ومدى مواصلتهم في التحدي وتجاوز كل العقبات التي تواجهه وبذلك نستنتج ان سلوك الفرد يتحدد بتفاعل العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية حيث اطلق عليها التبادلية الثلاثية.

فالفعالية الذاتية هي السعي نحو الايجابية لتحقيق الذات في مختلف المجالات و يشير مفهوم فعالية الذات للفرد الى مدى سيطرته على نشاطه الشخصي أي عندما يكون لدى الفرد توقعاته وافكاره الخاصة به حول ماهية السلوك المناسب أو غير مناسب وبذلك يستطيع ان يختار افعاله تبعا لما يراه مناسبا و متماشيا مع معايير السلوك الطبيعي في المجتمع ولها دور كبير وبارز في تحديد سلوكات الافراد والجهود المبذولة في مواجهة الصعاب.

2- فعالية الذات والمفاهيم الأخرى:

لقد قام الكثير من المنظرين والباحثين باستقصاء طبيعة المعتقدات حول فعالية الشخصية وتأثيرات هذه الاعتقادات في السلوك وقد طور عدد من المختصين بعلم النفس جملة من المفاهيم والنظريات التي تخص الكفاية والقدرة وفهم نظرية الذات، سيتوسع إذا تم فهم بعض المفاهيم وكل منها يعالج أفكارنا واعتقاداتنا وتفسيراتنا وتنبؤاتنا بشأن أنفسنا وفهم العلاقة المتبادلة.

2-1-فعالية الذات ومفهوم الذات self-efficacy and self concept:

مفهوم الذات هي فكرة الفرد عن نفسه وعن الآخرين وعن طبيعته وامكاناته وخصائصه وتوقعاته وأعماله وإنتاجه وعلاقاته وتفاعلاته في جميع مجالات الحياة اليومية، إن مفهوم الذات يختص بالسؤال عن الكينونة(من انا)، أما مفهوم فعالية الذات يختص بالسؤال عن الاستطاعة(هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟) فمفهوم الذات مفهوما مركبا أما مفهوم فعالية الذات ليس مفهوما مركبا، واعتقادات فعالية الذات تنشأ من خلال الحكم على ثقة الفرد في نفسه وقدراته وإمكاناته ،بينما اعتقادات مفهوم الذات هي اعتقادات وصفية للذات تعبر عن صورة الفرد عن ذاته أو نظرته الى نفسه.

ورأى ريدي (Reddy,1983) أن الشخص الذي لديه مفهوم الذات موجب يعد شخصا لديه القدرة والثقة والنجاح، فتصور الشخص لنفسه كرجل ذو القدرة سوف يساعده على

استخدام كل الطاقات المتاحة للنجاح ويواجه مشكلات الحياة ،ومن ثم فإنه سوف يحقق المزيد في مسيرة حياته **(مرسى،2015، ص ص**92-93).

2-2-فعالية الذات وتقدير الذات self-efficacy self-Esteem:

يعرف تقدير الذات على أنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص تجاه نفسه وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض بمعنى أن تقدير الذات يهتم بأحكام الفرد عن قيمة ذاته، ما إذا كان يحب ذاته أم لا؟ أم الفعالية الذاتية فهي تهتم بأحكام الفرد عن قدرته الشخصية على إنجاز فعل معين مستقبلا وأن تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا في حين أن الفعالية الذاتية عادة ما تكون معرفية، ويمكن تحديد الفرق بين المفهومين في النقاط التالية:

- من الممكن أن يرى الشخص نفسه بأنه غير فعال في أداء نشاط ما(اعتقادات منخفضة) دون أي فقدان لتقديره لذاته (تقدير ذات مرتفع).

- من الممكن ان يكون الشخص مرتفع الفعالية الذاتية في نشاط معين دون ان يكون فخورا بأدائه الجيد لهذا النشاط أي لديه تقدير ذات منخفض.

- يميل الأفراد الى توجيه قدراتهم إلى الأنشطة التي تعطيهم احساسا بتقدير الذات **(مكي واخرون، 2011، ص 366).**

2-3- فعالية الذات وتحقيق الذات self-efficacy and self-actualization:

عرف الدسوقي (1990) تحقيق الذات على انه عملية تنمية استطاعات ومواهب الفرد وتفهم وتقبل ذاته، وترى العامري (1993) أن تحقيق الذات عملية نشطة يسعى من خلالها الفرد ليكون ويصبح موجها من داخله ومتكامل على مستويات التفكير والشعور والاستجابة الجسدية ،بمعنى إن الكائن الحي يميل إلى إثبات وجوده وتحفيز حياته ويتضمن مفهوم تحقيق الذات ميل الفرد إلى التطور من كائن صغير معتمد على غيره إلى كائن كبير مكتف

بنفسه وينتقل من الجمود إلى المرونة وحرية التغيير والسعي إلى خفض توترات الحياة اليومية والتمتع بالرضا والسرور.

ويشير "**سكوارز**" إلى أن فعالية الذات تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية وان مستوى فعالية الذات يمكن أن يحسن أو يعوق دافعية الفرد للتعلم الذاتي ، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفعالية يختارون المهام الأكثر تحديا ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم ويقأومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي يلتزمون بها **(لشهب، 2021،ص174)**.

3-4- فعالية الذات ومركز الضبط Locus Of Control:

ينطلق مفهوم الضبط أو التحكم من نظرية التعلم لروتر " Rotter" الذي يفترض أن الفرد يخضع لمركز ضبط خارجي تأثير الآخرين والمحيط على إدراكه، ويخضع أيضا لضبط داخلي تتحكم فيه خصائصه و سلوكياته الشخصية ، ويعرف عسكر(2000) مركز الضبط أو جهة الضبط بأنها كيفية إدراك الفرد لمواجهة الأحداث في حياته وإدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته.

كما يختلف الأفراد في مركز نوع الضبط فهناك أشخاص من يتمتعون بمركز ضبط داخلي ومنهم من يمتلكون مركز ضبط خارجي وحسب تونغ (Tong,2001) كلما يبني الفرد وجهة ضبط داخلية كلما كان اقرب إلى التوافق والسواد النفسي في حيث انه إذا نبني وجهة ضبط خارجية فقد القدرة على التحكم في الأمور والأحداث التي تواجهه في حياته.

وكما خلص الفرمأوي (1990) إلى وجود علاقة بين مركز التحكم وفعالية الذات حيث أظهرت النتائج أن مرتفعي الفعالية يميلون أكثر إلى الضبط الداخلي وعزم لأداء إلى الجهد والقدرة **(معروف، 2019 ،ص 55)**.

نستنتج أن الفعالية الذاتية لها مداخيل كثيرة بسمات وصفات شخصية أخرى فهي تتأثر وتؤثر فيهم، كما ان لفعالية الذات علاقة متبادلة من كل من مفهوم الذات التي تعني اعتقادات وصفية للذات للتعبير عن صورة الفرد من ذاته، وكذلك تقدير الذات وهي حكم

الشخص تجاه نفسه وذلك بحكم الموافقة والرفض، وتحقيق الذات وهي تفهم وتقبل الذات وأخيرا مركز الضبط وهي تعني إدراك الفرد لتحدي الأحداث والوقائع في حياته والتحكم في بيئته.

3- النظريات المفسرة للفعالية الذاتية:

3-1- نظرية فعالية الذات لباندورا:

يشير باندورا (Bandoura,1989) في كتابه (أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية) بأن نظرية فعالية الذات Social Cognitive Theory اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها ،وأكد فيها بان الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية، حدد باندورا (2007) الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الإجتماعية وهي كالتالي: **(جاسر،2007، ص ص 29-30)**.

1- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح في إنشاء نماذج داخلية للتحقق من فعالية التجارب قبل القيام بها, وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرض لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

2- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين ،كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

3- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

4- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق تأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية والتي بدورها تؤثر في السلوك كما

يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة ويقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحأولة والخطأ. ويسمح باكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

6- ان كلا من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي والتأمل الذاتي. والتنظيم الذاتي والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية والعصبية المعقدة ، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية التجريبية لتحديد السلوك، ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية وانفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة فالأفراد يستجيبون معرفيا و انفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية من خلال القدرات المعرفية، يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية ويعد مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم الافتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

إضافة إلى ذلك يرى باندورا الذي يعتبر احد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي (Theorysocial Learning) مفهوم الفعالية الذاتية Self Efficacy أساسيا في تفسير السلوك عند الأفراد، وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي بمثابة ثورة على النظريات السلوكية الكلاسيكية الجديدة إذ أنها ترى أن السلوك الإنساني الخاضع لعملية (مثيرة استجابة) هي نظرية مجحفة لأنها تمتاز بالآلية والميكانيكية في السلوك ويجعل الفرد بمثابة ألة ،وترى هذه النظرية أن هناك عمليات وسطية تتخلل المثير والاستجابة، تتمحور حول المعرفة والإدراك والمشاعر وذلك ما تتأوله ولبرت مكيشي (1976) رئيس جمعية علم النفس الأمريكية في

مداخلة له حيث قال" أن مفهوم علم النفس قد تغير ويتمثل هذا التغيير في العودة إلى مفهوم الشعور"**(ربيع، 2013، ص267)**.

أشار باندورا (Bandoura) إلى مفهوم فعالية الذات في كتابه نظرية التفاعل الاجتماعي (1988) وأن الفكرة الرئيسية لنظريته هي أن التعلم الإنساني وأغلب سلوكيات الإنسان متعلمة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم والاقتداء بسلوكياتهم، ومن خلال التفاعل فيما بينهم، إذ ركز باندورا في هذه النظرية على الملاحظة والتقليد ويرى أن عملية التعلم الاجتماعي تتكون من جزئين هما :

1. وجود قدوة وملاحظتها وتقليدها.
2. مفهوم الفرد عن قدراته وإحساس الفرد بقدرته على الإنجاز.

أي أن معرفة الفرد بأنه قادر على شيء معين ،فإن هذا المفهوم يعمل كمعزز الذاتي للفرد لدفعه للإنجاز ويقصد بهذا المفهوم(فعالية الذات) الذي يقصد اعتقادات الفرد الافتراضية حول قدواته ومهاراته التي يمتلكها(العبادي وآخرون، 2014 ،ص 263) .

ورأى "باندورا" أن فعالية الذات تشير إلى توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين و الذين يتمتعون بفعالية ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة ،أما الذين يتصفون بفعالية ذات منخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن أحداث سلوك له أثاره و نتائجه **(مرسى،2015،ص74)**.

3-2-نظرية"شيل"و"ميرفي"Shell And Murphy:

يشير كل منهما لفعالية الذات بأنها: ميكانيزم ينشا من تفاعل الفرد مع المحيط مع استخدام قدراته المعرفية والمهارات الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالموقف، حيث يعكس ثقة الفرد بنفسه وإمكاناته للنجاح في أداء الموقف، أما الناتج النهائي للسلوك يتحدد من خلال العلاقة ما بين أداء الموقف بنجاح و ما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات.

ويظهر من خلال النظرية أن التوقعات عند الفرد بما يتعلق بالفعالية الذاتية يعبر عن ادراكاته لقدراته المعرفية، وكذلك مهاراته الاجتماعية و السلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وهذا بدوره ينعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة على التنبؤ بما يلزم الموقف من إمكانيات، والقدرة على استخدامها في أداء الموقف، وفعالية الذات تتبع مع السمات الشخصية العقلية، الاجتماعية الانفعالية **(النجار،2012،ص49)**.

3-3- نظرية سكوارز"Schwarzer":

ينظر سكوارز الفعالية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية ،تتمثل في قناعات ذاتية،و في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وان توقعات الفعالية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر على الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من القيمة الذات وبين "سكوارز" أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من اجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل **(صالح،2018،ص77)**.

3-4- نظرية التوقع Expectancy Value Theory :

وضع أسس هذه النظرية "فكتورفروم" الذي افترض أن الفرد لديه القدرة على إجراء عمليات عقلية قبل الأقدام على سلوك معين،وهو الذي يختار السلوك المناسب الذي تحقق اكبر قيمة لتنوعاته، التوقعات تلعب دور هام في جعل الفرد يختار نشاط معين من بين عدة بدائل متاحة.

الدافعية لدى الفرد للقيام بعمل ما،هي نتائج لثلاث(3) عناصر:

-التوقع: التنبؤ أن مجهوداته ستؤدي لأداء عمل ما.

– الوسيلة: التنبؤ أن هذا العمل وسيلة للحصول الفرد على العوائد المادية.

– المنفعة: تنبؤ الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة له.

وهذه العناصر بمثابة تقدير ذاتي للفرد. وباختلاف الأفراد يختلف التقدير،وعليه فان هذه العناصر نمثل عناصر إدراكية **(ابوالعطا،2017،ص28)**.

من خلال استعراضنا لنظريات فعالية الذات يتبين لنا أن "نظرية باندورا" هي الأقرب لتفسير موضوع الفعالية الذاتية.

4- أنواع الفعالية الذاتية:

4-1-الفعالية القومية (Population Efficacy) :

أشار جابر عبد الحميد (1990) إلى أن الفعالية القومية قد ترتبط بإحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغيير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات والأحداث التي تجرى في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد **(جابر، 1990، ص447)**.

4-2-الفعالية الجماعية (Collective Efficacy):

الفعالية الجماعية تشير إلى مجموعة من الأفراد تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها.

وأشار "باندورا" إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج. وأن جذور الفعالية الجماعية تكمن فعالية أفراد هذه الجماعة، ومثال ذلك فريق كرة القدم إذ كان

يؤمن بقدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فعالية جماعية مرتفعة والعكس صحيح **(مرسى، 2015، ص85)**.

4-3- **الفعالية الذاتية العامة** Generalized Self Efficacy:

وتعني قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين والتحكم في الضغوط الحياتية المؤثرة على السلوك وإصدار توقعات الذاتية عن كيفية أدائه المهام والأنشطة التي يقوم بها التنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المستهدف **(لشهب، 2018،ص450)**.

4-4- **فعالية الذات الأكاديمية** Self- Efficacy Academic :

تشير فعالية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات المرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.

ويشير (Smith،2010) أن الفعالية الذاتية الأكاديمية هي من أكبر العوامل المعرفية التي تؤثر على النجاح الأكاديمي، وخاصة الطلاب وهم غالبا ما يختارون الأهداف التي تناسب قدراتهم الأكاديمية، إن الفعالية ذاتية تقوم على تعزيز ثقة الطلاب في قدراتهم الأكاديمية وذلك بطرق مختلفة مثل: الاحتفال بقصص النجاح في الأكاديمية، والتشجيع لمواجهة التحديات الجديدة وكذلك تشجيعهم يصبحوا مرشدي أقران في الحرم الجامعي**(زريبي، 2018، ص47)**.

ونستنتج من خلال ما سبق ذكره يمكن التمييز بين أنواع الفعالية الذاتية نجد الفعالية القومية الخاصة بأصحاب قومية واحدة أو بلد واحد، والفعالية الجماعية الخاصة بأفراد الجماعة الواحدة والفعالية الذاتية العامة وهي قدرة الفرد على أداءالسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، ويتمثل النوع الأخير في الفعالية الذاتية الأكاديمية

الخاصة بالطلبة وتوقعات قدرتهم حول موضوعات الدراسات المتنوعة والإعتماد على هذا النوع أقرب الأنواع الدراسة الحالية.

ثانيا: الفعالية الذاتية الأكاديمية.

1- مفهوم الفعالية الذاتية الأكاديمية:

يشير إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في خطواته ومعلوماته وأنه يملك من المعلومات مقومات الأخلاقية والمعرفية والانفعالية، الدافعية، والحسية، العصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى، وقد ركزت الدراسات والبحوث التي تناولت هذا المفهوم على مجالين رئيسيين: استهدف الأول استكشاف العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والاختيارات الأكاديمية والمهنية الأساسية، فيما استهدف المجال الثاني العلاقات القائمة بين الفعالية الذاتية المدركة والعديد من الأبنية النفسية ودافعية الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي **(الزيات، 2001، ص 503)**.

أشار باندورا (1989) إلى تعريف الفعالية الذاتية الأكاديمية بأنها "اعتقادات الطالب عن قدرته على التنظيم والتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهام معينة، بالإضافة الى ثقة الطالب في قدرته على انجاز المهام الأكاديمية المختلفة بنجاح" (الشهب،2018،ص 58).

يشير فتحي مصطفى الزيات (2001) إلى تعريف الفعالية الذاتية الأكاديمية على أنها "اعتقاد الفرد الذاتية وثقة في قدراته ومعلوماته وأنه يمتلك من المقومات العقلية المعرفية والانفعالية والحسية والعصبية ها لا يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه" **(ص501)**.

حيث عرف الشمري الفعالية الذاتية الأكاديمية بأنها "الإدراك الذاتي لقدرة الطالب المعرفية والعلمية بناء على أداء السلوك الذي يحقق له مستوى تحصيل مرتفع، ونتائج مرغوبة في أي موقف معين علمي أو مدرسي أو أكاديمي معين ومدى توقعاته عن كيفية

الأداء الحسن في سبيل تحصيل المعارف والعلوم النظرية والعملية، ومقدار الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف العلمية وتنبأ بمدى النجاح الذي يمكن أن يحققه نتيجة إمتلاكه فعالية الذات الأكاديمية" **(الشمري، 2015،ص28)**.

عرف زيمرمان (zimmerman) فعالية الذات الأكاديمية بأنها "ثقة الطالب في قدرته على إنجاز مهام أكاديمية مختلفة وبنجاح" **(وتد،2013،ص05)**.

يشير جمال أبو زيتون (2010) إلى تعريف الفعالية الذاتية الأكاديمية بأنها "نظره الفرد لقدراته الأكاديمية واحترامه لذاته وكفاءته وقدراته الاكاديمية" **(ص55)**.

عرف طلعت احمد علي (2007) الفعالية الذاتية الأكاديمية بأنها "الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه في مجال التحصيل العلمي وتقوم على أساس إدراك الطالب لقدراته على الإنجاز والتحصيل إضافة إلى المقارنة بين إدراكه لقدراته وإمكاناته الأكاديمية وقدرات وإمكانات زملائه من الطلاب" **(ص21)**.

عرفها شرف الدين (2010) بأنها "إدراك المتعلمين الكفاءة التعليمية والاعتزاز بها والاطمئنان إلى إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها ومحأولة تطويرها وتحسينها باستمرار بما يمكن من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة والمفاجئة) والنجاح في معالجتها وتجأوزها بنجاح والتفوق بإرادة فردية متمثلة في وضع الخطط الناجحة الموثوق بها وإدارتها وتحقيق الأهداف الموضوعة في ظل إدراك مناخ تعليمي داعم" **(ص417)**.

نستخلص من خلال التعاريف السابقة أن فعالية الذات الأكاديمية هي توقعات الفرد على معارف أكاديمية وعلوم نظرية وتطبيقية وقدرته على انجاز أهداف الأكاديمية بنجاح وذلك ببذل الفرد الكثير من الجهود.

2- خصائص الفعالية ذاتية الأكاديمية:

حدد صبرين (2017) خصائص العامة للفعالية الذاتية الأكاديمية وهي كالأتي: **(ص ص 277- 278).**

- من حيث العنصر الجوهري **Element Central**: تشير إلى الثقة المدركة أي قناعات الأفراد عن إمكانية أدائهم للمهام الأكاديمية.

- من حيث التركيب/ البنية **Composition**: يؤكد الباحثون على الطبيعة المعرفية لمعتقدات فعالية الذات الأكاديمية.

- من حيث طبيعة تقييم الكفاءة **Nature Of Competence evaluation**: تشكل من خلال عزو الحالات النفسية والإنفعالية التي تحدث عندما يندمج الفرد في مهمته ومن ثم قد تؤثر هذه الانفعالات بالسلب أو الإيجاب على فعالية الذات.

- من حيث نوعية الحكم الصادر **Judgement Specificity**: عادة ما تقاس الفعالية الذاتية الأكاديمية في مستوى مهمة محددة.

- من حيث التوجيه الزمني **Time Orientation**: تشير الى مدركات موجهة نسبيا نحو المستقبل.

- من حيث دورها المبني أو الوسيط أشار "Tormatora Et Ronconi" (2013) إلى أن معتقدات الكفاءة لدى الطلاب تعتبر منبهات هامة بالأداء والدافعية والتعلم خاصة في مجالات العلمية.

2-1- خصائص ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة:

ذكر سامر (2017) خصائص ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة وهي كالأتي **(ص ص584،602):**

من خلال الكفاءة الذاتية المدركة يشعر الأفراد قدرتهم على أداء المهمة التي توكل إليهم، وهل هي فرصة لهم أو تهديد لقدراتهم وبذلك يتخذون قرارهم من حيث القيام بالعمل

أو الامتناع عنه مما يؤثر في مجموعة في السلوك المثابرة والإنجاز والتحصيل مما يؤثر عليهم ثم النجاح والتمييز في المهام الموكلة إليه وسلوك الكائن ينظم من خلال الأهداف التي تحدد مسبقا وبطريقة معرفية، الأفراد الذين يثقون في قدراتهم على حل المشكلات يكونون ذوي كفاءة ذاتية مرتفعة في تفكيرهم التحليل لمواجهة مواقف الحياة المختلفة ولاسيما المواقف التربوية لأنها تؤثر كيفية التي يشعر ويفكر بها الفرد.

ويرى باندورا (Bandura،1977) أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية وكل ما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الانجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء ايجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها.

وقد أشار زيمرمان (1990) إلا إن مرتفعين فعالية ذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة.

أكد باندورا (1997) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساسا وثقة كفاءاتهم ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداء ذهنيا فكريا أعلى وأكثر دقة في تقييم أدائهم والمحافظة على مستويات عالية من دافعية والموجعة نحو التحصيل المثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات والتحكم بالمهمات كما أنهم اقل عرضة للاضطرابات من غيرهم وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم وأداء المهمات بطريقه منظمه.

كما ذكرت أسماء لشهب (2018) خصائص الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة وهي كالاتي: **(ص ص 453-454).**

- **الثقة بالنفس وبالقدرات:** وأهم ما يميز الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه الأمر الذي يمكنه من القيام بتنفيذ أعماله بيسر، والفرد الفعال لديه القدرة على الثقة

بما يسعى إليه فيعبر ويثابر لأجل تحقيق أهدافه، لأن الثقة بالنفس تعتبر طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة الصعاب والعراقيل التي قد تعترضه.

- **المثابرة:** سمة تساعد الفرد على إخراج طموحاته الداخلية لتجسيدها على أرض الواقع والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح وتتميز الشخصية الفاعلة بالنشاط والحيوية وعدم اليأس وقدرتها على مواجهة المواقف ولو كانت محبطة.

- **القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:** بما للفرد من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي.

- **القدرة على التقبل وتحمل المسؤولية:** الشخص المهيأ انفعاليا لتحمل المسؤولية يكون مبدعا في أداء واجباته ويستخدم كل طاقاته وقدراته.

- **البراعة في التعامل مع المواقف غير التقليدية:** فالفرد ذو الفعالية الذاتية المرتفعة يستجيب للمواقف الطارئة بطريقة مناسبة ويعدل من مواقفه وأهدافه وفق للظروف البيئية ويتميز بكونه مرنا وإيجابيا ومستقبلا للأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

ويرى يحي محمد (2016) "أن الشخص ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية العالية هو الذي يتسم بالقدرة على تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس وبالقدرات والمبادرة والمثابرة ،الواقعية والمرونة، والقدرة على الانجاز، والتفاؤل، والقدرة على اتخاذ القرار، ويعمل دائما للنهوض بمستواه لتحقيق الأفضل، وتقبل كل مل هو جديد، والقدرة على تحمل الإحباط، ويحب المنافسة والتحدي" **(ص38)**.

2-2- خصائص ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة:

حدد احمد (2011) خصائص ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المنخفضة وهي كالاتي: **(ص ص 400-401)**.

- أكد باندورا (Bandura،1997) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة يمتازون بأنهم أكثر تجنبا لأداء المهمات الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون

وقتا أطول واستذكار دروسهم ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية عالية.

– يميل الأفراد ذوي الإحساس المتدني بالكفاءة الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم كما يختارون المهمات الأكاديمية السهلة التي لا تتطلب الجهد ويظهرون مستويات كثيرة من القلق وعدم الثقة في قدراتهم على أداء مهمة محددة.

– يشير (Pintrich Et Schunk ،1996) إلى أن تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة خلال تقدمهم بالدراسة يعود إلى عدد من العوامل منها تعاظم المنافسة وأسلوب وضع الدرجات وتدني انتباه المعلمين للتطور الفردي للطالب والضغط النفسي والاجتماعي الذي يصاحب التحول في طبيعة البيئة المدرسية من مرحلة دراسية إلى أخرى، كما يمكن أن يكون لبعض العوامل دور في تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية خصوصا لدى الطلبة متدني التحصيل الأكاديمي.

– خبرات الفشل في المهمات الأكاديمية تقلل شعور الطالب بكفاءته الذاتية كذلك النماذج الاجتماعية السلبية المحيطة بالطالب مقارنة مع زملائه وبيئة المنزل والتعزيز اللفظي تقلل من دافعية الطالب نحو أداء المهام.

– كما تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمستوى الاستثارة الانفعالية تؤثر سلبا على الكفاءة الذاتية في رفع القلق والتوتر لدى الطالب خلال أداء المهام الأكاديمية.

– ضعف التحصيل الأكاديمي والرسوب في الاختبارات التي تتطلب مهارات معرفية.

كما حددت أسماء لشهب (2018) خصائص ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المنخفضة وهي كالأتي: **(ص 454)**.

1- يخجلون من المهام الصعبة.

2- يستسلمون بسرعة.

3- لديهم طموحات منخفضة.

4- ينشغلون بنقائصهم ويهولون المهام المطلوبة.

5- يركزون على النتائج الفاشلة.

6- يصعب عليهم النهوض بعد النكسات.

وعليه يمكن القول أن هناك خصائص عامة يتميز بها الأفراد ذوي فعالية ذاتية أكاديمية مرتفعة حيث لديهم إيمان قوي في قدراتهم، ويتحلون بثقة النفس، والقدرة على تحمل مسؤولية أفعالهم، وكذا امتلاكهم لمهارات اجتماعية عالية مع البراعة الاتصالية مع الآخرين بالإضافة إلى اتصافهم بمستوى عالي من الطموح والتفاؤل المثابرة في تحقيق الأهداف المسطرة،وهذا كله عكس ما يتصف به الأفراد ذوي فعالية ذات أكاديمية منخفضة فهم يستسلمون بسهولة،كما يركزون على نتائج فاشلة ولديهم مستوى متدني من الطموح والمثابرة.

3- مصادر الفعالية الذاتية الأكاديمية:

إن إحساس الفرد بالفعالية الذاتية وإدراكها ليس من فراغ بل يعتمد على فاعل الفرد السليم مع البيئة المحيطة به والخبرات الاجتماعية التي يكتسبها في هذا المجال ويرى باندورا أنه توجد أربعة مصادر أساسية للمعلومات حول فعاليات ذات وهي:

3-1- **الانجازات الأدائية** Les Experiences Actives de Maitrise :

أكثر هذه المصادر تأثيرا في فعالية ذات ما يحققه أداء الشخص من انجازات، ذلك إن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفعالية بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها وهناك عدة لازمات لهذه العبارة العامة.

- أولا: أن النجاح في الأداء يرفع فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة العمل، فلاعب التنس الماهر إلى فاز على منافس متفوق تزداد فعالية ذاته الأمل الذي لا يحدث فاز على منافس ضعيف.

- ثانيا: الأعمال التي تنجز بنجاح من قبل الفرد أكثر فعالية من تلك التي ينجزها بمساعدة الآخرين، ففي مجال الرياضة انجازات الفريق لا تزيد فعالية الشخص كإنجازات الفرد.

– ثالثا: الإخفاق يؤدي إلى إنقاص الفعالية حيث نعرف أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهد أما حين نحقق ونحن نحاول نصف المحاولة بأن ذلك لا يضر بالفعالية، كما يحدث عندما لا نرتقى للمستوى المطلوب مع بذلنا لأعظم جهودنا وأفضلها، والأداء الفاشل أيضا في ظروف الاستثارة الانفعالية العالية لا يضر بفعالية ذات الإخفاق في أفضل الظروف وعلى سبيل المثال قد يقول الفرد "أنا اعرف أني رسبت في الامتحان، ولكني كنت قلق على صحة والدي في ذلك الوقت"، وهذا ليس اعتذار للاستهلاك العام لأن فعالية الذات تعتمد على تناول المعلومات ومعالجتها (سواء ثم هذا على نحو دقيق ام لم يتم على هذا النحو) واللازمة الثانية أن الإخفاق بين الحين والأخر له تأثير قليل على فعالية الذات وخاصة عند أولئك الذين لديهم توقع مرتفع بصفة عامة غير أن من لديهم فعالية ذات منخفضة ينذر أن يرجعوا الفضل في نجاحاتهم إلى أنفسهم **(جابر،1990،ص443)**.

3-2- **الخبرات البديلة Les Experiences Vicariantes :**

يظهر هذا النموذج التعلم بالملاحظة حيث يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكي يتعلم أو يستفيد من خبراتهم وانجازاتهم لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الإيجابية منهم يعلمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الشعور والإحساس بالفعالية على أننا قادرون على تحقيق ممارسات مباشرة ناجحة مثلهم، وحسب هذا المصدر فإن الناس يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم لغيرهم من الناس وان نجاح الآخرين وخبراتهم الناجحة تعتبر كلها مصدر التنمية للفعالية الذاتية فمثلا قد يشعر شخص ما بإحساس متزايد بفعالية الذات فيما يخص قدرته على مزاولة برنامج نشاط معين على مدى شعور إذا رأى صديقا له يتمتع بإمكانيات مماثلة، وقد نجح في ذلك وفي نفس الوقت فشل الآخرين في الأداء قد يقلل من فعالية الذات بدرجة كبيرة من خلال هذا فان فعالية الذاتية تتأثر بشكل كبير من خلال النموذج المشابه للفرد وذلك من خلال العرض أو الوصف التحليلي للنشاط **(مفتاح،2010، ص163)**.

3-3-الإقناع اللفظي Persuasion Verbale:

يشير الإقناع اللفظي إلى الخبرات المتعلقة بالآخرين ومواقف مختلفة تعرضوا لها وتأتي من قبل هؤلاء الأفراد خاصة الموثوق بهم بهدف الإقناع واكتساب الفرد الترغيب في الأداء والتأثير على سلوكه أثناء أدائه لمهمة ما ويعتمد مصدر إقناع الذاتي على درجة مصداقية شخص مصدر الإقناع ومدى الثقة به حتى يكون له تأثير بالغ في رفع مستوى فعالية الذات، الأمر الذي لا يحدث لو كان صادرا عن شخص منخفض الثقة والمصداقية وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة الفرد السلوكية على نحو منطقي وواقعي وليس عملا مستحيل الأداء ويعد هذا الأخير مصدر تأثير هام يعمل على تنمية الفعالية الذاتية حيث يعتمد الناس في هذا الشأن على آراء الآخرين وانطباعاتهم بصفة كبيرة في محأولة إقناعهم بشأن قدرتهم على تحقيق إنجازات هامة في حياتهم **(يخلف،2001، ص 106).**

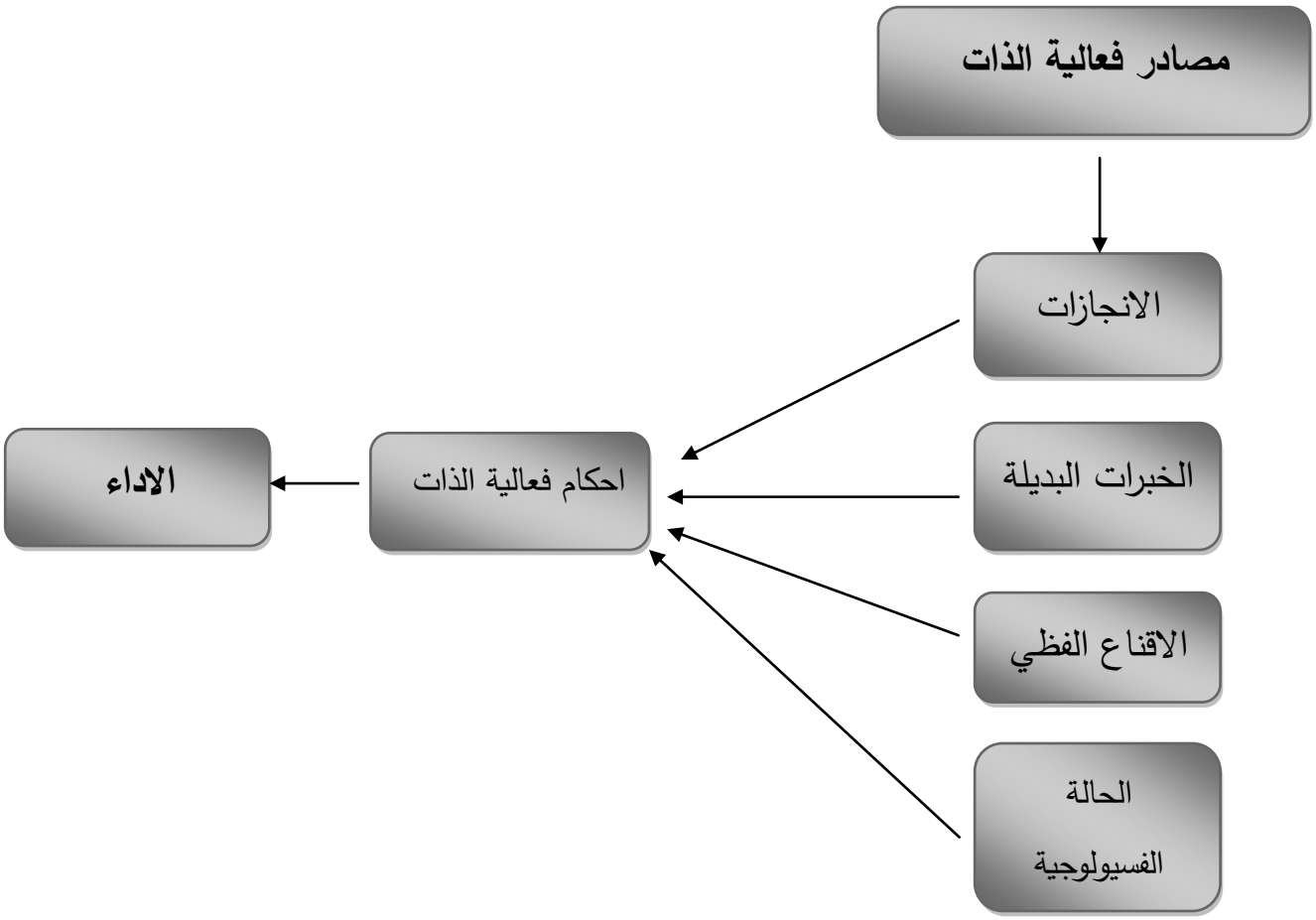
3-4- الحالة الفيزيولوجية والانفعالية Les Etats Physiologique Et Emotionnels :

الانفعال الشديد يخفض الأداء عامة، ولقد تعلم معظم الناس أن يحكموا على قدرتهم على تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية فالذين لهم خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون توقعات فعاليتهم منخفضة فقد يجيد المثل أداء دوره خلال التجارب الأولية السابقة على العرض ويحاول التمكن من هذا الدور لأنه يعرف أنه في حاجة إلى هذا الإتقان ليلة الإفتتاح لأن الخوف قد يبنيه الحوار اللازم لهذا الدور ومعظم الناس يقدرون على الإمساك الثعبان إذا لم يسيطر عليه من الخوف، وذلك أن هذا العمل يتطلب أن يمسك الفرد الثعبان بثبات وأحكام من خلف رأسه ولكن معضمنا لا يستطيع ذلك لأن الخوف يؤدي إلى نقصان توقعاته الأدائية.

ولقد لاحظ المعالجون النفسانيون منذ زمن طويل إن خفض القلق وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء وان معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات أولها مستوى

الاستثارة ونحن نعرف عادة حالاتنا الانفعالية، وترتبط الاستثارة الانفعالية في بعض المواقف بتزايد الأداء، فقلق الممثل في ليلة الافتتاح ان لم يكن شديدا يزيد من توقعات فاعليته والمتغير الثاني هو الدافعية المدركة للاستثارة فاذا عرف الفرد ان الخوف امر واقعي فمن الطبيعي ان يعرف الفرد الذي يقود سيارة في طرق جبلية مكسوة للجليد هذا العمل يثير خوفا عاديا ومثل هذا الخوف قد يرفع فعالية الشخص غير انه حين يعرف ان من الغباء أن يخاف خوفا مرضيا من الأماكن المفتوحة أو العالية، فان الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى إنقاص الفعالية، وأخيرا فان طبيعة العمل متغير أخر ذلك ان الإستثارة الانفعالية قد تيسر الإتمام الناجح للإعمال البسيطة ويغلب أن تعطل أداء الأنشطة المعقد **(جابر،1990، ص445).**

مما سبق يمكن القول أن مصادر الفعالية الأكاديمية تتكون من خلال الخبرات المباشرة التي يكتسبها الشخص مثل نجاحه في حل مشكلة ما او التغلب على موقف وإدراكه للعلاقة بين الجهود التي بذلها والنتائج التي توصل إليها، والخبرات الغير مباشرة مثل التعلم بالملاحظة والإقناع من طرف الآخرين خاصة الموثوق بهم وكذلك الخبرات الإنفعالية لها أثر على الفعالية الذاتية الأكاديمية.



الشكل رقم (01): يوضح مصادر الفعالية الذاتية الأكاديمية عند باندورا **(دغيش،2017، ص75).**

4 – أبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد رئيسية من للفعالية الذاتية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد مقاييس الفعالية الذاتية بصفة عامة من خلالها تم اشتقاق أبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية على النحو التالي : **(قطامي، 2004،ص18).**

4-1-قدر الفعالية Magnitude :

يختلف قدر الفعالية تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ويتضح قدر الفعالية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبات والفروق بين الأفراد في توقعات الفعالية، يمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، وذكر باندورا (1997) في هذا العدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفعالية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، التهديد، تنظيم الذات المطلوب، فمن خلال تنظيم الذات فإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن يؤدي ذلك عن طريق الصدفة ولكن ان فردا ما لديه الفعالية ليؤدي بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء **(مرسى،2015،ص75).**

4-2-عمومية الفعالية Generality :

يشير هذا البعد إلى اتساع مدى الأنشطة والمهام والواقعية ذات الدلالة والتي يعتقد أو يدرك المتعلم بإمكانه أداؤها تحت مختلف الظروف حيث أن توقعات الفعالية تنتقل مشابهة للمواقف الأولية، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة وتختلف درجة العمومية باختلاف درجة تماثل الأنشطة ووسائط التعبير عن الإمكانية سواء كانت سلوكية أو معرفية أو انفعاليه والخصائص الكيفية للموقف، كخصائص المتعلم أو الموقف محور السلوك **(الزيات،2001،ص510).**

4-3-قوة الفعالية Strength:

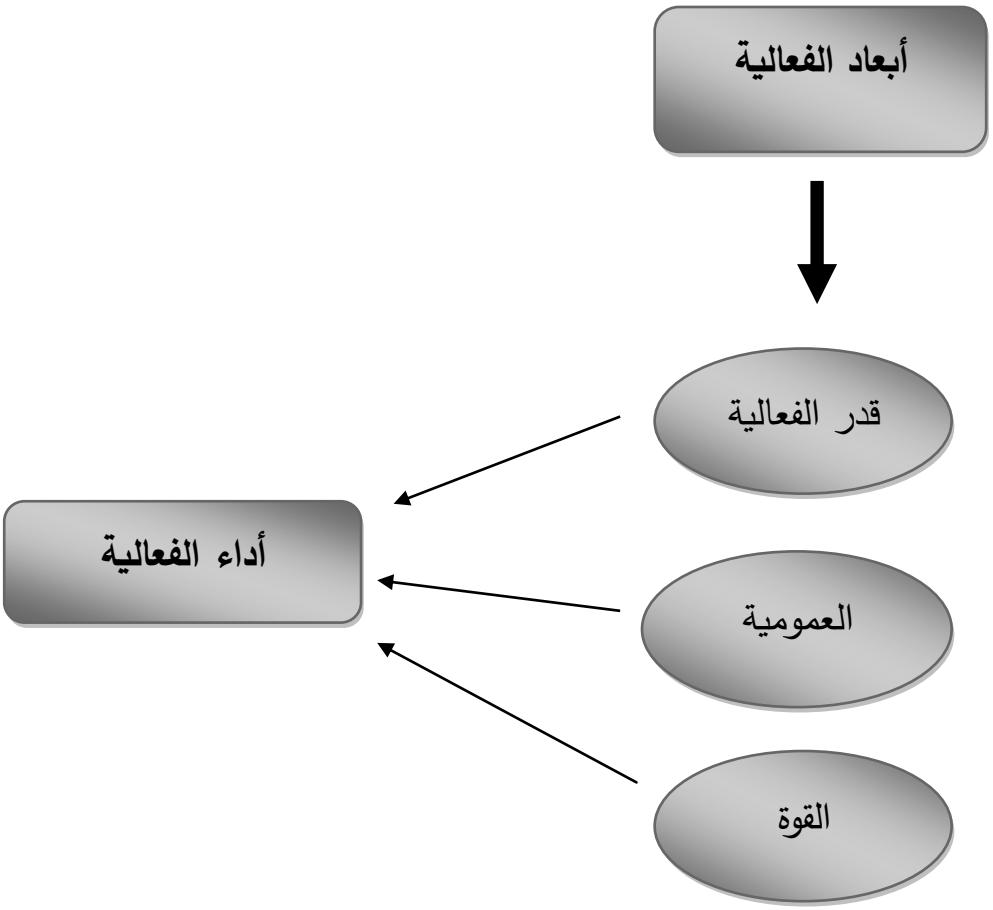
تتحدد القوة في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف وأن الأفراد الذين يمتلكون توقعات فعالية مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل ويبذلون جهدا اكبر في مواجهة الخبرات السابقة.

ذكر باندورا (1997) في هذا الصدد أن قوة اعتقادات الفعالية يقابلها الضعف لهذه الاعتقادات وأن قوة الشعور بالفعالية الشخصية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح ويؤكد على أن قياس قوة فعالية الذات تكون من خلال :

- أن يقول الفرد أنه يمكن أن يؤدي أكثر ما يؤدي الآن .

- أن يطبق عليه مقياس يتكون من 100 سؤال ولو أجاب على 10 أسئلة (يعني أنه لا يستطيع أن يؤدي ذلك)، ولو أجاب على 50 سؤال (يعني أن أداءه يكون متوسط)، ولو أجاب على مائة سؤال يعني أنه بالتأكيد يمكنه أن يؤدي بكفاءة عالية **(مرسى،2015، ص ص 76- 77)**.

من هنا نلخص إلى أن فعالية الذات الأكاديمية بأبعادها الثلاث، القدرة والعمومية والقوة هي أبعاد عامة لفعالية الذات الأكاديمية، فالقدرة تعني مستوى قوة الفرد على أداء المهمة في مختلف المجالات والمواقف، حيث يختلف هذا المستوى وفق طبيعة أو صعوبة، أما بعد العمومية و المقصود به قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال الفعالية الذاتية الأكاديمية من موقف لأخر مشابه ،أما البعد الثالث المتمثل في القوة فيشمل الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة و ذلك من خلال أداء مهمات مختلفة، حيث آن هذا الاختلاف يعود إلى التفأوت بين الأفراد في الفعالية الذات فمنهم من لديهم فعالية ذات أكاديمية مرتفعة وبالتالي يثابر لمواجهة الأداء الضعيف والعكس صحيح.



الشكل رقم(02): أبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية عند باندورا **(مرسى،2015 ،ص75).**

5- محددات الفعالية الذاتية الأكاديمية:

يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته وأنه يمتلك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية والعصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى.

ركزت الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة أو الفعالية الذاتية في المجالات الأكاديمية على مجالين رئيسيين:

- الأول : استهدف استكشاف العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية أو الاختيارات الأكاديمية والمهنية الأساسية، وخاصة في مجالي العلوم والرياضيات، وقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تمثل منبأ جيدا (PREDICTIVE) للاختيارات الأكاديمية والمهنية للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة الثانوية والجامعية.

كما تشير الدراسات إلى أن الطالبات ذوات الكفاءة والفعالية الذاتية المساوية لها، لدى أقرانهم من الطلاب أو ربما أعلى يعتقدن بأنهن أقل كفاءة في مجال الرياضيات، وهذه النتيجة لها تطبيقات مهمة في مجال التوجيه التربوي والاختيار المهني.

- أما المجال الثاني: الذي ركزت عليه الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة والفعالية الذاتية فهو بحث العلاقات القائمة بين الكفاءة والفعالية الذاتية المدركة وبين العديد من الأبنية النفسية (Psychological Construct) والدافعية الأكاديمية أو دافعية الإنجاز والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي.

أخذت الكفاءة والفعالية الذاتية موقفا بارزا ومحوريا في كافة الدراسات التي تناولت علاقتها بالإعزاءات أو التفسيرات المسببة للنجاح والفشل، الأهداف والطموحات والتوقعات الذاكرة، النمذجة حل المشكلات، الضبط الذاتي، المقارنات الاجتماعية، الاستراتيجيات

التدريس، وإعداد المعلم، القلق ومفهوم الذات، الأداء الأكاديمي عبر مختلف المجالات إلى حد يمكن معه تقرير أن الكفاءة أو الفعالية الذاتية المدركة ترتبط على نحو موجب ارتباطا عاليا بالاختيارات الأكاديمية وبالتحصيل الأكاديمي أو الانجاز الدراسي بوجه عام وهي منبئ قوي بالاداء الأكاديمي.

أكثر من هذا تشير الدراسات والبحوث التي قامت على التصميمات التجريبية إلى أن الكفاءة أو الفعالية الذاتية المدركة تؤثر على كم وفعالية الجهد المبذول وعلى مثابرة الطالب ومقاومته الإجهاد أو التعب أو الملل خلال محاولاته تحقيق الانجازات والمهام الأكاديمية التي يستهدفها **(الزيات،2001،ص ص 503- 504).**

نستنتج أن محددات الفعالية الذاتية الأكاديمية تقوم على مجالين فالأول يقوم على معتقدات الكفاءة الذاتية والإختبارات الأكاديمية والمهنية مثل الرياضيات والمجال الثاني تناول الكفاءة الذاتية وبين الدافعية الأكاديمية ودافعية الأنجاز.

6- أهمية الفعالية الذاتية الأكاديمية على أداء سلوك التلميذ:

ذكر الزغلول (2009) أهمية الفعالية الذاتية الأكاديمية على أداء سلوك التلميذ وهي كالتالي: **(ص ص 54-55).**

- تعمل الفعالية الذاتية الأكاديمية على استمرارية السلوك الهادف وزيادة طاقة الفرد ومستوى نشاطه وتوجهه نحو أهداف معينة ويساعد في اختيار استراتيجيات التعلم والعمليات العقلية (الانتباه والتفكير والاستيعاب) التي تحقق هدف الفرد في الإتباع المعرفي والتعلم.

- تساعد المتعلم على تنظيم أداءاته ومتابعتها ذاتيا ويكون أكثر وعيا بقدراته وإمكاناته ومهاراته ومعرفته التي يمتلكها ومواطن قوته وضعفه.

- يسعى المتعلم إلى تحقيق أهدافه مهما كانت العقبات والصعوبات التي تواجهه كما تؤثر فعالية الذات في مظاهر السلوك من خلال اختيار النشاطات والتعلم والانجاز والجهد

المبذول كما تنمو وتتطور من خلال اجتياز الخبرات والإقناع اللفظي للمتعلم والخبرات التبادلية وممارسات التنشئة والتعليم.

– يشعر المتعلم بثقة كبيرة بقدراته على النجاح في أداء المهام الأكاديمية ويكون حكم المتعلم على النجاح من خلال التقدم الذي يحققونه بمرور الوقت.

– ضبط الحالات النفسية والإنفعالية أثناء أداء المهام الأكاديمية حيث تؤثر في السيطرة على الإنتباه والتركيز وفي تفسير الفرد للأحداث وادراكها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة

كما حدد طارق عبد الرؤوف (2018) أهمية الفعالية الذاتية الأكاديمية على أداء السلوك التلميذ كالتالي: **(ص156)**.

– **اختيار الأنشطة** : حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد أنها سوف ينجح فيها ويتجنب التي يعتقد أنه سيفشل في حلها.

– **التعلم والإنجاز**: يميل أفراد مرتفعي الإحساس بالفعالية الذاتية الأكاديمية إلى الانجاز والتعلم مقارنة بمنخفض الإحساس بالفعالية الذاتية الأكاديمية.

–**الجهد والمثابرة:** يميل الأفراد مرتفعي الفعالية الذاتية الأكاديمية إلى بذل جهد اكبر عند محأولتهم انجاز مهمات معينة وأكثر إصرارا عند مواجهته ما يعيق تقدمهم ونجاحهم ومنخفض الفعالية الذاتية الأكاديمية يبذلون جهدا أقل عند أداء المهام يتوقفون عن الاستمرار عندما يجدون ما يعيقهم أثناء أداء المهام.

يشير كل من (Harter,1992) (Gottfried ,1990) إلى أن الطلبة يكونوا مدفوعين داخليا للانخراط في الأنشطة الصفية عندما يكونوا لديهم فعالية ذاتية أكاديمية عالية، كما حدد كل من (Wigfield, Schiefele,1994) العديد من الاستراتيجيات لتطوير وتعزيز الفعالية الذاتية العامة لدى الطلبة منها التأكد من إتقان الطلبة للمهارات

الأساسية، مساعدتهم ليلاحظوا تقدمهم على المهامات الصعبة وطمانينتهم بان لديهم القدرة على النجاح و كذا تعريفهم على زملائهم الناجحين **(العلوان،2009،ص2009)**.

وقد كشفت مختلف الدراسات التي أجريت في المجال التربوي على أهمية الفعالية الذاتية ففي دراسة "براجرس" (1996) التي هدفت إلى التحقق من القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في المدارس المتوسطة على عينة مكونة من 66 طالبا موهوبا و232 من طلبة المدارس النظامية العاديين في مادة الجبر، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية للطلبة الموهوبين ساهمت في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات و القدرة المعرفية و التحصيل في الرياضيات و المعدل الفصلي ،كما اظهر الطلبة الموهوبين كفاءة ذاتية مرتفعة في التعلم و مستويات قلق منخفضة في الرياضيات مقارنة بالطلبة العاديين في المدارس النظامية **(المحسن،2006،ص32)**.

وعليه يتضح لنا أن الفعالية الذاتية الأكاديمية لها أهمية كبيرة في الميدان التربوي كون أنها تعتبر المحرك الداخلي الذي يدفع ويحرك المتعلم للنشاط والاستمرار والمثابرة مع وجود الجدية للقيام بالعمليات والمهمات الموكلة له حتى يحقق الأهداف المسطرة والمرجوة فالمتعلمين ذوي فعالية ذات المرتفعة أفضل في تحديد أهدافهم ومسارات تحقيقها وإدراك وقت أعمالهم وأكثر اجتهاد، وأكثر قدرة على تقديم حلول جيدة للمشكلات التي تصادفهم مقارنة بذوي فعالية الذات المنخفضة المتدنية.

7- العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية الأكاديمية :

حسب رفقة (2008) تم تصنيف العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية الأكاديمية إلى ثلاث مجموعات: **(ص ص 37 -38)**.

- **التأثيرات الشخصية:** لقد أشار زيمرمان (1989) إلى أن إدراكات فعالية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على ثلاث مؤثرات شخصية.

* **المعرفة المكتسبة:** ذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

* **عمليات ما وراء المعرفة:** وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

* **الأهداف:** أن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى يستخدمون عمليات الضبط مرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فعالية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

– **التأثيرات السلوكية:** وتشمل ثلاث مراحل باندورا (1977).

* **ملاحظة الذات:** إذ انه ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز احد الأهداف.

* **الحكم على الذات:** وتعني استجابة الطالب التي تحتوي على مقارنة منظمة لادائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فعالية الزاد وتركيب الأهداف.

* **رد فعل الذات** والذي يحتوي على ثلاثة ردود وهي:

❖ ردود الأفعال الذاتية السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعلمية النوعية.

❖ ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجياتهم أثناء عملية التعلم.

❖ ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطالب عن نسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

– **التأثيرات البيئية:** لقد أكد باندورا على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفعالية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية وترتبط أيضا بالملاحظة وذلك من خلال فهمهم بنوع المعالجة المعرفية المطلوبة للقيام بالمهام الأكاديمية وترتبط في العملية التعليمية مثل البيئة الصفية والإستراتيجية التعليمية المستخدمة، تنشأ الكفاءة نتيجة علاقة الفرد بالأشخاص داخل الجماعة والمجتمع والنظرة إلى هذه الدوافع تكمن أساسا في الأهداف التي يسعى الفرد للحصول عليها وتستثار هذه الدوافع عن طريق الظروف البيئية والاجتماعية كالتقدير الاجتماعي والدعم الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة.

كما تتأثر الفاعية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة حسب ما أشار إليها الزيات(2001) كالتالي:(ص552)

- خبرات النجاح للطالب في التغلب على مشكلة ما وإدراكه وتفسيره للعلاقة بين جهده والنجاح الذي حققه.
- خبرات التعلم بالملاحظة أو القدوة.
- الخبرات الانفعالية وتتمثل في التغيرات الجسمية المدركة وتفسيرها بالنقص بالكفاءة الذاتية.

نستنتج أن العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية الأكاديمية تتمثل في التأثيرات الشخصية ومنها: المعرفة المكتسبة، وعمليات ما وراء المعرفة: وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، والأهداف والمؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية وهناك التأثيرات السلوكية كملاحظة الذات، الحكم على الذات، رد فعل الذات، كما أن هناك التأثيرات البيئة، كالجنس والعمر والمستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

8- قياس الفعالية الذاتية الأكاديمية:

من الملاحظ أن البحوث في مجال الفعالية الذاتية في الأونة الأخيرة بدأت تهتم بقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية في المجالات النوعية أكثر من التعامل مع الفعالية الذاتية الأكاديمية العامة كالاهتمام بالفعالية الذاتية في الكتابة والفعالية الذاتية في العلوم والفعالية الذاتية في الرياضيات.

وفي ضوء ذلك يشير رشوان (2006) أنه ليس من الضروري أن تهدف بحوث الفعالية الذاتية الى قياس الفعالية الذاتية على المستوى الدقيق جدا للمهام ولكن ما يجب مراعاته معايير النواتج التي سوف يقارن بها مستوى الفعالية الذاتية ويعني ذلك أن الفعالية الذاتية الأكاديمية في مجال ما يمكن أن تعمم في بعض الأحيان على مستوى المهام النوعية

في هذا المجال ولكن التماثل بين المهام والفعالية الذاتية يعد من أفضل المتنبئات لأداء في هذا المهام.

يضيف إلى أن فعالية مقاييس الفعالية الذاتية تتوقف على تماثل أو علاقات الاتساق التي يقيسها المقياس مع المهام التي سوف تقارن بها النتائج حيث أن الفرد في هذه الحالة يمكنه التقرير أو الحكم على المهارات القدرات التي تشكل فاعليته الذاتية بينما في حالة عدم التماثل بين سياق المقياس والمهام فقط لا يوفر للفرد مثل هذه الفرصة مما يجعله يقرر مهاراته وقدراته بصورة عامة وبما يعكس مفهوم بذاته أكثر من فعالية الذات **(رشوان، 2006، ص 62-63)**.

يشير باجاريس (Pajares ,1995) أن السبب في فشل بعض الدراسات التقويمية في مجال الفعالية الذاتية في التوصل إلى علاقات تنبؤية أو إيجاد تأثيرات سببية للفعالية الذاتية يرجع إلى عدم تحقيق مستوى الخصوصية المناسب في قياس الفعالية الذاتية حيث أن التقييمات العامة والتي تعكس اتجاهات عامة جدا أو اتجاهات لا علاقة لها بالقدرات قد ينشأ عنها علاقات مربكة ونتائج يشوبها الغموض.

كما يأكد باجاريس (1990) على أن مقاييس الفعالية الذاتية الأكاديمية ينبغي أن ترتبط بالنتائج الأكاديمية مثل العلامات الفصلية وعلامات نهاية العام الدراسي ومع النشاط داخل غرفة الصف والواجبات المنزلية والامتحانات القصيرة والمقالات والتقارير ذلك لأن الفعالية الذاتية الأكاديمية ترتبط بعلاقات متبادلة معها **(على،2018، ص157)**.

نستنتج مما سبق أن قياس الفعالية الذاتية الأكاديمية تقاس بنتائج أو علامات الإختبارات الفصلية وعلامات التقويم وكذلك الإمتحانات الرسمية.

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال الفصل أن الفعالية الذاتية من المتغيرات الإيجابية التي يجب التركيز عليها في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية نظرا لارتباطها بالصحة النفسية، كذا كونها آلية نفسية يتعدى تأثيرها الممارسات السلوكية إلى الآثار البيولوجية، كما يتضح أن الفعالية الذاتية من المتغيرات المتحكمة في ايجابية الاستجابة لضغوط الحياة والمرونة في التعامل مع الاحباطات والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها، لذا وجب على المربين والمجتمع ككل العمل قدر الإمكان على توفير الجو المناسب لتنميتها لدى الجيل الصاعد باعتبارها أساس النجاح في الحياة، والفعالية الذاتية الأكاديمية هي نوع من أنواع الفعالية الذاتية التي تعتبر معتقدات الفرد حول ذاته ونتاج تعلمه في المهام الأكاديمية ومما تتطلبه المهمة من قدرات وإمكانيات، كما تتأثر فعالية الذاتية الأكاديمية بعدة عوامل ذاتية (البنى المعرفية والوجدانية، وتحقيق الذات، الرضا النفسي، القبول العلمي)، وتدخل فيها عوامل خارجية (القيم، المعتقدات، القبول الاجتماعي، الرغبة الاجتماعية كالتعزيز)

الفصل الثالث

مهارات ما وراء المعرفة

تمهيد الفصل.

1. نشأة ما وراء المعرفة.
2. مفهوم ما وراء المعرفة.
3. مهارات ما وراء المعرفة.
4. الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.
5. أهمية مهارات ما وراء المعرفة.
6. نماذج تفسير ما وراء المعرفة.
7. طبيعة ما وراء المعرفة.
8. مبادئ ما وراء المعرفة.
9. التدريب على مهارات ما وراء المعرفة.
10. استراتيجيات التدريب على مهارات ما وراء المعرفة.
11. قياس ما وراء المعرفة.

خلاصة الفصل.

تمهيد الفصل:

صنف مفهوم ما وراء المعرفة ضمن المداخل الحديثة للتدريس الاستراتيجي الذي يتجاوز فكرة تعليم المتعلم ماذا يتعلم؟ إلى الاهتمام بتعليمه كيف يتعلم أي طرق إنتاج المعرفة واكتسابها ويعود الاهتمام بهذا المنحنى إلى نتائج الدراسات في مجال السيكولوجيا المعرفية التي أثبتت ارتباط كفاءة التعلم بالعمليات ما وراء المعرفية أي مستوى الوعي والتعلم واستراتيجيات معالجة مهامه القدرة على التخطيط بالوعي للهدف ومراقبة وتقييم نتائجهم، ولذلك يطرح ضمن التفكير الميتامعرفي ما يسمى بالاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تنشط عمليات الوعي باستراتيجيات التعلم من حيث معرفة ملائمتها لمهمة دون أخرى والقدرة على مراقبة تنفيذها وتقييم مدى فعاليتها في الانجاز.

ورغم حداثة هذا المفهوم في الميدان التربوي إلى أنه لاقى الكثير من الاهتمام من طرف العديد من المختصين مما أدىإلى تباين وجهات نظرهم سواء من حيث تحديد طبيعته وأهميته أو حول المهارات التي يتكون منها أو طرق وأساليب القياس والتدريب ومختلف الجوانب المتعلقة به.

سنحاول في هذا الفصل المساهمة في إثراء موضوع ما وراء المعرفة عن طريق التعرض إلى مختلف الأدبيات التي كتبت في هذا المجال وذلك من خلال تسليط الضوء على مهارات ما وراء المعرفة مفهومها وأهميتها ومختلف النظريات والنماذج التي تناولت مكوناتها ثم إبراز مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التدريب عليها وطبيعتها ثم قياسها وأخيرا سنقدم خلاصة الفصل .

1.نشأة ما وراء المعرفة:

يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات حداثة وإثارة للبحث والدراسة في مجال علم النفس التربوي والمعرفي مع أنه ليست بفكرة جديدة، فالجذور التاريخية له تعود الى سقراط "Socrate" حينما دعا إلى معرفة النفس في قوله "اعرف نفسك" أي وعي الفرد بأفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومراقبة الخبرات التي يمر بها **(الأنصاري وأخرون، 2009،ص30)**.

ثم أفلاطون "Platon" حين قال: "حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه" ولاحظ "جون لوك" أن معظم الأطفال تنمو لديهم القدرة على التأمل في عمليات تفكيرهم بالرغم من عدم حدوث ذلك عند البعض الآخر، ولاحظ جون ديوي أن معظم الأطفال تنمو لديهم القدرة على التأمل في عمليات تفكيرهم لذلك قدم ديوي مصطلح القراءة التأملية reflective Reading ليعبر عن قدرة الفرد على التأمل في أفكاره وترتيبها وربطها**(الفرماوي وأخرون،2004)**.

وأيضا مع بداية تبلور الاتجاه المعرفي وظهور النظريةالبنائية أكد "بياجيه" على أهمية تفكير الفرد في تفكيره وفي أدائه العملي، وتحدث ثورندايك"Thondike"عن أهمية معرفة الطلاب بإجراءات حل المشكلة ومحاولة نقلها إلى مواقف جديدة، حيث ركز "ديوي" على الفعل التأملي reflective action ومن جهة أخرى يؤكد "ديوي" على عدم جدوى من ملء عقول الطلاب بمعلومات ليس لها معنى وركز على الحاجة للنشاط الذهني في التعليم**(الأنصاري وأخرون،2009،ص30)**.

يعتبر فلافل (1976)"flavell" أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي وقد لاحظ "فلافل"أنالأفراد يقومون بعملية مراقبة فهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرىأن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية

التعلم نتيجة لأخفاقهم في ذلك لذلك يجب أن يقوم التلميذ بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه**(ابراهيم،2014،ص 22)**.

ولقد عرف "فلافل" ما وراء المعرفة بأنها " المعرفة عن العمليات المعرفية وتتضمن الإدراك المراقبة والتحكم في المعرفة"**(الأنصاري وأخرون،2009،ص31)**.

مما سبق نرى أنه رغم الجذور الأولى لما وراء المعرفة كانت في إشارات غير مباشرة بداية من الفلسفة اليونانية على يد أفلاطون وسقراط ثم التربويون لوك و ديوي وثورندايك، إلا أن في البداية الحقيقية له كمصطلح قابل للبحث كانت على يد فلافل في السبعينات من القرن العشرين منذ ذلك الحين تسارع المختصين في مجال علم النفس إلى دراسة هذا المفهوم الدراسة النظرية والتجريبية،إلاأن عمومية التعريف الذي وضعه فلافل ترك الفرصة لخلط وتصميم بعض المصطلحات دون تحديدها بدقة مثلا استعمال مصطلح "ما وراء المعرفة" لدراسة المعرفة التي يملكها الفرد بالعوامل التي تسهل التعلم بدل إستعماله لوصف المعرفة التي يمتلكها الفرد حول عملياته العقلية رغم اختلافهما في المعنى **(عيسي،2016،ص53)**.

بصفة عامة استنادا إلى تحليل نوال (Noel ،1997) يمكن إبراز توازي paralllisme بين ظهور مصطلح ما وراء المعرفة والحركة العامة للأفكار المتعلقة بتفسير الأداء المدرسي حسب الفترة التاريخية المعتبرة.

وهكذا ففي بداية القرن العشرين كان التركيز على الاستعدادات الفردية الضرورية للنجاح المدرسي، وفي الستينات من نفس القرن فقد تحول التفسير ليعتمد على المحيط الاجتماعي بينما في الثمانينيات حدث عودة إلى المسؤوليةالشخصية والفردانية وفيها يعتبر المتعلم فاعلا وشريكا في مسؤولية تعلمه.

وفي نظرة أكثر حداثة يؤكد العديد من الباحثين على الأهمية التي ينبغي أن تعطى للسياق والبعد الاجتماعي أي أن التعلم القائم على التفاعل في الوضعية التعليمية من شأنه أن ينمي الكفاءات المعرفية وما وراء المعرفة على حد تعبير نوال (1997، Noel) **(لورسي،2013،ص201).**

لا يعتبر القرن العشرين مرحلة ازدهار مفهوم التفكير وحسب وإنما مرحلة الاعتراف بموضوع التفكير كموضوع من موضوعات علم النفس ويرجع الفضل في ذلك إلى مجهودات كل من ديوي (Dewey ,1910) حيث قدم العديد من الدراسات حول التدريب على القراءة بطريقه عاكسة (reflixive) وكذا دراسة ثورندايك (1917) حول الكشف عن الأخطاء أثناء القراءة لقد توصل ثورندايك وديوي مبكرا أن القراءة ما هي إلا سيرورة بحث ومراجعة ومقارنة المعلومات إلى جانب مراقبة التفكير الذي أصبح يسمى الآن الما وراء المعرفي **(قماز،2011،ص ص213-214).**

ومما سبق نرى أن مصطلح ما وراء المعرفة شأنه شأن علم النفس نشأ في أحضان الفلسفة على يد أفلاطون حينما قال" اعرف نفسك" ثم ظهر هذا المصطلح عند ديوي وأطلق عليه التأمل ثم كانت البداية الحقيقية لهذا المصطلح قابل للبحث والتجريب في علم النفس المعرفي في السبعينات من القرن الماضي على يد فلافل.

2.مفهوم ما وراء المعرفة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة (metacognition) واحدا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر وقد ظهر هذا المفهوم في السبعينات من القرن الماضي على يد فلافل حيث عرف ما وراء المعرفة بأنها "معرفة الفرد التي تتعلق بعمليات المعرفة ونواتجه أوأي شيء يتصل بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاؤمه وتشير ما بعد المعرفة إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقاتها بالهدف المعرفي" **(الشربينى أخرون،2006،ص34).**

قدم الباحثون في مجال علم النفس المعرفي تعريف لما وراء المعرفة بأنه : "الوعي بتفكير الفرد، والوعي بالمحتوى لمفاهيم المرء، والمراقبة النشطة للعمليات المعرفية للفرد، ومحاولة تنظيم العمليات المعرفية للفرد فيما يتعلق بالتعلم الإضافي وتطبيق مجموعة من الأساليب التجريبية كأداة فعالة لمساعدة الناس على تنظيم أساليبهم للهجوم على المشاكل بشكل عام" **(Fares,2021,p1256)**.

أشار جروان (1999) إلى تعريف ما وراء المعرفة بأنه"مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل تلك المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير "**(جروان،1999، ص44)**.

عرف هويت (Huit ,1997) بأنه"المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامها المعرفي أو تفكير الفرد حول تفكيره وتتضمن تفكير الفرد فيما يعرف وما لا يعرف ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره" **(العتوم،2004، ص234)**.

عرف الجراح وعبيدات (2011) ما وراء المعرفة بأنه "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائها موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات عن طريق استعمال مجموعة من المهارات مثل التخطيط والتقويم والمراقبة، واتخاذ القرارات واختيار الاستراتيجيات المناسبة**(علوان،2020، ص72)**.

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم ما وراء المعرفة هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي وهذا الوعي يوظف في إدارة هذه العمليات المعرفية باستخدام مجموعة من المهارات مثل(التخطيط والمراقبة والتقويم) واختيار الاستراتيجيات الملائمة.

3. مهارات ما وراء المعرفة metacognition skills:

ولكي يستطيع المتعلم اكتساب ذلك النوع من التفكير عن وعي وإدراك مقصود كان لابد من الباحثين أن يركزوا جهودهم في المجال النفسي والتربوي عن كيفية تحقيق ذلك الهدف وتذكر "نادية السيد" في ذلك بأن المهارات المعرفية تساعد المتعلم على أداء المهام التي يمكن أن تطلب منه أما مهارات ما وراء المعرفة في تعاونه على فهمي وتنظيمي وتنفيذي الأداءات التي يقوم بها وهو ما يكسبه معلومات وخبرات جديدة وعديدة ومن ثم تزداد عملية التعلم نماء وتطورا **(الحارون،2008، ص83)**.

وتتحدث جاما (Gama,2001) عن ثمان مهارات ما وراء معرفية على الرغم من تداخلها مع مكونات المعرفة وفيما يلي عرض لهذه المهارات: **(العتوم وأخرون،2007 ،ص273-274)**.

1. **الوعي بمستوى فهم الفردي للمشكلة:** وهذا يرتبط بوعي الفرد أو حكمه على درجة فهمه للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وقدرته على وصف المشكلة التي تواجهه بلغته الخاصة بحيث يعبر عن فهمه لها.

2. **وعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره:** ويرتبط وعي الفرد بقدراته على تحديد مواطن القوة والضعف في تفكيره أثناء حله للمشكلة التي تعترضه بحيث يعمل على تدعيم الإيجابي منها وتعديل السلبي.

3. **وعي الفرد وخبراته السابقة:** وتتمثل بقدرة الفرد على إدراك نوع وطبيعة المعرفة السابقة التي يختزنها في بنائه المعرفي ذات العلاقة بالموقف الحالي بهدف استخدامها في حل المشكلات المشابهة.

4. **تنظيم المعرفة السابقةلاستخدامها في مشاكل مشابهة:** وتعتمد على قدرة الفرد المتعلقة باستخدام المعلومات والمعرفة السابقة في الموقف التعليمي الحالي.

5. **تنظيم الاستراتيجيات:** وترتبط قدرة الفرد على التفكير في الاستراتيجيات العامة سابقا والاستفادة منها في مواقف مشابهة وتكرار استخدامها.

6. **تنظيم الأعمال والقدرات من التوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة:** وتتضمن تحديد الأهداف وتحديد الخطوات أو وضع الخطط اللازمة للوصول إلى الأهداف واختيار الاستراتيجيات المستخدمة والتي تقود جميعها إلى حل المشكلة والتي تحتاج إلى تقويم لها من خلال مخرجات الأعمال السابقة.

7. **تقويم الخطط المستخدمة اتجاه الحل:** وترتبط قدرة الفرد على البقاء في المسار الصحيح أثناء نشاطه التعليمي وتقويم الأعمال في ظل تحقق الأهداف.

8. **تقويم فاعلية الإستراتيجية المختارة:** وتعود إلى حكم الفرد على مدى نجاح الخطة أو الإستراتيجية التي يستخدمها في الوصول الى الحل.

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات ما وراء المعرفة ولكن هناك إجماع على ثلاث مهارات أساسية وهي: **(العتوم،2004،ص236).**

1-**التخطيطplanning:** يتمثل في أن يكون للفرد هدفا ما موجهة ذاتيا أو يتم تحديده له وأن يكون لديه خطة لتحقيق الهدف وتتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل ما طبيعة المهمة؟ وما هو هدفي؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي احتاجها؟ وكم من الوقت احتاج؟ومن يعي الفرد بعض العبارات الدالة على التخطيط مثل"حاولت أفهم العمل قبل أن أحاول حلها".

2- **المراقبةMonitoring:** ويحتاج فيه الفرد الى آلية اختبار الذات لمراقبة تحقيق الهدف ويتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتيقن على إجراء تغييرات؟.

3-**التقويمEvaluation:** ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف واختيار المصادر وتتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لديه؟ما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعمل بشكل مختلف في المرةالقادمة؟.

ويوضح "ستير نبرج" مهارات ما وراء المعرفة كالتالي: **(قماز،2011، ص ص223-224)**.

1. **التخطيط** ويشمل على:

- تحديد الأهداف.
- اختيارإستراتيجية التنفيذ.
- تدريب عمليات التدخل ترتيب عمليات التدخل.
- تحديد الصعوبات.
- تحديد طرق مواجهة الصعوبات.
- التنبؤ بالنتائج.

2. **المراقبة والتحكم** وتشمل على:

- إبقاء الاهتمام بالهدف.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة من يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة.
- اكتشاف الصعوبات.
- معرفة كيفية التغلب على الصعوبات.

3. **التقييم** وتشمل على:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم فاعلية الخطة.

مما تقدم نستنتج أن معظم الباحثون اتفقوا على ثلاث مهارات أساسية ورئيسية لمهارات ما وراء المعرفة وهي: التخطيط: وهي القدرة المتعلم على تحديد هدفه، ومهارةالمراقبة والتحكم تعني القدرة على معرفة من متى يمكن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة التالية ومهارة التقويم وهي التحديد مدى تحقق الأهداف.

كما حدد كاظم (2009) أن عملية التعلم التي تمر بها مهارات ما وراء المعرفة بأربعة مراحل هي: **(كاظم،2009، ص51)**.

-**المرحلة الأولى:** تركز إثارة الدافعية لدى المتعلم من خلال المثيرات التي تعرض عليه لتوفير الفرص له للتواصل إلىأفضل وسيلة لإنجاز المهمات المطلوبة.

-**المرحلة الثانية:** توظيف المتعلم لما سيقوم به ويتم ذلك بطريقتين الأولى بوجود نموذج يلاحظه المتعلم والثاني يعتمد على التجربة الذاتية له.

-**المرحلة الثالثة:** تطوير قدرة المتعلم على التحدث إلى الذات لتمكين الفرد من فهم العمليات المعرفية ولتطوير مهاراته عن طريق الممارسة مع نقل هذه المهارة إلى مواقف جديدة.

- **المرحلة الرابعة:** توظيف العمليات المعرفية بطريقة آلية فعالة.

نستنتج من خلال ما سبق أن المراحل التي يمر بها التدريب على مهارات ما وراء المعرفة وذلك لحل المشكلات وأداء المهام الرياضية يؤدي إلى نموها من خلال تقديم المثيرات والنماذج التي تشغل عقل المتعلم للتفكير في فهم العمليات المعرفية وما وراء المعرفية عن طريق ممارستها والحكم عليها وتقييمها.

وقد عرف جروان مهارات ما وراء المعرفة بأنها"مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمل والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة التفكير العاملة الموجهة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية

في مواجهة متطلبات مهمة التفكير وتضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم **(جروان،1999، ص44)**.

وأكد العديد من الباحثين من أمثال Beeth (1998) و(1995) Lindstorm أن اكتساب مهارات ما وراء المعرفة والوعي بها تساعد المتعلم على:

– الفهم والتعلم الإيجابي الفعال.

–اكتساب عادات جديدة في التفكير.

– اكتساب مهارات عقلية تمكنه من التعلم الذاتي المستقل.

– التحكم في التفكير.

– تحسين قدرته على الفهم والاستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكلات **(ابراهيم ،2014،ص30)**.

ويصنف يور وآخرون مهارات ما وراء المعرفة إلى مجالين كل منها يتفرع إلى ثلاثة أقسام:

–**المجال الأول:المعرفة عن المعرفة:** تتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة وهي:

أ– المعرفة التقريرية(seclarativeknowledge): التي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين ويتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم.

ب– المعرفة الإجرائية(proceduralknowledge): تشير إلى الأفعال التي يقوم بها الفرد أثناء أداءه للمهمات مثل: كيف يقوم إستراتيجية التلخيص؟وكيف يخزن المعلومات الإجرائية لفترة طويلة والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بكيفية عمل شيءما.

ج–المعرفة الشرطية(conditional knowledge): تتمثل بالغرض من قيام الفرد بمهمة معينة ولماذا يؤدي استراتيجيات معينة والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بالشروط والقرائن المصاحبة لإجراءات محددة وتتصل بمتى يستعمل شئ ما أو إجراء ما ولأي غرض يكون استعماله**(yore et al, 1998, p 27)**.

المجال الثاني: تنظيم المعرفة(الإدارة الذاتية للمعرفة): وتشمل المهارات التالية:

أ- التخطيط(planning): يتضمن الاختيار الواعي الاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددةأي تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة ما وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات وتحديد الأخطاء والعقبات المحتملة، وتحديد طرق وأساليب مواجهة الأخطاء والصعوبات.

ب-التنظيم (régulation):

-مراجعة مدى التقدم باتجاه تحقيق الأهداف الرئيسية والفرعية.

-تعديل السلوك إذا كان ضرورية.

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

- اكتشاف الأخطاء والعقبات.

ج- التقويم (evaluation): ويضمن التقدير لمدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء التعلم والتقويم تقدير مدى تحقق الأهداف والحكم على دقة النتائج وكفايتها وتقدير مدى ملائمة الأساليب التي استعملت وتقدير كيفية التعامل مع الأخطاء والعقبات وتقدير فاعلية الخطة وتنفيذها**(الموسوي وأخرون،2021،ص55).**

نستنتج أن المهارات السابق ذكرها لا يقوم بها التلاميذ بنفس الترتيب بالضبط ولكن عندما يقوم كل منهم بتنفيذ مهمة علمية فإنه عادة ما يستخدمها متحدة معا لأداء المهمة العلمية المكلفين بها أي التلاميذ لا يتعاملون مع هذه المهارات لصورة منفصلة فهي محصلة، كما يقوم به كل منهم من عمليات فكرية في تنفيذه للمهمة العلمية هذه العلميات الفكرية هي محصلة المهارات السابق ذكرها.

4- الفرق المعرفة ما وراء المعرفة:

إن المعرفة وما فوق المعرفة عمليتان متداخلتان تربطهما علاقة وثيقة فأي نشاط للتفكير يقوم به العقل لحل المشكلات وأداء مهام الرياضية يقوم على أساس دمج نوعين من الأنشطة هما: الأنشطة المعرفية وذلك لاكتساب المعلومات والمعارف بكافة أشكالها أو

تطويرها، والأنشطة فوق المعرفية توجه جهود المتعلم وتنظمها وتضبطها وتقيمها بهدف اكتساب هذه المعارف وتشكيلها وتطبيقها.

حيث أطلق فلافل(1971) مفهوم ما فوق المعرفة على عدة أسس بناءا على المحددات الأساسية لما فوق المعرفة كالتالي:

التفكير حول الأفكار الذاتية للفرد وهذا التفكير يمكن أن يتمايز في :

-ما يعرفه الفرد (معرفة ما وراء المعرفة).

- ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة).

الحالة المعرفية او الانفعالية أو الواقعية المعاش التي يكون عليها الفرد**(أبو رياش،2007،ص34-35).**

وتعليم مهارات ما وراء المعرفة يعني مساعدة الطالبة على الإمساك بزمام تفكيرهم بالرويةوالتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف ونظرا لتأخر نمو المهارات ما فوق المعرفية وبطئه فإنه يحسن التعامل معها بصورة غير مباشرة حتى مستوى المرحلة الأساسية العليا ومن ثم يمكن تناولها وتعليمها في صورة مباشرة خلال سنوات الدراسة الثانوية لذلك يمكن للمعلمين التركيز على مهارات التفكير الأساسية في المرحلة الأولى دون أن يخوضوا في تدريبات تتداخل فيها المهارات المعرفية وفوق المعرفية إلىأن تنتهي مرحلة الإعداد لدخول المرحلة الثانية التي تهدف إلى مهارات ما فوق المعرفية بصورة مركزة**(عفانة وأخرون،2009،ص125).**

وعلى الرغم من تداخل المعرفة وما وراء المعرفة فقد تناول بعض الباحثين أوجه الاختلاف بينهما فقد نجد " دروزة" ذكرت ثلاثة فروق بين المعرفة وما وراء المعرفة وهي:

1- ان المعرفة ترمي إلى الحصول على المعنى وفهم الشيءالمقروء وزيادة المعنى له في حين ما وراء المعرفة ترمي إلى التحكم والضبط لهذا المعنى والمحافظة عليه أطول مدة ممكنة.

2- تتكون المعرفة المعرفية في المراحل الأولى من النمو، في حين تستغرق المعرفة ما وراء المعرفية مدة طويلة لتكوينها وتكون بعد عمر خمس سنوات وتستمر في النمو في المرحلة الثانوية والجامعية.

3- تعد المعرفة الإدراكية شيئا فطريا ويكاد يكون الاستعداد لها موروثا في حين أن المعرفة ما وراء المعرفية مهارة مكتسبة تحتاج إلى تدريب ممارسة كي يستعملها الفرد **(دروزة،1990،ص84).**

نستنتج من خلال ما سبق أن هناك تداخل المعرفة وما وراء المعرفة خاصة عند إستخدام المتعلم لإستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تداخل الأهداف المعرفية وما وراء المعرفة للوصول إلى هدف التعلم المنشود فعندما يحل المتعلم مشكلة رياضية فإنه يتطلع إلى معطيات ومكوناتها لكني يقوم بتوليد حلول مبتكرة وفقا لمعايير ومحكات مرتبطة بالمشكلة المعطاة وعندما ينجز المهمة الرياضية المستندة وفق خطوات متسلسلة لكل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة نظرا لخصوصيتها فإن ذلك يؤدي إلى المعرفة وما وراء المعرفة دون ذكر الفرق الخفي بينهما.

5. أهمية مهارات ما وراء المعرفة:

تحظى مهارات ما وراء المعرفة باهتمام عدد كبير من الباحثين ويظهر ذلك من خلال كل من"كوستا وكاليك" (costa et kallick,2003) المشار إليها نوفل وسعيفان(2011) حيث لخص أهميتها في النقاط التالية:

1- يمكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول ومن ثم عمل المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن ثم التأمل فبها وتقيمها عند اكتمالها كما أن من شأن التخطيط

لتوظيف إستراتيجية ما قبل البدء في عملية التنفيذ يساعد الفرد في متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طول الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ هذا النشاط.

2- يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.

3- يمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.

4- يجعل الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ومن ثم تأثيرها على الآخرين وعلى البيئة التي يحيا فيها.

5- يطور لدى الفرد اتجاها سقراطيا في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.

6- يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية (concept maps) قبل بدء في تنفيذ المهمات.

7- يمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم إذا تبين ان الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الايجابية المنتظرة.

8-عملية التقييم الذاتي(self-evaluation) والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد وذلك بهدف التحسين

9- يمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.

10- يسهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم العقل المكبوت.

11- يعمل على تنمية الإدراك الآلي للمهارات المحورية في التفكير **(ص269)**.

وقد حظي مهارات ما وراء المعرفة باهتمام كبير لما له من أهميته في تحسين طريقة تفكير المتعلمينحيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه فطالب المفكر تفكيرا ما وراء معرفيا يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو في أثناء الموقف التعليمي حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط ونقاط ومراقب لمادى التقدم ومدعم لفكره معينة

وموجه لمسلك معين ومنظم لخطوات الحل ويضع أمامه خيارات متعددة ويقيم كلا منها ويختار ما يراه الأفضل وبذلك يكون مفكرا منتجا.

وهذا يؤكد هاكر (hacker) لأنه يكسب الإنسان فهما كبيرا ليس باعتباره إنسان مفكر فقط بل أيضا كشخص منظم قادر على تقويم نفسه وتقويم الآخرين وتوجيه سلوكه نحو تحديد الأهداف فهي دراسة، ففي دراسة هولدن ويور (holden et yore) حاولا الكشف عن إمكانيةإدخال الطالب في مجال الاستقلال الذاتي ومعرفة أبعاد المتعلم في تعلم موضوعات العلوم البيولوجية في خمسة صفوف في المرحلة الابتدائية تعلموا من قبل المدرسين مختلفين واستخدم مقررات مشتركة في الدراسة وتعرضوا لنفس طريقة قياس مخرجات التعلم وذلك للكشف عن التأثير الإدراك بالمفاهيم السابقة بما وراء المعرفة وتحصيل العلوم وأشارت النتائج إلى أثر الوعي المرتفع بما وراء المعرفة وإدارة الذات فوق المعرفية في تحقيق أفضل نتائج في إدراك المفاهيم عن من لديهم وعي ضعيف فيما وراء المعرفة وإدارة الذات فوق المعرفية كما لوحظ الارتباط الكبير لذوي أسلوب التعلم المعرفي إدراكهم للمفاهيم السابقة والقدرة لقياس مهاراتهم فيما وراء المعرفة وتحصيل العلوم**(الحارون،2008،ص94)**.

ويشير جارهام (Graham, 1977) أن المتعلمين ذوي التفكير ما وراء المعرفي يستخدمون استراتيجيات للإكتشاف فيكتشفون ما يحتاجون أن يتعلموا وعندها يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقا وأحسنأداء لأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تسمح لهم أن يخططوا ويتحكم ويقيم تعلمهم، كما ذكر والاش وميللر(wallach and miller,1988) أن ستينبرغ يؤكد أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله يؤدي إلى تقليل الجهد اللازمين لإنجاز الأهداف**(الجراح،2011، صص 146-147)**.

إن الاهتمام بمضامين المنهج وأساليب التعليم والتعلم بقصد التنمية وإطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلىثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف العلاقات وظواهر بما يمكنه من الانتقال من مرحلة

المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها.

وأضحى من أهم أهداف التدريس تعليم الطلاب كيف يفكرون، كما يترتب عليه من تحقيق أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين تتمثل في:

-معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة.

- تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء والتجديد والابتكار.
- ممارسة مهارات التفكير وعمليات في مجالات الحياة المختلفة.
- تحقيق التعلم الذاتي وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة.
- مواجهة الكم المعرفي المتسارع والدعم التكنولوجي**(الشربينى وأخرون،2006،ص40)**.

انطلاقا مما سبق فإنه من الأهمية بمكان أن نشير أننا تبنينا في دراستنا الاتجاه الذي يؤكد على ضرورة التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في مجال التعلم والاكتساب مهاراتهم من حيث أن التدريب أسلوب مدعم نشاط المتعلم في اكتساب طرق التفكير والتعلم الصحيح في المعرفة المدرسية المختلفة.

6. نماذج تفسير ما وراء المعرفة:

منذظهور مصطلح ما وراء المعرفة على يد فلافل في السبعينات من القرن الماضي وحاول الكثير من علماء النفس وضع التصور لمكونات هذا المفهوم ورصد ما يتضمنه من مهارات مثل ما كانت اول محاولة لتعريف هذا المصطلح لفلافل صاحب الفضل في اكتشاف هذا المصطلح كانت أيضا محاولة لوضع التصور مكونات هذا المجتمع المصطلح لفلافل عام 1976.

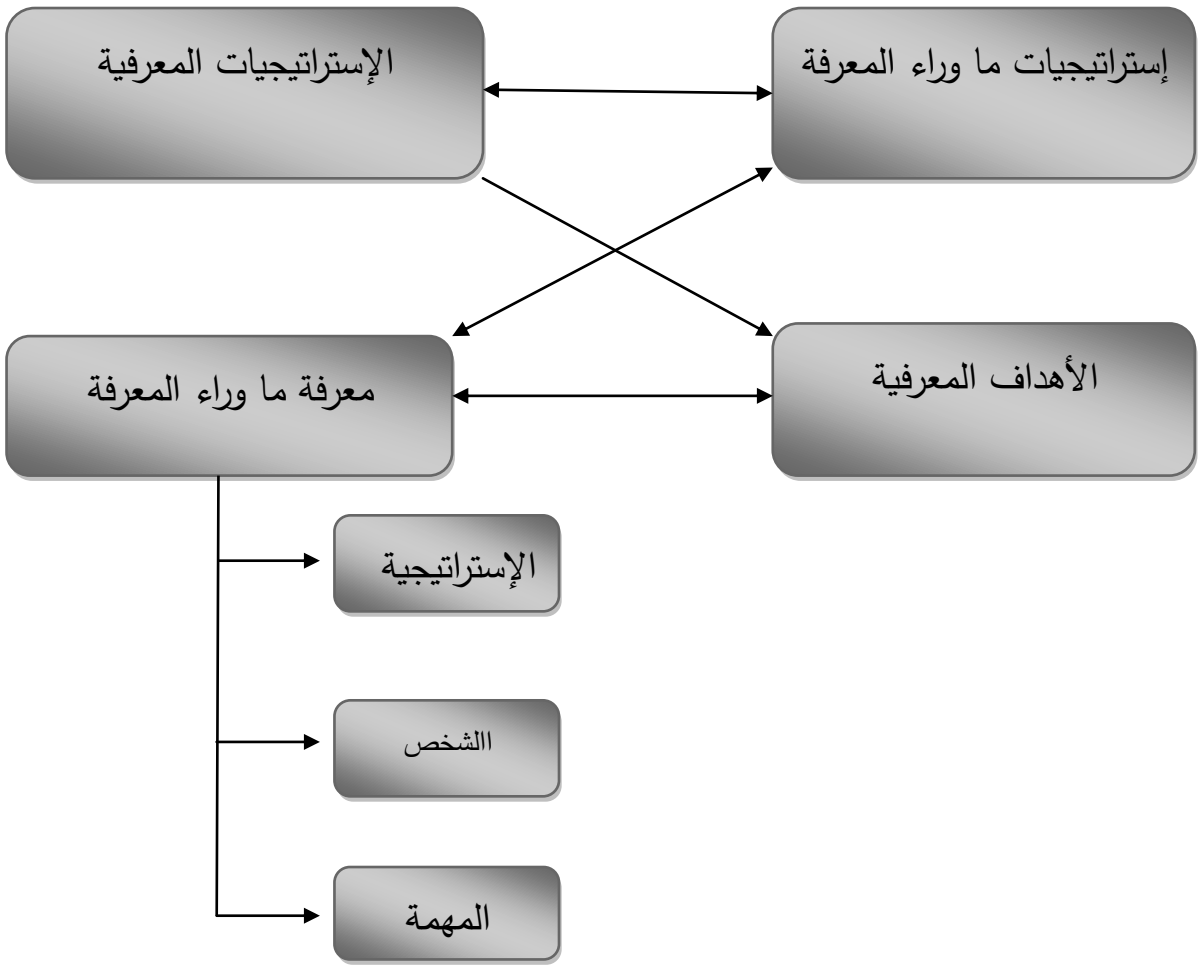
فيما يلي نقوم بعرض أهم النماذج المفسرة لما وراء المعرفة:

-نموذج فلافل (1976) Flavell: (الأنصاري وأخرون، 2009،ص 38).

بداية يرى فلا فيل انا معرفه ما وراء المعرفة تتضمن:

- ✓ معرفة متغيرات الشخص Knowledge Of Personal Variables
- ✓ معرفة متغيرات المهمة Task Variable
- ✓ معرفة متغيرات الإستراتيجيةStrategy Variable

ووضع فلافل هذا النموذج عام (1976) كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل رقم (03) نموذج فلافل لما وراء المعرفة(الأنصاري وأخرون، 2009،ص 38).

ومن خلال الرسم التخطيطي لنموذج فلافل (1976) نرى أن معرفة ما وراء المعرفة ترتبط بالأهداف المعرفية وباستراتيجيات ما وراء المعرفة كما أن استراتيجيات ما وراء

المعرفة ترتبط بالأهداف المعرفية وبالاستراتيجيات المعرفية ومن ثم فهناك علاقات متداخلة بين ما وراء المعرفة لدى الفرد والأهداف التي يسعى اليها الفرد والاستراتيجيات المعرفية التي ينتقيها وتحقق له أهدافه واستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تراقب عمل الاستراتيجيات المعرفية.

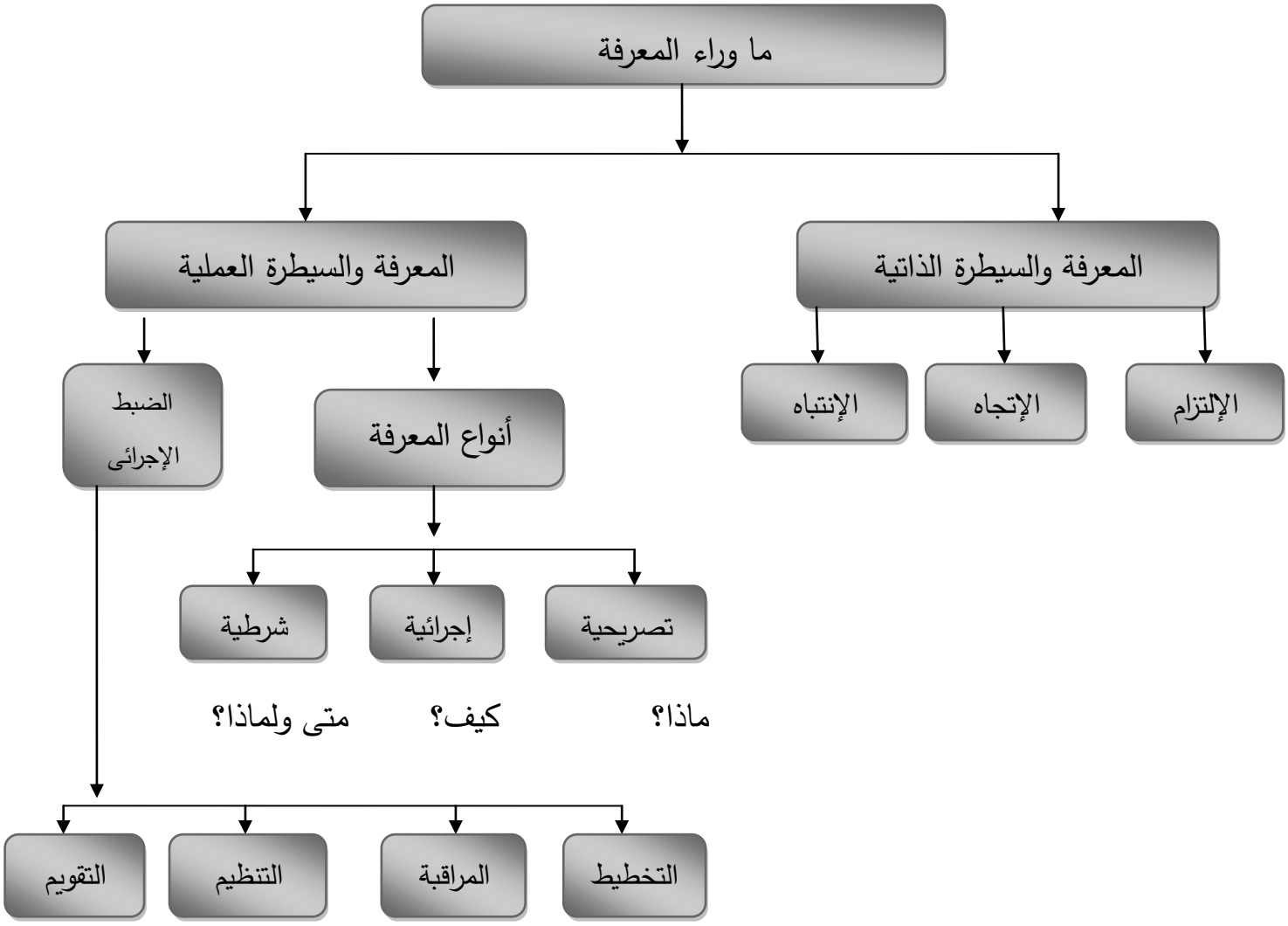
-نموذج **Marzono Et Marzano (1988)**:

يرى**Marzono Et Marzano**(1988) أن هناك ثلاثة مكونات أساسية لمهارات ما وراء المعرفة هي:

معرفة الفرد بذاته: تتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها: الالتزام الاتجاهات، الإيجابية، الانتباه.

المعرفة بعمليات التفكير: تتضمن المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية.

ضبط عمليات التفكير: تتضمن التخطيط والتنظيم والتقويم**(إبراهيم،2016،ص163)**.



شكل رقم (04): نموذج مارزانو (دينا،2001،ب ص).

-نموذج فتحي جروان (1999):

صنف ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مجالات رئيسية من المهارات وهي مهارة التخطيط ومهارة المراقبة والتحكم، ومهارة التقييم ويندرج تحت كل مجال مجموعة من المهارات الفرعية كالأتي:

1-مهارة التخطيط (planning):

وتعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم وتشير إلىالأنشطة المتعمدة التي تنظم كافة عمليات التعلم وتتضمن المهارات التالية:

-تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديدا دقيقا.

- اختيار استراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.

-ترتيب تسلسل الخطوات أو العمليات.

-تحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة.

-تحديد طرق معالجة الصعوبات.

- تحديد الوقت اللازم للتعلم.

- التنبؤ بالنتائج المرغوبة.

2-مهارة المراقبة والتحكم (monitoring and controlling):

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

- الحفاظ علىتسلسل الخطوات أو العمليات.

- معرفة متى يجب الانتقال إلىالعمليةالتالية.

- اكتشاف العقبات والاخطاء.

3-مهارة التقويم (Evaluation):

وتعني عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المحددة سلفا وهي عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا وهي تشتمل على المهارات التالية:

- تقويم مدى تحقق الأهداف.

- الحكم على دقة وكفاءة النتائج **(جروان،1999، ص ص48-50).**

- نموذج klue 1982:

يشير إلى أن ما وراء المعرفة له مكونين أساسيين:

1-المعرفة عن تفكير الفرد وتفكير الآخرين: ترتبط بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وقد ميزت بين نوعين هما:

أ- المعرفة التقريرية المعرفية: وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم والمصطلحات.

- المعرفة التقريرية ما وراء المعرفة: هي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية والمهمة والتي هو بصدد التعامل معها.

ب- العمليات التنفيذية:

ترتبط بالمعرفة الإجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى وتشمل المعرفة الإجرائية المعرفية مثل معرفة الفرد عمليات الجمع والضرب والمعرفة الإجرائية ما وراء المعرفية وهي معرفة أين ومتى ولماذا تستخدم إستراتيجيةمعينة**(أسماء ،2014،ص384).**

- نموذج ديول duell 1986:

يرى أن ما وراء المعرفةيتضمن الجوانب التالية:

أ-معرفة ما وراء المعرفة: تشير إلى ما يعرفه الفرد أي المعرفة المخزنة لديه عن الواقع المعرفي والتي تختلف عن المعرفة الخام المدخلة أي أن المهم هنا ما تكون واستقر عند الطالب مكونا لديه المعرفة بما وراء المعرفة.

ب- مهارات ماوراء المعرفة: تشير إلى مهارات ما وراء المعرفة أي ما يمكن للمتعلم عمله أي المهارات والخطوات الإجرائية التي يمكن أن يستخدمها الطالب إزاء المشكلات والمواقف التي يتعرض لها.

ج- الحالة المعرفية والانفعالية: تشيرإلى الحقائق (الواقع المعاش) الذي يعيشه الطالب **(مراد،2002،ص20).**

-**نموذج سشروودينسون 1994:** يقسم مهارات ما وراء المعرفة إلى مجالين رئيسين هما: المعرفة الإدراكية(المعرفية حول المعرفة) وتعني المعرفة بمفهوم الإدراك وطبيعته وتصنف المعرفية الإدراكية إلىالمعرفة التصريحية(التقريرية)، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية، والمعرفة التنظيمية(تنظيم المعرفة) وتعني المعرفة المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم الإدراك، وتصنف إلى المراقبة الذاتية فهم، التخطيط للتعلم وإدارة المعلومات، تعديل الغموض والتقويم(**عطية،2015،ص 76**).

من خلال العرض السابق لأهم النماذج التي تصنف مكونات ما وراء المعرفة نستنتج أن أغلب المختصين اتفقوا في تحديد ثلاث مهارات أساسية وهي التخطيط والتنظيم والتقويم وبالتالي نجد أن هذه المهارات لها أهمية في تنمية ما وراء المعرفة وزيادة الوعي بها لدى الأفراد.

7- طبيعة ما وراء المعرفة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة واحدا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر،وقد ظهر هذا المفهوم على يد فلافل ولقي اهتماما ملموسا على المستويين النظري والتطبيقي تطبيقات وقد أجرى عليه "براون" تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعلم الفعال(**الزيات،1996،ص400**).

ويعد هذا النمط من التفكير (التفكير ما وراء المعرفة) من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة كما يعد شكلا بالأشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه التفكيرأي التفكير في التفكير(**العتوم،2004،ص207**).

لذا أصبح من أهداف عملية التعليم والتعلم تدريب الطلاب كيف يفكرون من خلال تنمية قدراتهم على كيفية التفكير في التفكير وكيفية معالجة المعلومات والبحث عنها وكيفية

الاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة حيث يلاحظ أن بعض الطلاب لا يعون عمليات تفكيرهم أثناء التفكير ولا يستطيعون وصف الخطوات أو التسلسل الذي يستخدمونه قبل أوأثناء وبعد حل المشكلة ونادرا ما يخططون لتفكيرهم أو يتأملون وهذا بسبب عدم الوعي بما وراء المعرفة، وقد ظهر مفهومه وراء المعرفة في بداية التسعينات على يد العالم فلافل ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس ويفتح آفاقا واسعة للدراسة التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والاستيعاب ومهارات التعلم **(جروان،1999، 42).**

نستنتج ان التفكير ما وراء المعرفة لا يعد نمطا عاديا من أنواع التفكير بل هو نمط مستوى أعلى من التفكير وذلك لأن التفكير في التفكير لحل المشكلات وأداء المهام الرياضية يتطلب سلسلة من الخطوات المبنية على النشاط الذهبي للمتعلم والذي يمكن تنميته كلما تقدم المتعلم بالعمر لا سيما انه يقوم على أساس خبرات المتعلمين من خلال التدريب والممارسة.

8- مبادئ التعلم ما وراء المعرفي:

يرى جابر (1999) أنه ينبغي أن يكون الطلبة على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات حيث ذلك من مبادئ التعلم ما وراء المعرفي، كما أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى معرفة الفرد ووعيه بتفكيره وبعملياته المعرفية ونواتج وعلى التلميذ أن يراقب استخدامهلعمليات التفكير وينظمها وفق عدة مبادئ من البحوث الجارية تتعلق بالتدريس والتعلم الميتامعرفي وأكد على ضرورة ان تلتزم البرامج التعليمية بأكبر عدد منها حتى تكون أكثر فعالية لأهدافها ومن هذه المبادئ:

- مبدأ العملية process principale:حيث يتمالتأكيد على أنشطة التعلم وعملياته بشكل أكبر من التأكيد على نواتجه.

– **مبدأ التأمليةreflectivity principale:** ويعني أن يكون للتعلم قيمة ويساعد التلاميذ على الوعي باستراتيجيات تعلمهم ومهارات تنظيم ذاتهم والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم .

– **مبدأ الوجدانية functionality principale:** أن يكون التلاميذ على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتهما .

–**مبدأ التشخيص الذاتي self-diagnosis principale:** حيث ينبغي أن يدرس للتلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة والتنقيح لتعلمهم .

– **مبدأ السقالة أو المساندةsupervision principale:** حيث ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات وخاصة مع التلاميذ الأصغر سنا.

– **مبدأ التعاون cooperation principale:** يهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.

– **مبدأ الهدف goal principale:** ويهتم بتاكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا.

– **مبدأ المفهوم القبلي preconception principale:** ويعني ان تعلم المفاهيم الجديدة يتم إرساؤها على المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه القبلية.

– **مبدأ تصور التعلم Learning conception:**ويعني ضرورةتكييف التعلم حيث يلائم تصورات ومفاهيم التلاميذ الحالية**(جابر،1999،ص ص331–332).**

وتذكر شهاب أن الوعي بما وراء المعرفة يلخص هدف النشاط التعليمي ويشير إلى التقدم الفردي من خلال النشاط ويقوم وعي الفرد بطبيعة معرفة لديه على أبعاد ثلاثة يتعلق الأول بمتغيرات المتعلم ويتعلق الثاني بمتغيرات المهمة أو الموقف بينما يتعلق البعد الثالث بمتغيرات الإستراتيجية**(شهاب،2000،ص 12).**

نستنتج من خلال ما سبق أن مبادئ ما وراء المعرفي متعددة فلكل مبدأ اهتمامه الخاص لدى المتعلم.

9- التدريب على المهارات ما وراء المعرفية:

تلعب ما وراء المعرفة دورا مهما في التعلم الناجح فمن المهم إذن يتم تدريب التلاميذ عليها والعمل على تنميتها حتى تزداد عملية التعلم نموا وتطورا فحينمانمكن التلاميذ من التعبير عن تفكيرهم يصبح لديهم وعي به ويصبحون قادرين على التوجه الصحيح ويدركون جيدا ما يقومون به.

وللتدريب على ما وراء المعرفة والوعي بما يجب أن تراعي بعض الشروط حيث يقترح جريدلر (gredler,1997) ثلاث شروط تعليمية أساسية يجب التركيز عليها عند التدريب على ما وراء المعرفة وهي:

-أن يتضمن التدريب وعي الطالب لما تتضمنه العملية ومقدار مشاركته فيها.

-استخدام معايير الأداء لتقويم التحصيل الذي يجب أن يسير مع أنشطة التعلم المرتبطة بما وراء المعرفة.

- اكتساب المعرفة والمهارات المرتبطة بما وراء المحتوى في إطار محتوى دراسي حقيقي **(ابراهيم ،2010،ص ص525-526).**

ويرى سبيرلنغ ووالس وهل (2000.sperling, walls et hill) أن الأبحاث المتعلقة بالتنظيم الذاتي قد ركزت على طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية في المجال الأكاديمي وعلى أطفالنا قبل المدرسة في المجال الاجتماعي فمثلا أشارت دراسة كافاناغوبيرلمتر (1982.cavanaugh et perlmutter) إلى أن التدريب على ما وراء المعرفة يكون في المجالات الأكاديمية والاجتماعية لدى الأطفال الصغار الذين لا يمتلكون هذه القدرات المتقدمة وإنهم يواجهون صعوبات تتمثل بعدم القدرة على القراءة او اجراء مناقشات.

وتؤكد بعض الدراسات أن الأطفال ما قبل المدرسة يمتلكون مهارات ما وراء المعرفية فعالة إلاأن عدم قدرتهم على القراءة تخفي قدرات تنظيمية كبيرة لديهم **(العتوم وأخرون ،2007 ،ص ص277-278).**

فالتدريب على مهارات ما وراء المعرفة في البيئة الصفية ضمن المنهاج التعليمي يمكن أن يغير من طريقة تفكير المتعلم عند معالجة مهمات التعلم إذا ما وفرت الظروف المواتية لتطبيقها واعتمادها كطريقة أساسية في تصميم وضعيات التعلم المختلفة، هناك من يعتقد أن تزويد المتعلم بالدافعية الداخلية لتعلم مهارات ما وراء المعرفي من خلال إقتناعه بأهميتها في توفير فرص أفضل لنجاحه في إنجاز المهمات يعد خطوة مهمة في تدريب التلاميذ على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة **(أبو جادو وأخرون،2010،ص 353).**

10- استراتيجيات التدريب على مهارات ما وراء المعرفة:

وقد تعددت الطرق والأساليب التي استخدمها العلماء والباحثين للتدريب علىاستراتيجيات ما وراء المعرفة وونذكر منها:

-إستراتيجيةK-W-L**:**

يذكر رج مارزانو (1998) أن تلك الإستراتيجية يحدد فيها الطالب ما يعرفه بالفعل عن الموضوع ?What I Know، ما يريد أن يعرف?What I Want To Know بعد ذلك يقرأ الطالب ويلاحظ المعلومات ويحدد ماذا تعلم بالفعل ?What I Learned وتؤكد هذه الإستراتيجية على نشاط المتعلم في تكوين المعنى من المعلومات،فالطالب ينظم المعلومات ويميز بين الأنواع المختلفة والطالب ينظم المعلومات من المعلومات الهامة في الدرس (الحقائق، السياق الأسباب، المشاكل، والحلول، والمفاهيم، والمبادئ)، وبعد قيام الطالب بهذه التميزات أساس التعلم الفعال الذي يتضمن تجريد المعلومات بتمثيلها في الذاكرة بعيدة المدى بصورة تسير التوصل إليها في وقت لاحق وهي إستراتيجية مؤثرة جدا تساعد الطلاب على بناء المعنى وتكوينه ويطلب من الطلاب ملء الجدول التالي :

جدول رقم (01): خطوات التدريب على إستراتيجيةK-W-L **(ابراهيم،2010 ،ص ص527-528).**

ما أعرفه	ماأريدأنأعرفه	ما تعلمته بالفعل

-استراتيجية النمذجة(modeling strategy)**:**

أثبتت الدراسات عديدة تناولت إستراتيجية النمذجة، فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية تحصيل التلاميذ فحسب بل في تنمية مهارات التعليمية المختلفة، ومن بين تلك الدراسات التي بحثت في فعالية النمذجة في التعلم دراسة أجراها **(سامي الفطايري،1996)** والتي توصل من خلالها إلى وجود فعالية عاليةلاستراتيجية الميتامعرفية لها اثر ايجابي في التحصيل الدراسي، يدعم هذه النتائج ما أكده "باريس" وزملائه من خلال أبحاثه حول إستراتيجية ما وراء المعرفة من أنه يمكن عزو فعالية استراتيجية النمذجة إلى أن في استخدامهم لإستراتيجية النمذجة يندمجوا عمليات التخطيط والتقويم ويعطوا لتلاميذهم تدريجيا مسؤولية هذه المهام **(الفرماوي وأخرون،2004،ص57).**

ويرى بعض الباحثين أن توظيف إستراتيجية النمذجة كإستراتيجية ما وراء المعرفة يمكن المتعلمين من تنمية الوعي بالذات والسيطرة على علم النفس والتنظيم الذاتي بشكل يعمل على جعل المتعلمين مستقلينفي تعلمهم ومن المؤشرات التي تدل على ذلك استفادة المتعلم من وعي معلمه حين يشارك في خططه ووصف أهدافه وتعديل مساره **(الأعسر ،1998،ص73).**

- **استراتيجيه الأسئلة الذاتية** Self Questioning Strategy:

تعنيإستراتيجية التساؤل الذاتي حسب "باكر وبوم"(1997) مجموعة من الأسئلة التي يوجهها التلميذ لنفسه أثناء معالجة المعلومات وتساعد هذه الإستراتيجية على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلاميذ مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها.

وترى صفاء الأعسر (1998) أن استخدام هذه الإستراتيجيةيتم في ثلاث مراحل هي:

- **مرحله ما قبل التعلم:**ويبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس ثم يمرن التلاميذ على استخدام هذه الإستراتيجية من خلال الأسئلة التالية:

س 1:ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع؟ بهدف خلق النقاط للتركيز عليها.

س2: ماذاأريدأناعرف من هذا الموضوع؟ بغرض خلق هدف.

س 3:ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع؟ بغرض ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

-**مرحله التعلم:**يقوم المعلم بتمرين التلاميذ على أساليب التساؤل الذاتي الخاصة بهذه المرحلة وذلك لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة:

س 1: ما الأسئلة التي أريدأنأسألها الآن؟بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

س 2: هلأحتاج لخطة معينة لفهم هذا وتعلمه؟بهدف تصميم طريقة للتعلم.

س 3: ما الوقت الذي أتحتاجه لإتمام هذا النشاط؟بغرض تحديد المدة الزمنية لكل نشاط.

- **مرحله ما بعد التعلم:**ومن الأسئلة التي تستخدم في هذه المرحلة:

س 1: ما الذي تعلمته؟

س 2:كيف استخدم ما تعلمته في جوانب حياتي الأخرى؟

س 3: ما شعوري تجاه هذا الموضوع من حيث أهميته بالنسبة لي؟**(الأنصاري وأخرون،2009،ص ص 71-72)**

- **استراتيجية خرائط المفاهيم** cenceptmaps:

تهدف إلى مساعدة المتعلم على توليد المعاني في مواد التعلم وهي أسلوب يتم فيه تنظيم البيئة المعرفية في المعلومة التي تتنامى لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته النمائية، وتعمل هذه الإستراتيجية على تنشيط العمل على كل المستويات مما يجعله أكثر يقظة وفطنة ومهارة في التذكر كما تسمح لمعد الخرائط برؤية العديد من الأفكار العظيمة دفعة واحدة ومن ثم زيادة فرص خلق الأفكار الإبداعي كما تجعل التعلم أكثر مرحا ومتعة **(عيسي،2016،ص 81).**

- **استراتيجية التعلم التعاوني** learning strategy cooperative :

يتم تنفيذ هذه الإستراتيجية بتقسيم التلاميذ في مجموعات صغيرة لضمان أنهم يعملون معا لتحقيق أهداف التعلم ويراعى في اختيار المجموعات التعاونية ما يلي:

- الاختلاف في خصائص أفراد المجموعة.
- تدريبهم على العمل المتعاونين.
-المزجبين العمل الفردي والجماعي أن يخصص لكل فرد نشاط مختلف يعتمد على قدراته.
- مشاركة أفرادالجماعة في التعزير.

وترجع أهمية هذه الإستراتيجية ليس لتحقيق الأهداف المعرفية فحسب بل لأنها تحقق أهدافها شخصية واجتماعية بزيادة وعي أفراد الجماعة بعضهم البعض وهذه الإستراتيجية تشجع الطلاب على مساعدة بعضهم البعض في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات وعلى أن يكون أعضاء نشيطين في مجموعات عمل صغيرة **(أبو عمار،2010،ص 21).**

إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع Aloud thinking strategy:

تعد إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع من بين أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تشدد على إظهار الفرد كل ما يفكر به في أثناء معالجته في لقضيةأو موضوع أو تعرضه

لسؤال معين، لان المفكر بموجبها ينطق بصوت مرتفع كل ما يدور في خلده من أفكار وأحاسيس في أثناء وتأديته الموقف أو المهمة التي ينشغل الفكر فيها، ذلك يتمكن المستمع أو من يسمع سرد عمليات التفكير من معرفة مسار التفكير ونقاط القوة والضعف في عملياته، ولتحسين مهارات ما وراء المعرفة الحديث الذاتي في أثناء مواجهه مشكلة الصعبة وهذا ما أكد عليه عدد البحوث التي تعتمد برنامج تدريب الطلبة على التعلم المستقل فتشجيع المتعلمين على التحدث عن أنفسهمأثناء مواقف التعلم الصعبة لا يحسن الأداءوإنمايحفز الطلبة المتعلمينويساعدهمعلى بناء المعرفة ما وراء المعرفة**(السوداني،2017،ص446)**.

نستنتج من خلال ما سبق أن هناك تعدد في استراتيجيات ما وراء المعرفية فيمكن القول بأن تغيير استراتيجيات ما وراء المعرفة في النشاط التعليمي يتوقف على وضعية التطبيق لدى الفرد نفسه.

وتأسيسا على هذا تعرف الاستراتيجية ما وراء معرفة بأنها:"وعي الفرد بالإستراتيجية التي يراها ملائمة لمعالجة مهام التعلم للعمل على تخطيط لها بناء على وعي بالهدف والتقييم فعاليتها في إنجاز هدف التعلم".

ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجيات كاستراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتسابالمفاهيم المرتبطة بمهارات التفكير والتساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع.... إلى آخره.

11- قياس ما وراء المعرفة:

يتمثل قياس ما وراء المعرفة مشكلةلدى علماء النفس بسبب غموض المفهوم، وعدم تباين أبعاده وتداخلت مع المفاهيم الأخرى على نحو يجعل وضع تعريف إجرائي له عملية صعبة، مما يترتب عليه أن يكون أقل قابلية للقياس وفي ذلك يذكر "كاي" (2002) أن قياس عمليات ما وراء المعرفة ظلت أمرا صعبا وأن كثير من الأدوات التي تم تطويرها للقياس واجهة الانتقادات حول صلاحيتها وصدقها في قياس تلك العمليات وتفتقر البيئة العربية التي تنوع أدوات قياس ما وراء المعرفة، وإن وجدت بعض الأدوات فهي تتناسب

مرحلة عمرية أو مجالات معينة دون الأخرى ومن ثمفالمجال بحاجة لإعداد أدوات أكثر صدقا وثباتا وأكثر قدرة على قياس مكونات ما وراء المعرفة وتتناسب عينات عمرية مختلفة ومجالات مختلفة**(الأنصاري،2009،ص 87)**.

ويرى"فتحي الزيات" أن مقياس ما وراء المعرفة يجب أن يشمل أربعة أبعاد وهي:

– الوعي الذاتي بقدرات الفرد ومهاراته وخبراته.

– الضبط الذاتي لعمليات النشاط العقلي التي تتحكم في هذه القدرات والمعلومات والخبرات والمهارات.

– مدى كفاءة التقويم الدقيق لمتطلبات المهام والحكم عليها.

– مدى كفاءة التقويم الدقيق المستمر للأنشطة والاستراتيجيات والآليات المستخدمة**(الأنصاري وأخرون،2009،ص88)** .

ولوضع مقياس ما وراء المعرفة شروط وهي:

–يجب معرفة الكيفية التي يربط بها الطلاب بين فهمهم المجرد وما يفعلون وكذلك الترابط بين ما يقولون وما يفعلون.

– يجب أن يشتمل المقياس على إشارات لمعرفة مدى إدراك الطلاب للاستراتيجيات التي تتعلق بتنظيم أنشطتهم بالإضافة إلى معرفتهم واعتقاداتهم اللذان يتفاعلان سويا أثناءمهمة ما.

– يجب ألا يقيس المقياس فقط الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلاب لتحسين تعلمهم بل يجب أن يقيس أيضا دافعتهم وكيف يتحكمون في إدارة مهامهم.

–يجب أن يتضمن المقياس قياس المعارفالمميزة للطلاب والروتينيات الشخصية لهم.

ومن بين أساليب قياس وراء المعرفة نجد:

- قياس ما وراء المعرفة اعتمادا على التقارير الذاتية:

أشار بيلنجسلي وويلدمان (1990) أن معالجات التفكير أثناء حل المشكلات تعي معالجة وقتية وعابرة تزول بسرعة مثل تواجدها فقط أثناء قراءة النص والصعوبة الأبعد من ذلك أن يقدم الأفراد تقريرا ذاتيا عن ما وراء المعرفة لديه مثل(وعي الفرد عن ذاتهكمتعلم وعيه بمتطلبات المهمة وعيه بضرورة الاستعانة بالأنشطة التعليمية لإنجاز المهام الخاصة) إلا أن هذا يعد أكثر ثباتا، كما أن الحديث عن الذات واسترجاع التقارير الذاتية أمر مشكل للغاية لأن القراء يؤدون المهام بصوره تلقائية وغير واضح أمامهم أن يفكروا في مجالات ما وراء المعرفة لديهم، ويشبه ما سبق موضوع الاستفتاء فهو مثل التقارير الذاتية في محدوديته فعند الإجابة عن المواقف المفترضة لحل المشكلات نجد القراء يعبرون عن استراتيجيات القراءة لديهم ولكن الفشل يكمن في الإجراءات المتبعة في المواقف المفترض لحل المشكلات ومدى تلاؤمها مع الاستراتيجيات المأخوذة من التقارير الذاتية**(بدران،2008،ص ص 51-52).**

- قياس ما وراء المعرفة اعتمادا على الأحكام التقديرية:

يقصد بالأحكام التقديرية قيام الأفراد بإصدار أحكام تقديرية لما يعتقدون ويشعرون أنهم يعرفون أو تقديرهم المسبق بمستوى أدائهمأو إنجازهم للمهام موضوع الحكم التقديري ومن هذه الأساليب:

- تقدير مدى شعور الفرد بمعرفته يقوم هذا الأسلوب على قيام بإصدار حكم تقويمي عن مدى شعوره بأنه يعرف عقب فشله في الإجابة على فقرات أسئلة الاختيار من متعدد تقوم على التعرف والحكم بما كان يجب عليه أن يفكر في البدائل المطروحة وصولا للإجابة.

- تقدير مدى يسر وسهولة التعلم يسمى أيضا مدى ثقة الفرد في أحكامهأو مدى ثقته في الحصول على تقدير معين أو مستوى أداء معين بعد أن يعرف متطلبات المهمة أو الاختيار أو الأهداف المراد تحقيقها**(الأنصاري وأخرون،2009،ص ص 92-93).**

- قياس ما وراء المعرفة من خلال ملاحظة السلوك الصادر عن الفرد:

يمكن قياس ما وراء المعرفة من خلال ملاحظة السلوك الصادر عن المفحوص خلال أدائه على المهام المختلفة أو عمله لتحقيق أهداف معينة ويتم ذلك من خلال مقاييس تقدير الخصائص السلوكية التي يمكن ملاحظتها ورصدها وتحديد مدى انطباقها على الطلاب ما بين تماما ودائما ونادرا ولا تنطبق، والقياس القائم بالملاحظة بالطلبة موضوعا ملاحظه أو على الأقل متابعة بصورة مباشرة ورصد الخصائص السلوكية موضوع التقدير التي تنطبق عليه وتلك التي لا تنطبق عليه ويواجه هذا النوع من المقاييس بعض الصعوبات منها:

- إن بعدي الوعي الذاتي والضبط الذاتي ينطويانعلى تقرير ذاتي شعوري يرصده الفرد ذاته وربما قد لا ينعكس هذا البعدان في خصائص سلوكية قابلة للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي، وعلى الرغم من أن هذه المشكلات لها وجهتها المنطقية ويمكن التغلب عليها من خلال التحليل الدقيق للخصائص السلوكية المميزة للفرد التي تعكسالوعي الذاتي للفرد وكذلك الضبط الذاتي لعمليات النشاط العقلي.

- الملاحظة تقيس أنواع من السلوك اقل ارتباطا بمهارات ما وراء المعرفة**(الأنصاري وأخرون،2009،ص ص91-92).**

خلاصة الفصل

نستنتج من خلال الفصل أن مهارات ما وراء المعرفة تعتبر من عمليات ذهنية نشطة تتميز بالتعقيد، وتتضمن حسا معرفيا ووجدانيا لهما أثر في عمليات التنظيم والإدارة الذاتية الميتامعرفية والتي تمثل بعدا أساسيا في التفكير ما وراء معرفي يدعمه الحس المعلوماتي والوجداني في الأداء على مهمات التعلم، بالاعتماد على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم، يعد جزء مهم فهو يسمح من جهة إعطاء وسائل التطور المعرفي للتلاميذ كما أنه يضمن من جهةثانية الاستقلالية أثناء التعلم.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد الفصل:

1- التذكير بفرضيات الدراسة.

2- الدراسة الإستطلاعية.

2-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.

2-2- مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية.

2-3- عينة الدراسة الإستطلاعية.

2-4- أدوات الدراسة.

2-5- نتائج الدراسة الإستطلاعية.

3- الدراسة الأساسية.

3-1- منهج الدراسة.

3-2- مجتمع الدراسة.

3-3- عينة الدراسة.

3-4-حدود الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- إجراءات تطبيق دراسة.

6- أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد الفصل:

يعتبر الجانب الميداني من أهم مراحل البحث العلمي حيث لا يمكن الإستغناء عنه بإعتباره تكملة للجانب النظري الفكري، إذ بواسطته يتمكن الباحث من التأكد من صحة الفرضيات التي انطلق بها في بداية بحثه، وهو وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات عن واقع موضوع البحث بصورة موضوعية ومنهجية، تتوقف جودة النتائج المتوصل إليها على دقة وصحة الإجراءات والأساليب المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

وفي هذا الفصل سنقوم بعرض الإجراءات المتعلقة بدراسة الحالية، ومن أهم الخطوات والوسائل المعتمدة في إجراء هذه الدراسة الذي بواسطته يتم إختبار فرضيات الدراسة والإجابة على تساؤلاته حيث يساهم في ضمان نسبة نجاح الدراسة وذلك بفرض قبول أو رفضه الفروض الموضوعية وفيه يتم كذلك التطرق إلى الدراسة الإستطلاعية، تحديد المنهج المتبع وخصائصه وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

توجد علاقة إرتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- **الفرضيات الجزئية:**

- توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكادمية بإختلاف الجنس (ذكور_إناث).
- توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الشعبة (علمي_ دبي).
- توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الجنس (ذكور_إناث).
- توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة (علمي_أدبي).

2- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة تمهيدية قبل التطرق إلى الدراسة الأساسية لأي بحث علمي لجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول موضوع البحث قصد التحقيق من استعداد العينة للمشاركة في البحث.

فدراستنا الإستطلاعية تهدف إلى التحقيق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عبارتها وسلامة تعليماتها، وتعرف الدراسة الإستطلاعية بأفق تلك الدراسة التي تستهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي

يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث **(إبراهيم،2000،ص38)**.

تتمثل الإجراءات الدراسة الإستطلاعية فيما يلي:

– وقبل أن نتطرق لهذه الدراسة اتصلنا بالجهات المسؤولة في التربية والتعليم وهي مديرية التربية بولاية تيزي وزو ذلك قصد الحصول على الموافقة لإجراءات الدراسة الإستطلاعية والأساسية.

– كما الإتصال بإدارة المؤسسات التربوية لتوضيح أهداف الدراسة وإن كان بإستطاعتها التعاون معنا.

– لقد بدأنا دراستنا الإستلاعية في شهر أفريل 2022 وذلك بثانوية "حمكي إيدير" بالمدينة الجديدة تيزي وزو، حيث أجرينا مقابلة مع مدير الثانوية وبهذا أخذ الموافقة على إجراء البحث الميداني، قام بتوجيهنا إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المتواجدة بالثانوية وذلك قصد التعرف على مدى توفر العينة.

– وبعد إطلاعنا على أدوات بحثنا والمتمثلة في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، قامت بإخبارنا بأن عينة بحثنا موجودة ومتوفرة ويمكن لنا إستخدامها والمتمثلة في تلاميذ السنة الأولى ثانوي لكلا الجذعين المشتركين "جذع مشترك آداب" و"جذع مشترك علوم وتكنولوجيا".

– بعد قيامنا بالتطبيق الأولي لكلا المقياسين على عينة دراستنا، المكونة من 30 تلميذ وتلميذة بثانوية " حمكي إيدير" منهم 15 من العلميين و15 من الأدبيين.

– عندما قمنا بتوزيع المقاييس على التلاميذ وذلك بمساعدة مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تبين لنا أن عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة واضحة ومفهومة

حيث لم يطلب منا شرح أي عبارة منه، أما فيما يخص مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية فقد أبدى بعض التلاميذ مجموعة من الأسئلة حول بعض العبارات التي شرحناها لهم.

2-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة، والتي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة **(إبراهيم،2000،ص38)**.

وكان الهدف من الدراسة الإسطلاعية هو:

- التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانوية وذلك من خلال التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية.

- التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث.

- التعرف على العينة المطلوبة والتأكد من وجودها والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.

- التعرف على مدى صلاحية أدوات جميع البيانات وذلك من خلال التعرف للجوانب التالية:

* وضوح البنود وملائمتها لمستوى العينة وخصائصها.

* التأكد من وضوح التعليمات.

* الإستطلاع على الظروف التي سيجري فيها البحث والتعرف على العقبات التي تعني في طريق لجرائه بالإضافة إلى التدريب الجيد على تطبيق أداة الدراسة.

* التعرف على الجوانب المختلفة بموضوع البحث أو الدراسة.

* تقدير الوقت الإجراد الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة لذلك.

* التحقق من الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة من حيث صدقها وتباثها وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

وعموما قبل الشروع في الدراسة الأساسية لابد من إجراءات دراسة قبلية بهدف التعرف على ميدان البحث والتدريب على كيفية التعامل مع إجراءات البحث والوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تصافنا عبر مراحل البحث إضافة إلى جمع المعلومات الخاصة بأفراد العينة وخصائصهم والبحث عن أدوات الدراسة والتأكد من خصائصهم السيكومترية وصلاحيتهم للتطبيق على عينة الدراسة.

2-2 مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية:

- **المجال المكاني للدراسة الإستطلاعية:** تم خلال الدراسة الإستطلاعية القيام بزيارة ميدانية إلى ثانوية " حمكي إيدير" بالمدينة الجديدة بولاية تيزي وزو.

- **المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية:** الشروع في الدراسة الإستطلاعية خلال شهر أفريل (2021_2022) بالثانوية المذكورة أعلاه بولاية تيزي وزو.

2-3- عينة الدراسة الإستطلاعية:

تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من بين (383) تلميذ وتلميذة يدرسون تخصص علمي وأدبي في ثانوية "حمكي إيدير" بالمدينة الجديدة بتيزي وزو، حيث تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من (30) تلميذ وتلميذة اختروا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

وفيما يخص عرض تفصيلي لتوزيع أفراد العينة.

الجدول رقم(02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الشعبة والجنس.

الثانوية	الشعبة	الذكور	الإناث	المجموع
حمكي	السنة الأولى علوم تجريبية	7	8	15
إيدير	السنة الأولى آداب وفلسفة	6	9	15
المجموع		13	17	30

يتضح من خلال الجدول (02): أن عينة الدراسة الإستطلاعية تتوزع من حيث الجنس إلى فئتان، فئة الذكور البالغ عددهم (13) وفئة الإناث البالغ عددهن بـ (17)، أما من حيث الشعب، فنلاحظ أن فئة الشعبة العلمية البالغ عددهم (15) متساوية مع فئة الشعبة الأدبية المقدرة عددهم بـ (15).

2-4- أدوات الدراسة الإستطلاعية:

- مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لـ د. محمد رزق الله الزهراني (2020) يحتوي على 57 بند.

- مقياس مهارات ما وراء المعرفة لـ "غضبان لمياء" (2021) يحتوي على 23 بند وقسم إلى 3 أبعاد.

2-5 نتائج الدراسة الإستطلاعية:

بعد إجراء الدراسة الإستطلاعية توصلنا إلى:

- بعد التأكد من أن التعليمات والمفردات التي استعملت في أدوات البحث واضحة وأن بنودها شاملة لموضوع الدراسة، أجرينا الدراسة الإستطلاعية على عينة قوامها30 تلميذ وتلميذة أختيرت بطريقة عشوائية من أقسام السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

- التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكوميترية التي نعطينا الثقة لإستخدامها.
- تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

أما بالنسبة لصدق وثبات المقياسين، مقياس كل من الفعالية الذاتية الأكاديمية ومقياس مهارات ما وراء المعرفة فإنه تم التحقق من صدق وثبات المقياسين ليكونا صالحان لأن يطبق على العينة الأساسية للدراسة.

وفي ما يلي نقدم الخصائص السكوميترية للمقاسين:

- **الخصائص السكومترية للمقياسين في الدراسة الحالتين:**

- مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية:

أما في الدراسة الحالية للتأكد من مدى ملائمة المقياس مع البيئة المحلية (الجزائرية)، قمنا بتطبيق المقياس على عينة تتكون من (30) تلميذ وتلميذة في ثانوية " حمكي إيدير" حيث تتروح أعمارهم من (16-18سنة) تم إختبارهم بطريقة عشوائية.

وقد تم حساب الصدق والثبات في الدراسة الحالية كالتالي:

أ/ صدق المقياس:

يعد الصدق أكثر أحد المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي والباحث بحاجة إلى إستعمال أداة صادقة الذي يلجأ إلى تقدير الصدق يقصد بالصدق" أن يكون الإختبار قادرا على قياس ما وضع لقياس، بمعنى أن يكون الإختبار ذات صلة وثيقة بالقدرة التي يقسيها **(عبد الرحمان،2008،ص197)**.

وبعبارة أخرى يشير مفهوم الصدق إلى مدى صلاحية الإختبار على قياس السمة أو الخاصية المراد قياسها وإلى قدرته على التمييز بين طرفي هذه الخاصية.

وقد اعتمدنا في حساب الصدق على:

- الصدق التمييزي:

جدول رقم(03): يوضح صدق التمييزي لقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية

المجموعات	العدد	المتوسط	الإنحراف	ت	(Sig)
العليا	08	236	8.19	11.442	0.000
الدنيا	08	171.25	13.75		

خلال النتائج نلاحظ أن قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 وهي قيمة دالة إحصائيا وعليه فالمقياس يميز بين القيم الدنيا والقيم العليا وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ب/ ثبات المقياس:

يقصد بثبات أن يعطي الإختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد **(عبد الرحمان،2008،ص177)**.

بمعنى آخر هو الحصول على نفس النتائج باستمرار إذا ما إستخدم الإختبار أكثر من مرة في نفس الظروف. وقد اعتمدنا في حساب الثبات على:

- معامل ألفا (α) كرونباخ (Alpha Cronbah): يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الإتساق الداخلي للإختبار ويعمل هذا الإختبار على ربط ثبات الإختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة التباين الكلي يؤدي إلى إنخفاض معامل الثبات **(معمرية،2007،ص148)**.

حيث بلغ معامل ثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية(0.83)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الإعتماد على النتائج والوثوق بها، كما هو موضح في الجدول رقم (03) .

جدول رقم(04): يوضح ثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ.

العينة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
30	57	0.83

من خلال نتائج الجدول رقم (04): يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.83)، مما يدل على أن مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية ثابت.

ب- الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

يتم في الدراسة الحالية إعادة حساب الصدق والثبات لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وذلك للتأكد من صحة تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

أ- الصدق.

تجمع أدبيات القياس النفسي على أن مصطلح الصدق يشير أساسا إلى ما إذا كانت أداة القياس تمس فعلا ما أعدت لقياسه، حيث يرى فرج (1980) أن الصدق "يشير إلى مدى الذي تكون فيه أداة القياس مفيدة لهدف معين" **(ص276)**.

وفي هذا السياق حاولنا التأكد من صدق المقياس وذلك بالإعتماد على الصدق التمييزي كما هو موضح في الجدول رقم (05):

المجموعات	العدد	المتوسط	الإنحراف	ت	(Sig)
العليا	08	102.75	4.89	14.104	0.000
الدنيا	08	71.87	3.78		

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهي قيمة دالة إحصائيا وعليه فالمقياس يميز بين القيم الدنيا والقيم العليا وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ب- ثبات المقياس:

إن ثبات المقياس له أهمية كبيرة لأنه يعتبر من العوامل والمعايير والمحكيات الهامة لجودة الإختبار وهو يحدد درجة ثقة في تلك الوسيلة، حيث اعتمدنا لحساب مقياس مهارات ما وراء على طريقة ألفا كرونباخ.

- **معامل ألفا (α) كرونباخ (Alpha Cronbach):** من أجل التحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقيلس على عينة إستطلاعية تكونت من (30) تلميذ وتلميذة، وتم إستخدام معادلة ألفا كرونباخ لإنتساق الداخلي، لأننا نريد معرفة مدى إتساق البنود، كما أن عدد البدائل هو أكثر من بديلين فيستخدم معامل ألفا كرونباخ عندما تكون إحتمالات إجابة على الأسئلة ليس صفر (أي ليست ثنائية) وعليه نستطيع تطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمتها لكل الإتساق الداخلي للمقياس وعليه المقياس يتمته بمعامل ثبات عالي كما هو موضح في الجدول رقم (06).

الجدول رقم (06): يوضح ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة بطريقة ألفا كرونباخ.

العينة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
30	23	0.861

من خلال الجدول رقم (06) يتبين أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.86) مما يدل على أن مقياس مهارات ما وراء المعرفة ثابت.

3- الدراسة الأساسية:

3-1 منهج الدراسة:

يعتبر المنهج من أساسيات أي بحث علمي، فهو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لإكتشاف الحقيقة **(بوحوش،1990،ص19)**.

"وقد يعتقد البعض أن الباحث لديه الحرية المطلقة في إختيار منهج دراسته إلا أن هذا الإعتقاد خاطئ، لأن لكل ظاهرة أو مشكلة صفات تختلف عن الأخرى وهذه الصفات تفرض على الباحث منهجيا معينا لدراستها أو لحلها" **(شفيق،1998،ص58)**.

ولأنه من المعروف لدينا أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها، وأن دراستنا تبحث عن العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، لذلك إعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه الإرتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها في ضوء علاقتها بالمتغيرات الأخرى ذات العلاقة، وذلك بهدف الوصول إلى تقيمات واستنتاجات وهذا هو المنهج الأكثر تناسبا لملائمة لطبيعة موضوع الدراسة الحالية.

ويعرف المنهج الوصفي أنه "تقرير وصفي خصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة، وتعتبر البحوث الوصفية أسهل من حيث فهمها واستعابها" **(دويدوار،1999 ،ص183)**.

بالإضافة إلى ذلك فإن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا، فايكفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها والكمية وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى **(عبيدات وآخرون،2006)**.

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي من الذكور والإناث من ثانويتين تابعة لمديرية التربية تيزي وزو.

3-2: مجتمع الدراسة:

" من المهم جدا أن يحدد الباحث نوع وطبيعة مجال بحثه أو المجتمع الإحصائي الذي هو عبارة عن مجموعة من الوحدات أو المفردات ذات الصفات المشتركة، كما أن تحديد المجتمع الإحصائي يتوفق على أهداف كما يتوقف على إختيار الوحدة المناسبة من غرض البحث" (**البدري ونجم،2008، ص78**).

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوتيين "حمكي إيدير" و"دحماني محمد" بولاية تيزي وزو، جميع الشعب (الشعبة العلمية، الشعبة الأدبية)، ولقد قدر مجتمع الدراسة الحالية لكلتا الثانوتيين 688 تلميذ وتلميذة حسب الإحصائيات المتحصل عليها من قبل مديري المؤسستين للعام الدراسي 2022/2021.

الجدول رقم (07): يوضح عدد التلاميذ السنة الأولى ثانوي في كلتا المؤسستين.

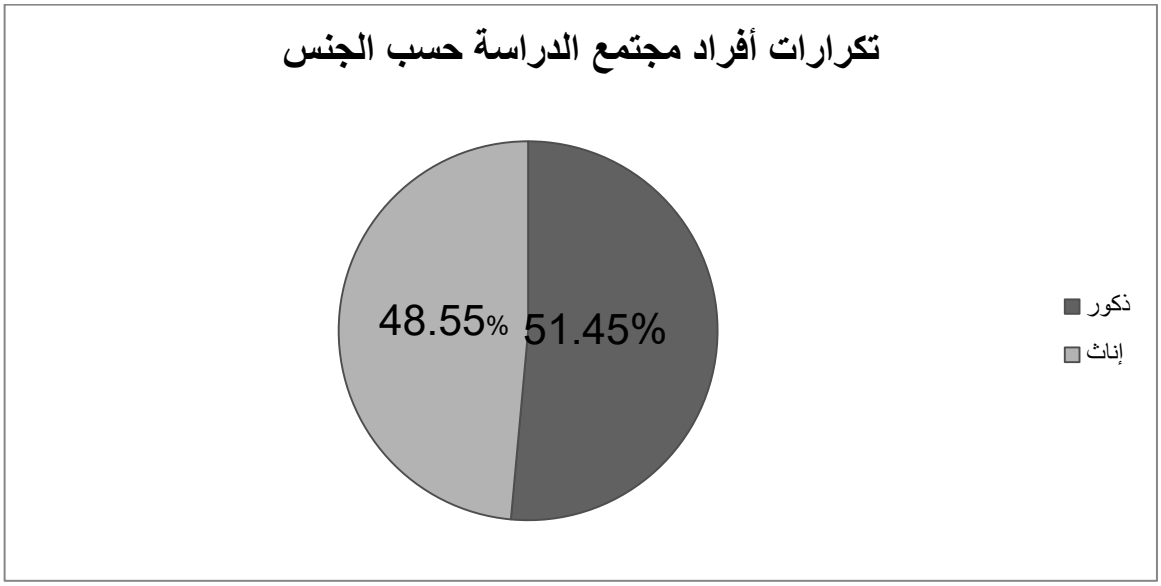
المؤسسة	الذكور		الإناث		المجموع العام
	الشعبة العلمية	الشعبة الأدبية	الشعبة العلمية	الشعبة الأدبية	
ثانوية حمكي إيدير (1)	131	50	132	70	383
ثانوية دحماني محمد (2)	120	53	94	38	305
المجموع	354		334		688

الجدول رقم (08): يمثل توزيع أفراد المجتمع الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
إناث	334	%48.55
ذكور	354	%51.45
المجموع	688	%100

ملاحظة: تم تجميع البيانات في الفترة الممتدة من 4 أفريل 2022 إلى 12 أفريل 2022.

يظهر من خلال الجدول رقم(08) أن عدد الإناث يقدر بـ 334 أي ما يعادل بنسبة 48.55% من مجتمع الدراسة، ومنه فنسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث ولتوضيح ذلك يمكن الإستعانة بالدائرة النسبية التالية:

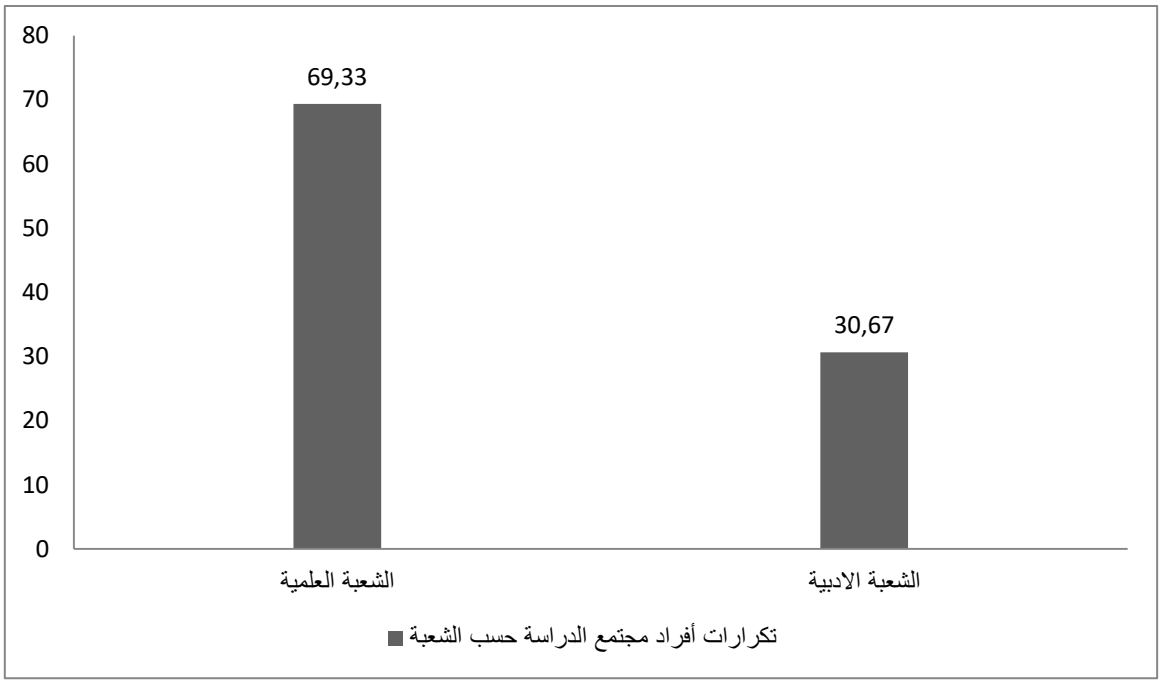


الشكل رقم(05) دائرة نسبة توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجن

الجدول رقم(09): يمثل توزيع أفراد الدراسة حسب الشعبة.

الشعبة	التكرار	النسبة المئوية
الشعبة العلمية	477	%69.33
الشعبة الأدبية	211	%30.67
المجموع	688	% 100

ملاحظة: تم تجميع البيانات في الفترة الممتدة من 4 أفريل 2022 إلى 12 أفريل 2022 يظهر من خلال الجدول رقم (09) أن عدد التلاميذ في الشعبة العلمية يقدر بـ 477 أي ما يعادل نسبة 69.33% من مجتمع الدراسة، أما عدد التلاميذ في الشعبة الأدبية فيقدر بـ 211 أي ما يعادل نسبة 30.67% من مجتمع الدراسة ومنه الأدبية، ولتوضيح ذلك يمكن الإستعانة بأعمدة البيانية التالية:



الشكل رقم (06): أعمدة بيانية توضح تكرارات أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة

3-3- عينة الدراسة:

أن من أهم الخطوات في إجراء بحث ميداني هو إختيار العينة، فهي تكتسي أهمية كبيرة في البحوث النفسية والإجتماعية ذلك إن اللجوء إلى دراسة كل المجتمع الأصلي، ضرب من الخيال لما تتطلبه من وسائل مادية وبشرية لا يمكن توفيرها، وهذا ما دفع الباحثين إلى إختبار جزء من المجتمع الأصلي، حيث تعرف العينة بأنها "مجموعة من وحدات المعاينة تخضع للدراسة التحليلية أو الميدانية، ويجب أن تكون ممثلة تمثيلا صادقا ومتكافئا من المجتمع الأصلي، ويمكن تعميم نتائجها عليها"، ويعد إختيار العينة هدفا مهما

وواعيا لكل الدارسين والباحثين، يتوقف عليه إستخلاص النتائج، ومن ثم تعميم نتائج الظاهرة المقاسة لمجتمع الأصل الذي اشتقت منه الظاهرة العلمية موضع الدراسة البحث، والعينة بهذا المعنى هي "مجموعة نسبية من المجتمع الدراسة الأصلية يتم إختيارها بطريقة معنية وإجراء الدراسة عليها بالملاحظة والتحليل" **(المشهداني،2019،ص85)**.

ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة، في إختيار أفراد العينة على الطريقة العشوائية وهي تلك العينة التي تعطي لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة فرصة للظهور في العينة مع عدم الضرورة بأن تكون فرصة الظهور متساوية لكل عنصر، إلا أن فرصة الظهور تكون لكل عنصر معروفة ومحددة مسبقا" **(عبيدات وأخرون،2006،ص87)**.

- **تعريف العينة العشوائية:** هي العينة التي يكون فيها لكل فرد من أفراد المجتمع الفرصة نفسها لأن يكون أحد أفراد العينة، يكون جميع افراد البحث معروفين ويمكن الوصول إليهم **(محمد خليل،2007،ص220)**.

3-3-1- خصائص العينة:

تشمل تلاميذ السنة الأولى ثانوي من الجذعين المشتركين (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) وقد أجرينا هذه الدراسة على عينة قوامها 100 تلميذ تلميذة من كلا الجذعين "جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وفيها يلي أهم خصائص عينة الدراسة:

1- الجنس:

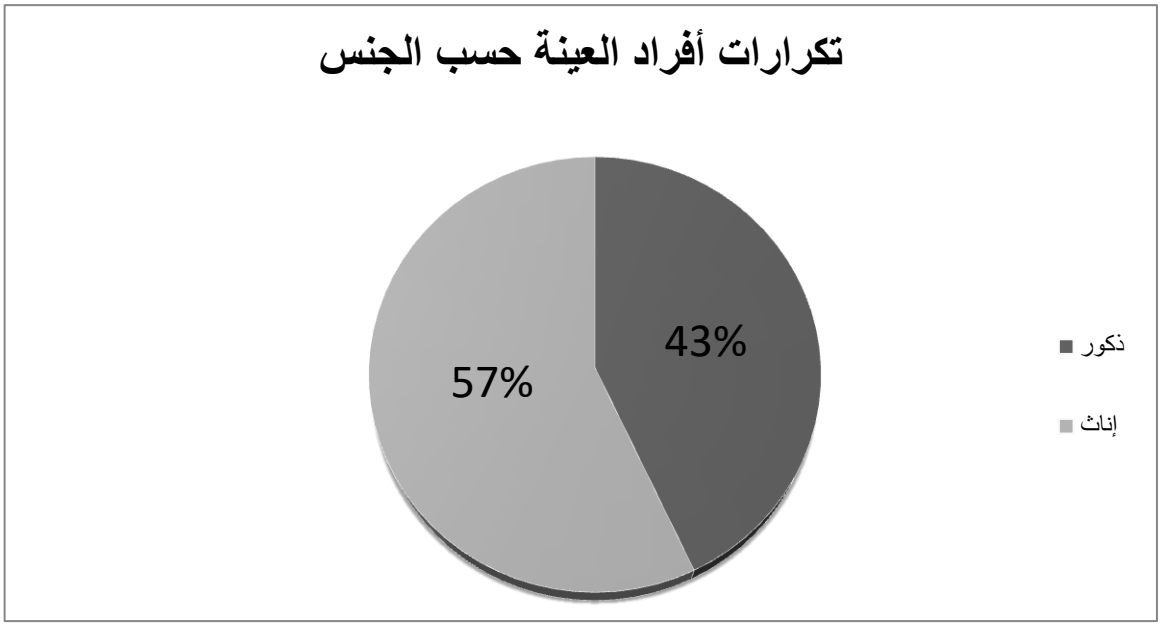
الجدول رقم (10): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	43	%43

الإناث	57	%57
المجموع	100	%100

ملاحظة: تم تجميع البيانات الفترة الممتدة من 16 أفريل 2022 إلى 19 أفريل 2022.

يظهر من خلال الجدول رقم (10) أن النسبة الإناث في عينة الدراسة أكبر من نسبة الذكور، حيث تمثل 57% من حجم العينة، أما نسبة الذكور فتقدر بـ 43% ويمكن الإستعانة بدائرة النسبة الشكل رقم () من أجل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.



الشكل رقم (07): دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

2- الشعبة:

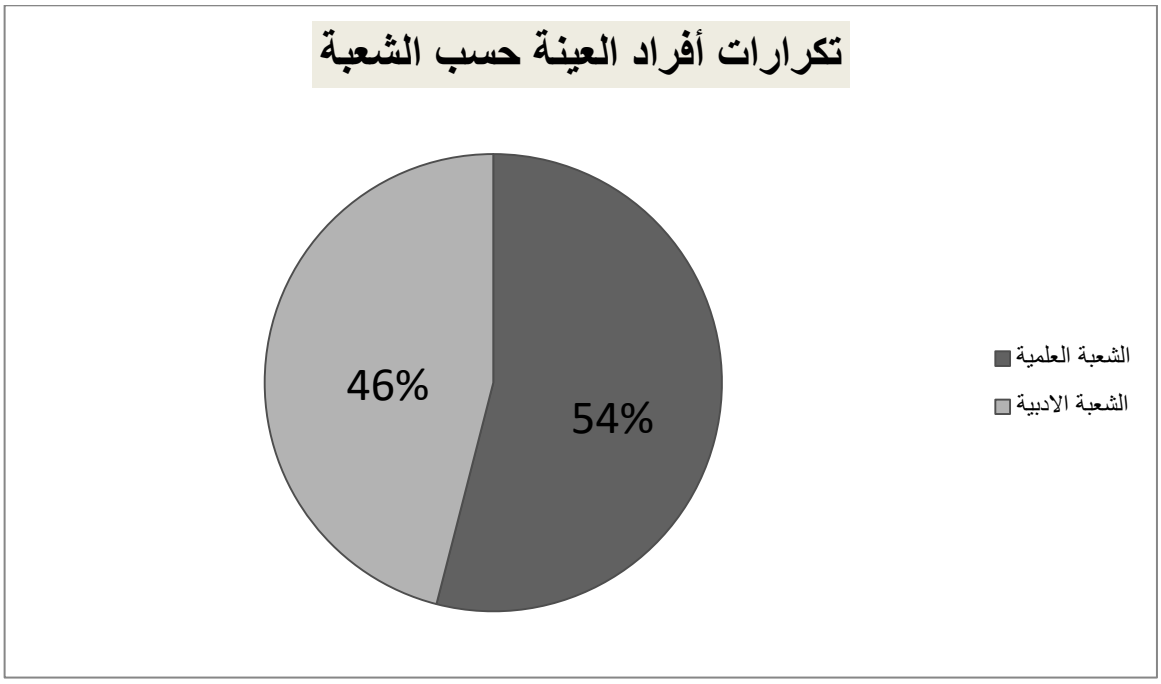
الجدول رقم (11): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الشعبية.

الشعبية	التكرار	النسبة المئوية
الشعبية العلمية	54	%54
الشعبية الأدبية	46	%46
المجموع	100	%100

ملاحظة: تم تجميع البيانات الفترة الممتدة من 16 أفريل 2022 إلى 19 أفريل 2022.

يظهر من خلال الجدول رقم (11) أن نسبة الشعبية العلمية في عينة الدراسة أكبر من نسبة الشعبية الأدبية، حيث تمثل الشعبية العلمية بـ 54% من حجم العينة، أما نسبة الشعبية الأدبية فتقدر بـ 46% ويمكن الإستعانة بدائرة النسبية.

الشكل رقم (08): من أجل توضيح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة.



الشكل رقم (08): دائرة نسبة توضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة.

3- السن:

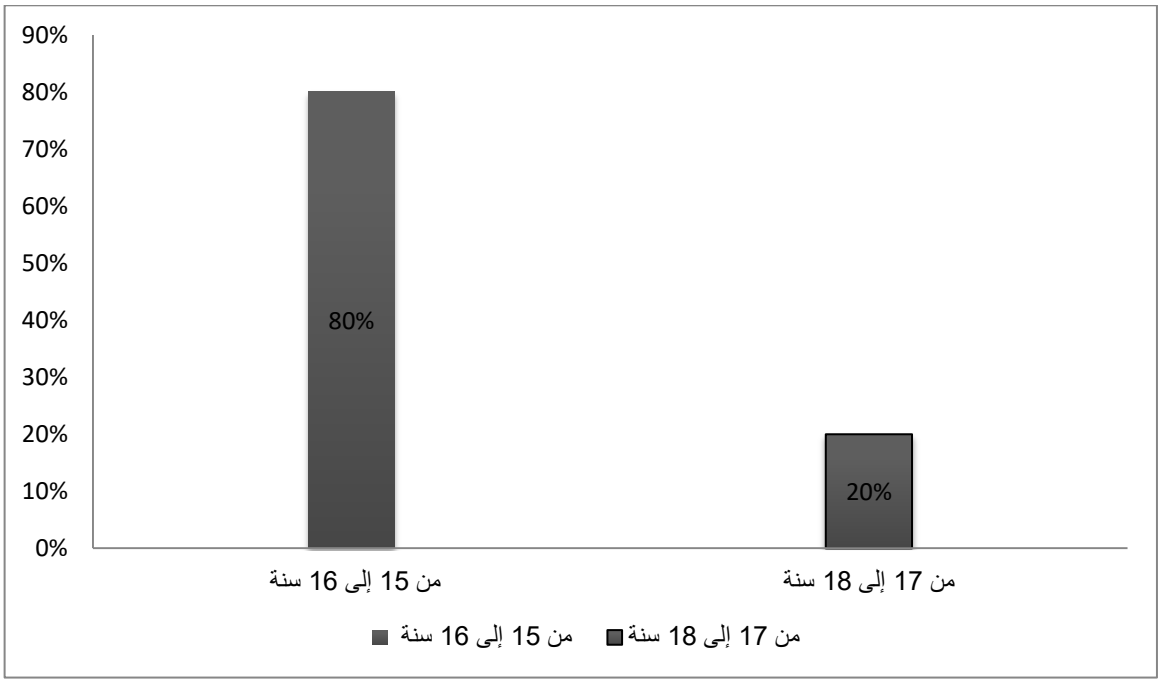
الجدول رقم (12): يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
من 15 إلى 16 سنة	80	%80
من 17 إلى 18 سنة	20	%20
المجموع	100	%100

ملاحظة: تم تجميع البيانات الفترة الممتدة من 16 أفريل 2022 إلى 19 أفريل 2022.

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن نسبة 80% من مجموع أفراد العينة تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 16 سنة، وأن نسبة 20% تتراوح أعمارهم من 17 إلى 18 سنة، ويمكن الإستعانة بالأعمدة البيانية.

الشكل رقم (09): من أجل توضيح توزيع أفراد العينة حسب السن.



شكل رقم (09): أعمدة بيانية توضح أفراد العينة حسب السن.

3-4- حدود الدراسة:

3-4-1- الحدود المكانية: أجريت الدراسة الميدانية في المؤسسات التالية:

- ثانوية دحماني محمد بدائرة بوغني، بولاية تيزي وزو.
- ثانوية حمكي إيدير بدائرة تيزي وزو، ولاية تيزي وزو.

3-4-2- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من العام الدراسي 2022/2021 أي من شهر أفريل إلى غاية شهر أوت 2022.

3-4-3- الحدود البشرية: تمثلت في التلاميذ الثانويتين المذكورة الذين يدرسون بالنسبة الأولى من التعليم الثانوي ويبلغ عددهم في مجتمع البحث، واختبرت منهم العينة والتي قدر عددها ب 10 تلميذ وتلميذة.

3-4-4- الحدود الإبستمولوجيا: تقتصر هذه الدراسة على دراسة علاقة الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة.

4- أدوات الدراسة:

يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية وذلك من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة، ويتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج والمنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الأدالء المستخدمة ولقد تم الإعتماد في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

- مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية من إعداد "محمد رزق الله الزهراني" (2002).
- مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد "غضبان لمياء" (2021).

4-1- مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية:

4-1-1- وصف المقياس:

تم إعداد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية من طرف "محمد رزق الله الزهراني" لدى طلاب المرحلة الثانوية، لأن المقايس التي أيح للباحث الإطلاع عليها إما أنها أعدت لطلاب مراحل دراسة أخرى غير المرحلة الثانوية أو اعتمدت على ترجمة مقاييس أجنبية أو أعدت في بيئات أخرى غير البيئة السعودية أو لم يتم تقنينها على عينات كبيرة في البيئة السعودية.

وقد مر إعداد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:** وهو تحديد مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

- **مراجعة التراث السيكولوجي:** من أطر نظرية ودراسات سابقة تناولت الفعالية الذاتية الأكاديمية.

كما راجع وأطلع على بعض المقاييس المتشابهة نذكر منها:

- مقياس الفعالية الذاتية (إعداد شوارنز، ترجمة المنصور 1993).

- مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة (إعداد سالم 2002).

- مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لدي طلبة الجامعة (إعداد ويت روز 2003).

- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة (إعداد الزق 2009).

- مقياس الفعالية الذاتية في القراءة (إعداد بارش 2010).

- مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية (إعداد كروي وزملائه 2014).

- **صياغة عبارات المقياس وتدريج بدائل الإستجابة:** في ضوء مراجعة التراث السيكولوجي للفاعلية الذاتية الأكاديمية من أطر نظرية ومقاييس ودراسات سابقة وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحث تم صيلغة الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على (60) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كما تم إستخدام أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدريج لتحديد بدائل الإستجابة حيث يجب الطالب على كل عبارة عن طريق تحديد درجة موافقته على كل منها وتحديد غلى أي مدى تنطبق عليه هذه العبارة وذلك بالإختيار أحد البدائل.

- **صياغة تعليمات المقياس:** تمت صياغة تعليمات المقياس من أجل تعريف أفراد عينة البحث بطريقة الأستجابة له مع التأكيد على ضرورة القيام كل طالب باختيار الإستجابة التي تعتبر عن رأيه بكل صراحة وأنه لا نوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فلكل اجابات الطالب صحيحة طالما أنها تعتبر عن رأيه الشخصي ولأي استجاباته يتم استخدامها في أغراض البحث العلمي فقط.

4-1-2- طريقة تقدير درجات المقياس:

يحتوي مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية على (57) فقرات وضعت (05) أوزان للإجابة وهي كما يلي: (مواقف بشدة، مواقف، متردد، غير مواقف، غير مواقف بشدة).

يتم تطبيق الإستبيان على أفراد بحيث يطلب منهم الإجابة علة جميع بنود المقياس وذلك بوضع علامة (x) أمام أحد البدائل الخمسة المتاحة، وبعدها انهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس يتم استلام اجابات ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

الجدول رقم (13): يمثل درجات بدائل مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

البديل	مواقف بشدة	مواقف	متردد	غير مواقف	غير مواقف بشدة
البنود الموجبة	05	04	03	02	01
البنود السالبة	01	02	03	04	05

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس يتم جمع الدرجات لنحصل على الدرجة الكلية.

وقد تم تحديد العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وهي كالتالي:

- **العبارات الموجبة:** 1-3-4-6-8-9-10-12-13-16-17-18-20-22-23-25-27-29-30-31-32-34-35-38-39-40-42-43-44-45-47-48-49-50-51-52-53-54-56-57.

- **العبارات السلبية:** 2-5-7-11-14-15-19-21-24-26-28-33-36-37-41-46-55.

4-1-3- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال الطرق الأتية:

* **صدق المحكمين:** بعد إعداد الصورة للمقياس والتي إشتملت على (60) عبارة على عشر محكمين من المتخصصين في علم النفس وطلب منهم تحكم هذا المقياس من خلال إيداء آراءهم فيما يتعلق بكل من مدى وضوح العبارات ودقة وسلامة صياغتها ومناسبتها لأفراد عينة البحث ومدى إنتماء كل منها للبعد الخاص بها ومدى مناسبة صياغة بدائل الإستجابة وتم الإبقاء على العبارات التي وافق عليها (80%) فاكثر من السادة المحكمين وقد أسفرت نتيجة التحكم عن حذف عبارتين لم تحصل على نسبة الإتفاق المطلوبة بين المحكمين كما تم تعديل صياغة خمس عبارات في ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (58) عبارة.

قام صاحب المقياس بالتحقيق من الخصائص السيكوميترية كما يلي:

- **الصدق العاملي:** تم التحقق من الصدق العاملي الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تطبيقه على أفراد العينة الإستطلاعية البالغ عددهم (371) طالبا وطالبة وقبل إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس تم التحقق من الصحة المعاينة أو كفاية سحب العينة باستخدام اختبار كايزر-ماير أو لكن kaiser_meyer_olkin_test (kmo)

وبلغت قيمة معامل (kmo) (0.84) مما يشير إلى كفاية العينة الإستطلاعية لإجراء التحليلي العاملي كما تم التحقق من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار النطاق bartlett's test of sphericity وكانت نتيجة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) كما تم مراجعة قيم معاملات الإرتباط البينية بين عبارات المقياس وتم التحقق من أنها تزيد عن (0.3) ومراجعة قيم الخلايا القطرية لمصفوفة الإرتباط Anti-image للتحقق من أن كل عبارة لا تقل قيمة معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measure of somphing adequacy (MSA) عن القيمة المتوسطة للقبول وهي (0.7) وبعد تم اجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس بإستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنيج hotelling كما تم استخدام محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

وبناء على ذلك تم استخراج (12) عاملا وللحصول على تكوين عاملي يمكن تغييره تم اجراء تدوير للعوامل باستخدام طريقة "الفاريماكس" (varimax) وتم تحديد عدد العوامل من خلال دراسة الرسم البياني scree plot للجذور الكامنة والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الإنحدار من المنحى قبل أن يبدأ المنحنى في الإعتدال (أبوعلام،2003)، واستخدم محك "جيلفور" الذي يزيد العبارة متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (0.3) والإبقاء على العوامل التي تشبعت عليها ثلاث عبارات فأكثر وقد أسفر التحليل العاملي عن حذف عبارة واحدة لم تحقق هذه المعايير وتم الحصول على أربعة عوامل تتراوح قيم جذورها الكامنة بين (3.92) إلى (7.64) وتفسير مجتمعة (40.23%) من التباين الكلي بين عبارات المقياس وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (57) عبارة موزعة على أربعة عوامل وتوضح الجداول الأتية تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذر الكامن ونسب التباين لكل عامل من عوامل المقياس.

جدول رقم (14): يوضح عبارات العامل الأول لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشبعها على هذا العامل.

م	العبارة	المتشبع
1	تؤهلني قدراتي العقلية للتفرق في دراستي.	0,74
2	ينقصني وجود خطة لتطوير قدراتي الأكاديمية.	0.68
3	تظهر الدراسة ما لدي من قدرات .	0.71
4	تتوفر لدي المهارات اللازمة لتخصصي الدراسي.	0.69
5	تبينت لدي رغبة في اكتساب مهارات أكاديمية جديدة.	0.62
6	لدي قراءات خارجية غير الكبت المدرسة.	0.48
7	أهتم بالتخطيط لمستقبلي الدراسي.	0.57
8	أتمنى أن أكون أحد الأشخاص ذوي المكانة العلمية الموموقة.	0.69
9	أبذل جهدا كبيرا في تحقيق أهدافي دون انتظار مساعدة من الآخرين.	0.77
10	أثابر في تحقيق أهدافي الدراسية.	0.75
11	شخصي متطلبات النجاح في الدراسة.	0.56
12	أسعى لتحقيق طموحاتي رغم الصعوبات التي توجهن.	0.61
13	أفضل مهام الأكاديمية التي تتيح في الإطلاع على كل ما هو جديد.	0.59
14	أجد صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمية.	0.47
15	أفضل الإعتماد على الأخرين في اختيار التخصص المناسب.	0.51
	الجذر الكامن	7.64
	نسبة التباين	13.41%

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية تشبعت عليه (15) عبارة وتراوحت تشبعاتها عليها بين (0.47) إلى (0.77) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (7.64) وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (13.41%) وتعكس عبارات قيام الطالب بتحديد أهدافه الدراسية بدقة وقيامه ببذل أقصى جهد ممكن ومثابرته وحرصه علة إكتشاف وإستثمار ما لديه من قدرات والإستفادة منها في تحقيق أهدفه وحرضه على اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق متطلبات الدراسة وقيامه بالتخطيط لمستقبله الدراسي وسعيه للحصول على مكانة اللائقة وسط أقرانه ولذلك تم تسميته هذا العامل تحديد الأهداف وإكتشاف القدرات.

جدول رقم (15): يوضح عبارات العامل الثاني لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشبعاتها على هذا العامل.

م	العبارة	المتشبع
1	أثق في قدراتي على تحصيل دروسي بالمستوى المطلوب.	0.52
2	يمكنني القيام بالتكليفات الدراسية بشكل لائق.	0.62
3	أبذل كل ما في وسعي للحصول على أعلى الدرجات.	0.68
4	أجد صعوبة في فهم كثير من الموضوعات التي أدرسها.	0.44
5	أذاكر دروس أولا بأول.	0.74
6	أشعر بالملل والتعب عند أداء واجباتي المدرسية.	0.50
7	أثق في قدراتي على التفاعل مع المعلمين في الفصل الدراسي.	0.56
8	أعتمد على ذاتي في انجاز ما أكلف به من واجبات.	0.72
9	أعتقد أن معظم المقرارات الدراسية صعبة وجافة.	0.43
10	أحاول أكثر من مرة لإنجاز المهام الأكاديمية ولا أستسلم بسهولة	0.79
11	أجد صعوبة في إنهاء الواجبات والتكليفات الدراسية في أوقاتها	0.71

	المحددة.	
12	أقبل على أداء المهام الأكاديمية التي يعتبرها زملائي صعبة.	0.59
13	أرى ان معظم المقررات الدراسية صعبة ومن المستحيل فهمها.	0.39
14	أحرص على أداء متطلبات الدراسة وأعطيها الأولوية الأولى في حياتي.	0.68
15	أبذل جهدا كافيا في البحث والإطلاع.	0.52
الجذر الكامن		6.39
نسبة التباين		%11.22

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثاني لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية تشبعت عليه (15) عبارة وتراوحت تشبعاتها عليها بين (0.39) إلى (0.79) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (6.39) وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (11.22%) وتعكس عبارات هذا العامل مثابرة الطالب من أجل إنجاز المهام الأكاديمية وعدم تأجيلها عن أوقاتها المحددة وإعتماده على نفسه في أدائه وقيامه ببذل أقصى جهد ممكن للوفاء بمتطلبات الدراسة وتحقيقها بالمستوى المطلوب والإقدام على أداء المهام الأكاديمية الصعبة وعدم الهروب منها ولذلك تم تسمية هذا العامل الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية.

جدول (16): يوضح العامل الثالث لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشبعاتها على هذا:

م	العبارة	المتشبع
1	أستطيع حل المشكيلات التي تواجهني في الدراسة بسهولة.	0.81
2	أبذل قصارى جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في إعداد التكليفات الدراسية.	0.68

3	أوجل المهام الدراسة الصعبة إلى آخر لحظة ممكنة.	0.55
4	أثق في قدرتي على إجتياز الإختبارات.	0.63
5	أستطيع أداء المهام الأكاديمية التي تتطلب التركيز لفترة طويلة.	0.37
6	أجد صعوبة في تنظيم وقتي أثناء الإستعداد للإختبارات.	0.62
7	أشعر بالتوتر والقلق في الإختبارات مما يعيق تذكري للمعلومات.	0.38
8	أنظم أفكاري بشكل جيد أثناء الإختبارات.	0.58
9	أعتقد أن أي مشكلة دراسة يمكن حلها من خلال بذل المزيد من الجهد.	0.51
10	أفضل الإعتماد على ذاتي في حل المشكلات التي قد تواجهني في الدراسة.	0.59
11	أتوقف تماما عن بذل الجهد في الدراسة عندما تواجهني ظروف خارجة عن إرادتي.	0.76
12	أصمم على النجاح في الدراسة عندما واجهت من صعوبات.	0.48
13	أستطيع إيجاد أكثر من حل لأي مشكلة تواجهني في الدراسة.	0.42
14	أشعر بالثقة في قدرتي على مواجهة المواقف الدراسية الجديدة علي.	0.48
	الجذر الكامن	4.97
	نسبة التباين	8.72%

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثالث لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية تشبعت عليه (14) عبارة وتراوحت تشبعاتها عليها بين (0.37) إلى (0.81) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (4.97) وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (8.72%) وتعكس عبارات هذه العامل قدرة الطالب على حل المشكلات التي تواجهه في الدراسة بنفسه وإصراره على النجاح في الدراسة مهما كانت الصعوبات والمواقف الضاغطة والظروف الخارجة عن إرادته التي قد يتعرض لها وقدرته على إعداد التكليفات والمهام الصعبة وتعامله بكفاءة مع المواقف الإختيارات وثيقته في قدرته على اجتياز المواقف الأكاديمية الجديدة بالنسبة له ولذلك تم تسميته هذا العامل التعامل مع الضغوط الأكاديمية.

جدول رقم (17): يوضح عبارات العامل الرابع لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وتشعباتها على هذا المقياس.

م	العبارة	المتشبع
1	أتوقع الحصول على درجات مرتفعة في الإختبارات.	0.70
2	ينقصني الكثير من المهارات المطلوبة للنجاح فب الدراسة.	0.43
3	تؤهلني قدراتي العقلية للتفوق في الدراسة.	0.59
4	يصفني زملائي بأنني قادر على إحراز أعلى الدرجات في الإختبارات.	0.67
5	يثني ولي أمري على نتائجي في الإختبارات.	0.64
6	أثق في قدرتي على الإجابة على الأسئلة الصعبة المتعلقة بدراستي.	0.52
7	يمكنني الإجابة عن أي سؤال في الإختبار.	0.63
8	أتوقع أن أحصل على أحد المراكز المتقدمة بين زملائي هذا العام.	0.36
9	أشعر بالثقة عند اقتراب موعد ظهور نتيجة الإختبارات.	0.51
10	أتوقع الثناء من أساتذتي على أدائي في مدرستي.	0.61
11	أرى أن الحصول على مركز متقدم بين زملائي أمر غير ضروري.	0.40
12	أتوقع أن يكون لي مستقبل مشرف.	0.55
13	لدي رغبة قوية في استكمال دراستي.	0.38
	الجذر الكامن	3.92
	نسبة التباين	6.88%

يتضح من الجدول السابق أن العامل الرابع لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية تشبعت عليه (13) عبارة وتراوحت تشبعاتها عليها بين (0.36) إلى (0.70) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.92) وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (6.88%) وتعكس عبارات هذا العامل توقع الطالب الحصول على درجات مرتفعة في الإختبارات المدرسية

وتوقع الطالب الثناء من المحيطين به من معلمين وزملاء وأولياء أمور على أدائه الأكاديمي وثقته في قدرته على تفوق والحصول على مكانة مرموقة بين أقرانه وتوقعه لمستقبل أكاديميا مشرف ورغبته في استكمال دراسته وكذلك تم تسميته هذا العامل توقع النجاح.

- **صدق الإرتباط بمحك:** تم استخدام كل من مقياس الفعالية العامة للذات (إعداد العدل،2005) مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي (إعداد الشهرتوي،2000) كمحكات لصدق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي حيث تم تطبيق المقاييس الثلاثة على (48) طالبا وطالبة من أفراد العينة الإستطلاعية وتم حساب قيم معاملات الإرتباط الخطي بيرسون بين درجات أفراد العينة الإستطلاعية على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية المستخدم في البحث العالي ودرجاتهم على مقياس الفعالية العامة للذات والدافع للإنجاز الأكاديمي وقد بلغت (0.79) و(0.71) على الترتيب وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يعد مؤشرا على صدق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي.

ب- ثبات المقياس: تم التحقق ثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال الطرق الأتية:

- **طريقة ألفاكرونباخ:** قام الباحث بتطبيق المقياس على (48) طالبا وطالبة من أفراد العينة الإستطلاعية ثم قام بحساب قيمة معامل ألفاكرونباخ وذلك بالنسبة لكل من المقياس ككل وأبعاده الفرعية وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (18): معاملات الثبات بطريقة لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية ولأبعاده الفرعية.

م	البعد	معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ
1	تحديد الأهداف واكتشاف القدرات.	0.82
2	الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية.	0.79
3	التعامل الضغوط الأكاديمية,	0.86
4	توقع النجاح.	0.81
	الدرجة الكلية للمقياس	0.88

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفاكروبنباخ لأبعاد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية تتراوح من (0.79) إلى (0.86) وأن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفاكروبنباخ للمقياس ككل بلغت (0.88) وجميعها معاملات ثبات عالية.

- **طريقة إعادة التطبيق:** قام الباحث بتطبيق المقياس على (48) طالبا وطالبة من أفراد العينة الإستطلاعية ثم قام بإعادة تطبيق المقياس عليهم مرة أخرى يقدر(15) يوما وتم حساب قيم معاملات الإرتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم على مقياس ككل وأبعاده الفرعية في مرتي التطبيق وكانت النتائج مما في الجدول الآتي:

جدول رقم (19): معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق الفعالية الذاتية الأكاديمية ولأبعاده الفرعية.

م	البعد	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
1	تحديد الأهداف واكتشاف القدرات.	0.79
2	الثقة في القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية.	0.81

3	التعامل مع الضغوط الأكاديمية.	0.85
4	توقع النجاح	0.78
	الدرجة الكلية للمقياس	0.94

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية تتراوح من (0.78) إلى (0.85) وأن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للمقياس ككل بلغت (0.92) وجميعها معاملات ثبات عالية.

5-2- مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

5-2-1-وصف المقياس:

قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة بالإعتماد على الإطار النظري ومساعدة الأساتذة المشرفة وذلك باتباع الخطوات التالية:

- تم تحديد الهدف من المقياس: حيث يصدق المقياس إلى قياس مدى إستخدام الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة والمتمثلة في: (التخطيط، المراقبة، التقويم).

- تحديد التعريف الإجرائي لمهارات ما وراء المعرفة وذلك بناء على:

- أطلعت الباحثة على التراث النظري حول موضوع مهارات ما وراء المعرفة .

5-2-2 مكونات المقياس:

يتكون مقياس مهارات ما وراء المعرفة من (23) بند موزعة على (03) أبعاد حيث يمثل كل بعد مهارة ما وراء المعرفة وهي:

1- بعد التخطيط يضم (9) عبارات.

2- بعد المراقبة يضم (7) عبارات.

3- بعد التقويم يضم (4) عبارات.

الجدول رقم (20) يوضح أرقام البنود الموزعة على الأبعاد الثلاث (03) لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

الأبعاد	الفقرات	العدد الكلي
التخطيط	1-2-3-4-5-6-7-8-9	9
المراقبة	10-11-12-13-14-15-16	7
التقويم	17-18-19-20-21-22-23	7

من خلال الجدول رقم (20) توصلنا إلى معرفة أبعاد المقياس وعدد عباراته، حيث البعد الأول هو التخيطيط يتكون من (9) فقرات، وبعد المراقبة يتكون من (7) فقرات، وبعد التقويم وبعد التقويم يتكون من (7) فقرات.

3-2-5 طريقة تقدر درجات المقياس:

يحتوي مقياس مهارات ما وراء المعرفة على (23) فقرات، موزعة على (03) أبعاد، وضعت (05) أوزان للإجابة وهي كما يلي: (موافق بدرجة كبيرة جدا: موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير موافق، غير موافق على إطلاق).

الجدول رقم(21): يوضح سلم تنقيط إجابات الأفراد على فقرات لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
5	4	3	2	1

ومن أجل تسهيل ومناقشة النتائج والحطم على متوسطات الخماسي إلى ثلاث مستويات من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{قيمة أكبر بديل} - \text{قيمة أصغر بديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

حيث أكبر بديل هو (05) وأصغر بديل (01) وعدد المستويات ثلاثة (مرتفع، متوسط، منخفض) و1-5-4 وبقسمة (04) على (03) يصبح طول المدى 1.33.

5-2-4- الخصائص السكوميترية للمقياس:

أ- الصدق: يعد أهم خاصية من خصائص القياس ويشير إلى صحة الإستدلالات التي نتوصل إليها من درجات المقياس، وقد اعتمدت الباحثة على صدق المفهوم من خلال معاملات الإرتباط بعد معالجة الإحصائية للمعطيات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (22): معاملات الإرتباط بيرسون بين بنود المقياس والدرجة الكلية.

العبارة	معامل الإرتباط بيرسون	SIG146	الدلالة
1	*0.571	*0.026	دال
2	**0.813	0.000	دال
3	**0.780	0.001	دال
4	*0.624	0.013	دال
5	*0.524	0.045	دال
6	*0.506	0.005	دال
7	*0.616	0.0015	دال
8	*0.628	0.012	دال
9	*0.728	0.002	دال
10	**0.799	0.000	دال

11	**0.720	0.002	دال
12	**0.751	0.001	دال
13	*0.552	0.020	دال
14	*0.646	0.008	دال
15	*0.638	0.005	دال
16	*0.064	0.029	دال
17	*0.557	0.031	دال
18	*0.589	0.021	دال
19	*0.582	0.023	دال
20	*0.595	0.019	دال
21	*0.622	0.013	دال
22	*0.551	0.030	دال
23	*0.630	0.012	دال

(*) توجد دلالة إحصائية عند (0.05)، (**) توجد دلالة عند (0.01).

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن جميع بنود المقياس دالة إحصائيا، حيث ترتبط إرتباطا قويا عند مستوى (0.01) في العبارة التالية (2-3-10-11-12) أما باقي العبارات عند مستوى (0.05) وتراوحت معاملات الإرتباط بين (0.813) و(0.506) وهذه النتائج تسمح باستخدام المقياس الأعراض الدراسة الحالية.

صدق الإتساق الداخلي:

جدول رقم (23): معاملات الإرتباط بيرسون بين التخطيط وبنود.

العبارة	معامل الإرتباط بيرسون	SIG	الدالة الإحصائية
1	*0.571	0.026	دال
2	**0.813	0.000	دال
3	**0.780	0.001	دال
4	*0.624	0.013	دال
5	*0.524	0.45	دال
6	*0.506	0.05	دال
7	*0.616	0.15	دال
8	*0.628	0.12	دال
9	**0.728	0.00	دال

(*) توجد دلالة إحصائية عند (0.05)، (**) توجد دلالة عند (0.01).

من خلال الجدول رقم (23) يتضح قيم المعاملات الإرتباط بين التخطيط وبنوده نلاحظ أن العبارة الأولى بلغت مستوى (0.571) عند مستوى الدلالة (0.05) كما بلغت العبارة الثانية مستوى (0.813) عند مستوى الدلالة (0.01) العبارة الثالثة بلغت مستوى (0.780) عند مستوى الدلالة (0.01) العبارة الرابعة بلغت مستوى (0.624) عند مستوى دلالة (0.05) العبارة الخامسة بلغت مستوى (0.524) عند مستوى دلالة (0.05)، العبارة السادسة بلغت بلغت مستوى (0.506) عند مستوى دلالة (0.05)، العبارة السابعة بلغت مستوى (0.016) عند مستوى دلالة (0.05) العبارة الثامنة بلغت مستوى (0.628) عند مستوى الدلالة (0.01) العبارة التاسعة بلغت مستوى (0.728) عند مستوى الدلالة (0.01) حيث

تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.506) و(0.813) وهذا يعني وجود درجة عالة من الإتساق الداخلي والبعد التخطيط وبنوده.

جدول رقم (24): معاملات الإرتباط بيرسون بين المراقبة وبنوده.

العبارة	معامل الإرتباط	SIG	الدلالة الإحصائية
10	**0.799	0.000	دال
11	**0.720	0.002	دال
12	**0.757	0.001	دال
13	*0.552	0.020	دال
14	*0.646	0.008	دال
15	*0.638	0.005	دال
16	*0.564	0.29	دال

(*) توجد دلالة إحصائية عند (0.05)، (**) توجد دلالة عند 0.01.

من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ أن قيم معاملات الإرتباط بين بعد المراقبة وبنوده أن العبارة العاشرة بلغت مستوى (0.799) عند مستوى الدالة (0.01) كما بلغت العبارة الحادية عشر مستوى (0.720) عند مستوى الدلالة (0.01)، العبارة الثانية عشر بلغت مستوى 0.751 عند مستوى الدلالة (0.01)، العبارة الثالثة عشر (0.552) عند مستوى الدلالة (0.05) العبارة الرابعة عشر بلغت مستوى (0.645) عند مستوى الدلالة (0.05)، العبارة الخامسة عشر بلغت مستوى (0.638) عند مستوى الدلالة (0.05) العبارة السادسة عشر بلغت مستوى (0.564) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود درجة عالية من الإتساق الداخلي وبعد المراقبة وبنوده.

جدول رقم (25): معاملات الإرتباط بيرسون بين التقويم وبنوده.

العبارة	معامل الإرتباط	SIG	الدلالة الإحصائية
17	*0.557	0.031	دال
18	*0.589	0.021	دال
19	*0.582	0.023	دال
20	*0.595	0.019	دال
21	*0.622	0.013	دال
22	0.551	0.030	دال
23	*0.630	0.012	دال

(*) توجد دلالة إحصائية عند (0.05)، (**) توجد دلال عند (0.01).

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن قيم معاملات الإرتباط بين بعد التقويم وبنوده أن العبارة السابعة عشر بلغت مستوى (0.557) عند مستوى الدلالة (0.05) كما بلغت العبارة الثامنة عشر مستوى (0.589) عند مستوى الدلالة العبارة التاسعة عشر بلغت مستوى (0.582) عند مستوى الدلالة (0.05) العبارة العشرون بلغت مستوى (0.595) عند مستوى الدلالة (0.05) العبارة الواحد وعشرون بلغت مستوى (0.622) عند مستوى الدلالة (0.05)، العبارة الثانية وعشرون بلغت مستوى (0.551) عند مستوى (0.05)، العبارة الثالثة وعشرون بلغت مستوى (0.630) عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا في وجود درجة من الإتساق الداخلي وبعد التقويم وبنوده.

ب- الثبات:

الثبات في أبسط معاينة هو الحصول على نفس الدرجات تقريبا تحت ظروف متعددة أما إحصائيا فيغير نسبة تباين الدرة الملاحظة إلى تباين الدرجة الحقيقية أو معامل لإرتباط بين الدرجة الملاحظة والدرجة الحقيقية.

ب-1- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

بعد تم حساب ثبات الأداة بحساب معامل ألفا كرونباخ حيث يعتبر هذا العامل كمتوسط لجميع الأرتباطات الممكنة ذات الإنقسام النصفي ويستخدم لحساب الثبات في حالة الإختبارات التي ينتج عن بنودها درجات ويعد معامل ألفا القانون الإحصائي المفضل لتقدير موثوقية الإتساق الداخلي للإختبار ويعتمد على تطبيق مرة واحدة للإختبار.

وفي هذه الدراسة تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس.

جدول رقم (26): معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

الرقم	البعد	معامل ألفا كرونباخ
01	التخطيط	0.799
02	المراقبة	0.713
03	التقويم	0.698

يوضح الجدول (26) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة، حيث بلغ المعامل (0.799) لبعد التخطيط و(0.713) لبعد المراقبة، كما بلغ (0.698) لبعد التقويم.

ب-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

وذلك عن طريق تقسيم عبارات كل محور إلى نصفين: العبارة الفردية، ويضم 11 بندا والعبارات الزوجية وتضم 12 بندا، وبعدا تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات النصف الفردي والنصف الزوجي فكانت النتيجة (0.615) وبعد نعديل الطول بمعامل بيرمان براون أصبح (0.789) ومنه فإن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

من خلال دراسة الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة اتضح ان مقياس مهارات ما وراء المعرفة صادق وثابت وبإمكان تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بكل أريحية.

6- إجراءات تطبيق الدراسة:

يعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الفعلية ثم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدرات في المؤسستين التي شملتها الدراسة وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبلنا وذلك من خلال استغلال فرصة أوقات راحة التلاميذ وأبدى المستحبون الكثير من الإهتمام بالتجارب والإنضباط، وكانت خطرات تتطبيق الدراسة على نحو التالي:

- **الخطوة الأولى:** استلام رخصة من رئيس قسم العلوم الإجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء الدراستين (الإستطلاعية والفعلية).

- **الخطوة الثانية:** استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية بولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الإستطلاعية والفعلية).

- **الخطوة الثالثة:** لقاء مع مديري الثانويتين المختارة ومستشاري التوجيه لتحديد موعد مع الأفراد عينة الدراسة.

- **الخطوة الرابعة:** لقاء مع أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع على كل فرد نسختين من أدوات الدراسة المتمثلة في ميقاس الفعالية الذاتية الأكاديمية ومقياس مهارات ما وراء مرفقة بصفحة البيانات الشخصية وتم تطبيق المقياس بصورة جماعية داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعينة بالتطبيق وذلك برفقة مساعدة تربوية.

وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقياس، والهدف من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من أداة من أدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها، وقد تم تقديم المقاييس لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كل أداة تعيين جانب من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا يوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي أساس فهمه لنفسه.

7- أساليب المعالجة الإحصائية:

يعد الإحصاء ضرورية من ضروريات البحث العلمي في الوقت الحالي، بحيث يستحيل الإستغناء عنه في أي دراسة علمية فهو ما يكسب البحث العلمي الدقة العلمية والصدق بوضوح ويمكن الباحث من تحليل نتائج دراسته بطريقة علمية محددة.

إن الهدف من الدراسة الإحصائية هو محاولة التوصل على مؤشرات ذات دلالة دلالة تمكننا من التحليل والتفسير والحكم على مدى صحة الفرضيات ولهذا تم إستخدام في هذه الدراسة مجموعة من التقنيات الإحصائية من خلال برنامج (SPSS. Statistical Package Forsocial Sciences) أي "الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية" وهو برنامج يقوم بالتحليلات البسيطة والمعقدة للبيانات خاصة في حالة العينة الكبيرة **(جويدة،2015 ،ص11)**. وذلك بعد قيام بتفريغ البيانات وترميمها وثم إستخدام الإحصائية التالية:

1- الإحصاء الوصفي: تم استعمال الأساليب الإحصائية الوصفية التالية:

- **التكرارات والنسب المئوية (Frequenciset et percent):** يستخدم هذا الأسلوب بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغيرها، ويتم الإستفادة منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة.

- **المتوسط الحسابي:** وذلك لتحليل الإستجابة لكل فقرة من الفقرات.

- **الإنحراف المعياري:** للتعرف على مدى إنحراف الإجابات عن الإجابة السائدة لكل فقرة من الفقرات.

2- الإحصاء الإستدلالي: تم إستعمال الأساليب الإستدلالية التالية:

- معامل إرتباط بيرسون (Pearson correlation coeffficient) لقياس درجة الإرتباط، ويقوم هذا الإختيار على دراسة العلاقة بين المتغيرين، ويستعمل عندما يكون كلا المتغيرين متغير كمي.

- إختبار (Independent samples t-test) للكشف عن الفروقبين متوسطات درجات أفراد العينة.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach-s Alpha) لقياس ثبات المقياس.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة إنطلاقا من إجراءات الدراسة الإستطلاعية، بإستعراض أهدافها عينتها، ونتائجها، ثم إختيار المنهج الملائم للدراسة حيث بين أن المنهج الوصفي هو المناسب لأنه يمكننا من معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ثم تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة وخصائصها، بعد ذلك وصف أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكوميترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة الفرضيات.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد الفصل.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

1-1- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية العامة.

1-2- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى.

1-3- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

1-4- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

1-5- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

- الإستناج العام.
- خاتمة.
- التوصيات والاقتراحات.

تمهيد الفصل:

أن الوصول إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ليست الخطوة النهائية لمسار البحث بعد تغطية الجانب النظري والإجرائي للدراسة، على إعتبار ان حلقات الدراسة لا تكتمل إلا بنتائجها، بل ينبغي تحليل هذه النتائج وتفسيرها ومناقشتها على ضوء مصادرها وأسبابها وعواملها وظروفها أو عن اثارها وانعكساتها أو عن علاقتها بالمتغيرات الأخرى، ويتضمن عرض وتفسير ومناقشة النتائج نظرة تحليلية ناقدة في ضوء تصميم الدراسة وحدودها بناء على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الحالي، وفي ضوء الإطار النظري الذي يتبناه الباحث، كمل يتم في عرض هذا الفصل التحقق من صحة الفرضيات ومدى اتساق أو اختلاف هذه النتائج من النتائج الدراسات السابقة والأسباب التي قد تفسر هذه النتائج، حيث يتم عرض نتائج الفرضية الأولى والتعليق عليها ومناقشتها، ثم الثانية ثم الثالثة...وهكذا، ومن ثم إستخلاص اهم الإستنتاجات التي التوصل إليها، والتي في ضوئها تقدم جملة من الإقترحات العملية، مع فتح أفاق جديدة من خلال إقتراح مواضيع وبحوث مكملة للموضوع الحالي.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل و مناقشة الفرضية العامة:

للتحقيق من صحة الفرضية العامة والتي تنص على أنه: "توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي"، تم إستخدام معامل إرتباط "بيرسون" والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (27): يوضح نتائج العلاقة الإرتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	ن (N)	قيمة الإرتباط (Corrélation De (Pearson	مستوى الدلالة Sig(bilaterale)	الدلالة
الفعالية الذاتية الأكاديمية	100	0.076	0.453	غير دالة عند 0.05
مهارات ما وراء المعرفة				

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (27) يتضح أن معامل الإرتباط بيرسون بلغت قيمته 0.076، في حين قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.453 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05 وبالتالي لا توجد علاقة إرتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة **(الملحق رقم05)**.

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ومنه فإننا متؤكدون بنسبة 95% بعدم وجود علاقة.

يتضح أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وهذا يعني أن مهارات ما وراء المعرفة قد تتأثر بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسية، الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بينما لا تتأثر بالجانب الاكاديمي التربوي حسب نتائج هذه الدراسة.

فالتلميذ الذي يملك مهارات ما وراء المعرفة لا يحتاج إلى فعالية ذاته لحل المشكلات أو لسعي إلى النجاح بل إذ إمتلك إحدى المهارات ما وراء المعرفة فهنا يؤثر إيجابيا على تحصيله الدراسي دون أي تأثير من الفعالية الذاتية الأكاديمية.

وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(ali asghar hayat, karim shateri 2019)** التي نصت نتيجتها على وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية الطب.

تفسر هذه النتيجة على أن الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة أهمية في إقبال المتمدرسين على أنشطة التربوية، كما أن عينة الدراسة شملت المراهقين للسنة الأولى ثانوي مما تطلب هذه المرحلة من تحضير مستمر وحضور دائم وفعالية مستمرة وذلك لتحقيق النجاح، مما تبرز أهمية اللجوء إلى مهارات ما وراء المعرفة والفعالية الذاتية الأكاديمية بظهور بشكل لائق ومميز عن بقية الزملاء، فالإنجازات المدرسية هي صور من صور اثبات الذات والوجود واثبات المكانة سواء تعلق الأمر بمكانته لدى الأساتذة أو

الأصدقاء أو اثبات مكانته الأسرية ووصوله للتقدير الإجتماعي، فالتلميذ صاحب الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة يستخدم عمليات التنظيم الذاتي للمعرفة بصورة أكثر فاعلية ويكون اكثر اصرارا على مواجهة التحديات التعليمية ويتجاوز العوائق التي تعترض طريقه بصورة أكثر وكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية الاكاديمية زادت دقة التقويم الذاتي للنتائج.

وفي نفس السياق توصل **(pintrich et groot, 1990)** إلى ان الفعالية الأكاديمية مرتبطة بكل من استخدم الفاعل للإستراتجيات المعرفية والإستراتيجيات الماورائية المعرفية، وقد توصل الباحثان إلى أن الفعالية الاكاديمية تسهل عملية الإندماج المعرفي للطالب، وأن رفع الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى التلميذ قد تؤدي إلى زيادة إستخدام المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية وبالتالي يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي.

كما تتعارض الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (**Javad tabari et ahmed akbari, 2015)** التي خلصت إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارت ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تفسر هذه النتيجة في ضوء أن امتلاك التلميذ لمهارات ما وراء المعرفة وقدرته على استخدامها وتوظيفها يمكنه من تنفيذ التكليفات الدراسية والوفاء بمتطلبات الدراسة مما يقدم له دليلا عمليا على قدرته على أداء المهام الاكاديمية على المستوى المطلوب، وهذا يعد المصدر القوي والأكثر تأثير في معتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية وهو الإنجازات الأدائية وكلما كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ أفضل كلما كانت لديه خبرات نجاح اكثر ومن ثم تزيد ثقته في قدرته على إحراز النجاح في المواقف القادمة مما يعزز فعالية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي يجعل الفرد أكثر إدراكي لأفعاله وتأثيرها على البيئة والآخرين ومن المنطقي أن قدرة التلميذ على استخدام هذه المهارات الماوراء المعرفية تجعله أكثر ثقة في قدرته على أداء المهام الأكاديمية وأكثر توقعا للنتائج فيها.

فالتفكير ما وراء المعرفي تجعل التلميذ يوظف المهارات الذهنية التي اكتسبها من قبل عند مواجهة خبرات أو مواقف جديدة بحيث يصل إلى أفضل الإستجابات وأكثر فيصبح قادرا على حل المشكلات واستعاب الخبرات الجديدة بسرعة أكبر وبالتالي ينعكس إيجابا على مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف الجنس" وبعد تطبيق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية على عينة من التلاميذ السنة الأولى ثانوي ومعالجة البيانات المتحصل عليها إحصائيا بواسطة إختيار T.test تم التحصل على هذه النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (28): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الفعالية الذاتية الأكاديمية.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilaterale)	دلالة الإرتباط
الفعالية الذاتية الأكاديمية	الذكور	43	203.97	25.36	0.01	0.393	98	0.695	غير دالة
	الإناث	57	206.00	25.54					

يتضح من خلال الجدول رقم (28): أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور الذي بلغ عددهم (43) تلميذ قدر بـ 203.97 والإنحراف المعياري بـ 25.36، أما عند الإناث اللواتي

بلغ عددهن (57)، فإن المتوسط الحسابي قد بلغ 206.00، أما الإنحراف المعياري 25.54، في حين قيمة "F" بـ 0.01، أما قيمة "T" فلقد قدرت بـ 0.393 عند درجة الحرية 98، حيث بلغت قيمة sig (bilaterale) بـ 0.695، ومنه فإن قيمة sig (bilaterale) أكبر من قيمة مستوى، دلالة 0.05 أي 0.05<0.69، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا. **(الملحق رقم06)**.

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الجنس وتقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الجنس، ومنه فإننا متؤكدون بنسبة 95% بعدم وجود فروق.

حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، تعود هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والبيئة التعليمية التي يخضع لها التلميذ، والتشابه في المناهج الدراسية، وطرائق التدريس حيث يدرسهم أعضاء الهيئة التدريسية وحتى أنهم يدرسون في نفس البناء المدرسي، كما أن المدرسة تعمل على تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى الذكور والإناث على حد سواء دون تمييز أو تحيز، ونسعى إلى تطوير وزيادة الثقة بأنفسهم في انجاز وأداء السلوكات التي تتصف بالضبط الذاتي، والإلتزام الأخلاقي وتصل على تنظيم سلوكاتهم بالشكل الذي يساعدهم في حل مشاكلهم السلوكية المدرسية، واكسابهم سلوكات مناسبة تتصف بالإنضباط والتنظيم من خلال اتباع الأساليب الإرشادية وتقديم الدعم النفسي الذي يعزز الثقة بالنفس والإعتماد على الذات وإثارة الدافعية للإنجاز والمشاركة الإيجابية والفعالة التي تشكل شخصية التلميذ مستقبلا خاصة الراغبين في المجال التربوي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **بوقفة (2013)** التي نصت على عدم وجود فروق دالة إحصائي بين الجنس من ذوي صعوبات التعلم في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وكذلك تتفق مع دراسة **الزهراني (2020)** التي انتهت نتيجتها بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفعالية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية إلى أن كون أن ما يتعرض له الجنسان من خبرات وتجارب خاصة في الوسط المدرسي يتشابه ويتقارب فيها بينهما، كما أن المرأة أصبحت تساوي الرجل في العديد من المناصب والمهن وحفاظها على تقدير الذات واحترامها وإثبات ذاتها من خلال العمل، حيث أصبحت المرأة تناضر الرجل في جميع المجالات فلا نرى في وقتنا الحالي مجال لم تقتحمه المرأة كالمجال الصناعي، وبذلك فإن توقعات الأداء التي تصدرها الإناث لا تختلف عن توقعات الأداء التي يصدرها الذكور.

كما أكدت دراسة **حوراء عباس كرماش (2016)** على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات ودراسة **الحميد الفضالي عبد المطلب (2017)** التي نصت دراسته على أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكر– أنثى).

يمكن تفسير عدم وجود الفروق بين الجنسين في الفعالية الذاتية الأكاديمية إلى قوة التنافس والمثابرة في تحقيق الهدف بين التلاميذ من الجنسين وحرص كل منهم على إكتشاف ما لديه من قدرات وإمكانيات العمل على تنميتها والإستفادة منها بأقصى درجة ممكنة، وكذلك يتصفون بالحماس وزيادة الرغبة في الإنجاز والسعى نحو إثبات وتحقيق الذات من خلال تلبية متطلبات الدراسة، فضلا هذا بالتشابه في الظروف المحيطة بالتلاميذ من الجنسين في المدراس وكذلك التشجيع والتدعيم الذي يتلقونه من طرف الآخرين سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية يؤدي إلى التقارب في مستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى

التلاميذ من الجنسين ذكور/إناث في المرحلة الثانوية غالبا ما يكون لدى التلاميذ مستويات مرتفعة من الطموح والرغبة في التعلم والإصرار على تحقيقها وهذا يزيد لديهم ثقة كبيرة في القدرة على الإنجاز المهام الأكاديمية فهذا يجعل فرق ضيف بين الجنسين (ذكور–إناث) في الفعالية الذاتية الأكاديمية.

وتتفق نائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **رافع العرسان (2017)** على عدم وجود فروق دالة حصائيا في الفعالية الذاتية الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **بوخطة وجعفور (2020)** التي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات الأكاديمية تبعا للجنس (الذكور–الإناث) وتتعارض كذلك نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **وتد (2013)** التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات الأكاديمية تعزى لأثر متغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وقد تعود هذه النتيجة إلى أنماط التنشئة الإجتماعية وأساليب المعاملة الوالدين والقيم والثقافة التي يفرضها المجتمع في تربية الذكور والإناث على حد سواء، والدافعية نحو التعليم والذكاء، وهذه العوامل يجب أن تؤكد في الحسبان كعوامل مؤثرة في فعالية التلميذ الأكاديمية ولا سيما تعاونه الدراسي ومواجهته للضغوط الأكاديمية ودافعيته للإنجاز وإداته وتنظيمه لوقته فهناك من يبذل جهدا ويعبر ويثابر من أجل أن يتفوق في الدراسة، وكذلك تؤثر على معتقدات التلاميذ بقدراتهم الأكاديمية وفي تطوير مهاراتهم وفق تغيرات المناهج وطرق التدريس حتى تخلق جو للتلميذ ليتكيف وإستخدام مختلف إستراتيجيات التوافق النفسي حتى يكونوا قد مروا بالعديد من التجارب وواجهوا الكثير من التحديات والعراقيل في الصفوف مما يتيح أمامهم إكتساب المعارف والمهارات المختلفة والتي تساعدهم على التعايش والتأقلم مع البيئة المدرسة.

كما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **حمدي وداود (2000)** التي أظهرت ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث لصالح الذكور.

وتفسر هذه النتيجة إلى اختلاف خصائص الذكور عن الإناث بشكل علم إلى إختلاف أدوارهم في المجتمع بإضافة نظرة الذكور التشاؤمية بأن الشهادة لا تلبي طموحاتهم المستقبلية وزيادة انتشار ظاهرة البطالة في المجتمع وخاصة بين حملة الشهادات الجامعية، فجميع هذه العوامل تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فمثلا نبرهن الفرق في أن الإناث أكثر إلتزاما ومتابعة للدروس من الذكور وهذا شائع في مجتمعنا الحالي، فإن الذكور أكثر اهتماما وإلتزاما بالدراسة نظرا لوجود العديد من المشتات التي تعمل على تشتيت تركيزهم على أمور التعليمية فالذكور بشكل عام يقضون أوقات فراغهم في أمور ثانوية كاللعب مع الرفاق أما الإناث يسعون للنجاح لإثبات ذاتهن فهذا عامل يثبت الفرق بين الذكور والإناث، وكذلك الإناث يحاولن تجنب المشكلات أو مواجهتها ويتسمن بقلة التمرد على المدرسة والأهل وبالتالي فهن يضعن كامل تركيزهن أعلى التفوق في الدراسة ويملكن دافعية للإنجاز أعلى من الذكور، حيث يسعين إلى وضع أهداف وطموحات عالية وبالتالي تكون كفاءتهن الذاتية الأكاديمية أعلى من الذكور الذين غالبا ما يتميزون بالإنفتاح وقلة الدافعية نحو التعلم واللامبالاة والتمرد على المدرسة.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الجزئية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف الشعبة"، حيث تم استخدام إختبار T للكشف عن دلالة الفروق وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية في الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى عينة تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

المتغير	الشعبة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilaterale)	دلالة الإرتباط
الفعالية الذاتية الأكاديمية	العلمية	54	209.20	26.07	0.81	1.759	98	0.082	غير دالة
	الأدبية	46	200.34	23.33					

يتضح لنا من نتائج اختبار T في الجدول رقم (29): أن المتوسط الحسابي للشعبة العلمية الذي يبلغ عددهم (54) تلميذ(ة) قدر بـ 209.20 والإنحراف المعياري بـ 20.07، أما عند الشعبة الأدبية فلقد قدر عددهم (46) تلميذ (ة)، فإن المتوسط الحسابي قد بلغ 200.34، أما الإنحراف المعياري بلغ 23.33، في حين قيمة "F" لكلتا الشعبتين بـ 0.81، أما قيمة "T" فلقد قدرت بـ 1.759 عند درجة الحرية 98، حيث تساوي قيمة sig (bilaterale) بـ 0.082، ومنه فإن قيمة sig (bilaterale) أكبر من قيمة مستوى دلالة 0.05 أي 0.05<0.082، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا. **(الملحق رقم07)**.

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الشعبة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الشعبة، ومنه فإننا متؤكدون بنسبة 95% بعدم وجود فروق.

حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الاكاديمية بإختلاف الشعبة (علمي–أدبي) حيث تفسر نتيجة هذه الفرضية إلى أن المستوى العالي الفعالية الذاتية الأكاديمية في متوسطي العينتين هو الذي يكون قد أثر على انعدام الفروق بين التتخصصين أي أن كلا من التخصصين العلمي والأدبي تحصلا على درجات مرتفعة في فعالية الذات الأكاديمية، إضافة إلى تشابه الظروف والعوامل الأكاديمية والتربوية بين جميع التلاميذ التي ترى بأهمية الجد والإجتهاد والتفوق، لأن ذلك يساعد التلميذ على تحقيق ذاته وفرض احترامه وتقدير الجميع له سواء كان في التخصص الأدبي أو العلمي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالة مع نتائج دراسة **وتد (2013)** التي نصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذاتية الأكاديمية تعزى لأثر متغير التخصص، ويعود عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الشعبة إلى تشابه الظروف والعوامل الأكاديمية والإقتصادية والإجتماعية وبين جميع التلاميذ، إذ يمرون بنفس المراحل فالعلميين ينتقلون من سنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثم الثالثة كذلك نفس الشئ للأدبيين، كذلك فكلا التخصصين تلاميذهم يحضرون للبكالوريا والإمتحانات الدراسية ويبذلون نفس الجهود، تلاميذ العلميين والأدبيين يسعون للنجاح والتفوق لأن يساعد التلميذ على فرض إحترامه وتقديره، كما أن مشاكلهم المدرسية تكاد تكون متشابهة، بحيث تكون حول كيفية إجتياز هذه المرحلة وضمان الحصول على الشهادة التي تؤهله لضمان مستقبله.

هذا ما أكدت دراسة **لبنى جديد (2015)** على عدم وجود فروق في فعالية الذات الأكاديمية تبعا في المرحلة الثانوية.

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الشعبة يعود إلى الإهتمام التلاميذ بالعملية التعليمية بغض النظر عن

إختلاف التخصص بشكل عام، ففعالية الذات الأكاديمية تمثل معتقدات التلميذ عن قدراته الأكاديمية وعدم وجود إختلاف بين معتقدات التلاميذ في التخصصين العلمي والادبي وكذلك تشابه الخبرات الاكاديمية التي يمر بها التلاميذ، وتعامل مع التلاميذ في المدرسة بنفس الأساليب والطرق وتقديم استراتيجيات تعليمية مشابهة لجميع الطلبة، وتقييم مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ بناء على الجهد الذي يبذلونه وليس على قدراتهم الشخصية وبغض النظر عن تخصصاتهم، وكذلك أن التخصصين غير منعزلين عن بعضهم، أي أنهم يدرسون في بيئة ومحيط مشترك وهو الثانوية.

وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **علي عبد الكاظم الشمري (2017)** التي توصلت إلى أن هناك فروق دال إحصائيا تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي) ولصالح التخصص العلمي.

وتفسر نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى أن التخصص الأدبي تجعل الكثير من التلاميذ يشعرون بالملل لأنها تعتمد في دراستها على الإستذكار بدرجة أساسية على عملية الحفظ أكثر من الفهم وهي بذلك قد تؤدي إلى نقص الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى بعض التلاميذ أما بالنسبة للتخصص علمي يحتاجون إلى بذل الجهود المناسبة وتعلم المهارات المساعدة على زيادة التحصيل الدراسي بما يتناسب مع طبيعة الموارد الدراسة التي يتعلمونها والتخصص العلمي يحتاج إلى متابعة مستمرة من قبل التلميذ سواء في الدراسة أو الإستذكار عكس التخصص الأدبي وهنا تكمن الفروق بين التخصصين.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة **جديد (2015)** التي انتهت نتيجتها بوجود فروق غير دالة إحصائيا في فعالية الذات الأكاديمية تبعا للتخصص.

1-4- عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بهدف التحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الجنس"، ويعد تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على عينة من التلاميذ السنة الأولى ثانوي ومعالجة البيانات المتحصلة عليها إحصائيا، بواسطة إختبار "T" ثم التحصل على هذه النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (30): يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة.

المتغير	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilaterale)	دلالة الإرتباط
مهارات ما وراء المعرفة	الذكور	43	87.41	13.09	0.44	1.063	98	0.290	غير دالة
	الإناث	57	84.43	14.43					

يتضح من خلال الجدول رقم (30): أن المتوسط الحسابي الذكور الذي يبلغ عددهم (43) تلميذ قدر بـ87.41 والإنحراف المعياري بـ13.09، أما عند الإناث اللواتي بلغ عددهن (57)، فإن المتوسط الحسابي قد بلغ84.43 ، أما الإنحراف المعياري بلغ 14.43، في حين قدرت قيمة "F" بـ 0.44، أما قيمة "T" فلقد قدرت بـ 1.063 عند درجة الحرية 98، حيث بلغت قيمة sig (bilaterale) بـ 0.290، ومنه فإن قيمة sig (bilaterale)

أكبر من قيمة مستوى دلالة 0.05 أي 0.05<0.029، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا **(الملحق رقم08)**.

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الجنس ونقبل الفرضية االصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المهرفة بإختلاف الجنس، ومنه فإننا متؤكدون بنسبة 95% بعدم وجود فروق.

حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث لديهم نفس الإستعدادات لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما ان المناهج التعليمية في الثانوية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية والتعلمية وهذا ما يوفر لكلا الجنسين نفس الفرص في تعلم مهارات ما وراء المعرفة، إضافة إلى أن الذكور والإناث يتواجدون في بيئة واحدة وهي الثانوية مشابهة في الخبرات الثقافية والتعليمية، وينطلقون من مستوى واحد في مهارات ما وراء المعرفي التي تتضمن مهارات التخطيط، المراقبة، التقويم التي تساعد التلاميذ في تقديم حلول المشكلات وإستخدام استراتيجيات التعلم غير متأثرة بجنس التلميذ سواء كان ذكر أو أنثى، وإنما يتعلق بعوامل أخرى قد تتعلق بمستوى الطالب وإمكانياته وقدراته العقلية والبيئة الإجتماعية حوله، فتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **بحري وفارس (2014)** التي نصت نتيجتها على عدم وجود فروق ذات الدلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام، ودراسة **أمزيان بهية (2022)** التي نصت نتيجتها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس، ودراسة **فارس علي (2016)** نصت نتيجتها على عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير

الجنس وكذلك اتفقت دراسة **(Premachandran،2016)** التي نصت نتيجتها على عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين الذكور والإناث.

وحيث تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتلئج دراسة **بريكة (2007)** ودراسة **الوهر وأبوعليا (1999)** ودراسة **بوناقة (2017)** دراسة **الحموري وأبومخ (2011)** ودراسة **جميلة والتنجاني (2016)** ودراسة **إخضير (2009)** ودراسة **الخوالدة والربابعة والسليم (2012)** اللواتي أشرن لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تعزي لمتغير الجنس.

يمكن تفسير هذه النتيجة كون فئتي الجنس يشتركون في الخصائص الفسيولوجية والبيئية والبيداغوجية التي تمثل في البيئة التعليمية وطريقة التدريس المتشابهة، كما أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي عبارة عن قدرات عقلية يمكن أن يكتسبها الذكور والإناث لأن لكلاهما نفس الصفات العقلية والذكائية نتاج تفاعل عامل الوراثة والبيئة، إذ يمكن للمتعلم بغض النظر عن جنسه أن يكتسبها كما انه من بين أساليب التعليم التي يمارسها المعلم داخل القسم هو القيام بإجراءات بيداغوجية تجعل من التعلم متكيف مع الفروق الفردية بين المتعلمين بحكم القسم المختلط (ذكور–إناث)، فهذا يدل على تجانس أفراد العينة من جهة الواقع البيئي والإطار الثقافي الذي نشؤا فيه والخبرات المعرفية المتقاربة التي تعرضوا لها، إذ لا توجد فروق كبيرة بينهما في القدرات العقلية، ولا وجود للتمييز بينهما في أسلوب التعامل في الثانوية فالفرص وطرائق التدريس ومواعيد الإمتحانات متاحة أمام الجنسين من دون تميز، وأن أغلب التلاميذ من كلا الجنسين يمتلكون عادات الدراسة وأساليب الإستذكار جيدة تمكنهم من إمتلاك لمهارات ما وراء المعرفي، فكل من تلميذ وتلميذة هم في حالة بحث عن المعرفة وتفكير دائم لمعرفة نوعية وأساليب التفكير ولتطوير أساليب تفكيرهم.

وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **شاهين وعطية ريان (2011)** التي نصت النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة إمتلاك طلبة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغيرات الجنس لصالح الذكور، ودراسة **البقيعي (2010)** التي نصت نتيجتها على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة **ثناء عبد الودود عبد الحافظ (2016)** نصت نتيجتها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وتتعارض نتائج دراسة **خالد عبيد علوان (2020)** التي نصت نتيجتها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية على أساس نوع الجنس لصالح الإناث، وهذا يشير إلى أن الفروق بين الذكور الإناث في مهارات ما وراء المعرفة تكون واضحة بشكل كبير لدى الأطفال وتتضاءل في المراحل العمرية اللاحقة، وكثيرا ما تقدم هذه الفروق بين الجنسين لدى طلبة التعليم الثانوي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **جمانة عادل خزام (2014)** ودراسة **جاسم حمود كاظم، سعد نعيم كاظم وأثير صباح عوده (2017)** اللتان توصلا نتائج دراستهما إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

وتفسر هذه النتيجة بأن مهارات ما وراء المعرفة هي قدرات عقلية يكتسبها الذكور والإناث، إذ يمكن للفرد بغض النظر عن جنسه أن يكتسبها عن طريق الجينات الوراثية من كل الأبوين، وهذا راجع إلى أن أفراد العينة على إختلاف أجناسهم يتواجدون في مجتمع واحد وبيئة تعليمية واحدة، ويخضعون إلى المعايير الإجتماعية نفسها ويتلقون القيم التربوية نفسها، وهذا يبرر التشابه في إكتسابهم لمهارات ما وراء المعرفة ذاتها وأيضا يمكن تفسيرها

بأن الذكور والإناث لهم نفس الإستعدادات تعلم التفكير ما وراء المعرفة وأنهم يدرسون في الصفوف نفسها، وهذا يوفر نفس الفرص لكل الجنس في تعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

1-5- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الرابعة والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الشعبة"، حيث تم إستخدام إختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق، وثم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (31): نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

المتغير	الشعبة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilaterale)	دلالة الإرتباط
الفعالية الذاتية الأكاديمية	العلمية	54	86.50	15.23	3.09	0.607	98	0.546	غير دالة
	الأدبية	46	84.80	12.21					

يتضح لنا من نتائج اختبار "أ" في الجدول رقم (31): أن المتوسط الحسابي للشعبة العلمية الذي يبلغ عددهم (54) تلميذ(ة) قدر بـ 86.50 والإنحراف المعياري بـ 15.23، أما عند الشعبة الأدبية فلقد قدر عددهم (46) تلميذ(ة)، فإن المتوسط الحسابي قد بلغ 84.80، أما الإنحراف المعياري بلغ 12.21، في حين قيمة "F" لكلتا الشعبتين بـ 3.09، أما قيمة "T" فلقد قدرت بـ 0.607 عند درجة الحرية 98، حيث تساوي قيمة sig (bilaterale) بـ

0.546، ومنه فإن قيمة sig (bilaterale) أكبر من قيمة مستوى دلالة 0.05 أي 0.05<0.546، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا **(الملحق رقم09)**.

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة وتقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة، ومنه فإننا متؤكدون بنسبة 95% بعدم وجود فروق.

حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة (علمي–أدبي) وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مهارات ما وراء المعرفة لا تتأثر بالتخصص الأكاديمي (أدبي–علمي) لدى المتعلمين، وهذه النتيجة تفسر في ضوء طرائق التدريس التقليدية والمشابهة التي سيخدمها على المعلمون في المرحلة الثانوية، فطريقة التدريس التقليدية قد تفرض على المتعلم التعلم بنفس الطريقة واستخدام بعض الإستراتيجيات التعلمية التي قد لا تناسب وأساليب التي ينتهجها التلاميذ أثناء أداء المهام أو النشاطات التعليمية، حيث إستمرت طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون كما كانت عليه في السابق فيما يخص المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف مع عدم مراعاة ما يسمى بخصائص المتعلم والفروق الفردية، والتي لا تناسب مع المناهج المعتمدة على محورية المتعلم في العملية التعليمية ولا تتفق أهدافها الموجودة، مما قد يجعل معظم التلاميذ يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بدرجات متقاربة بين التخصصات الأدبية والعلمية.

حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **بوناقة (2017)** التي نصت نتيجتها على عدم وجود إختلاف في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف التخصص (علمي–أدبي)، ودراسة **فارس (2016)** التي نصت نتيجتها على عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا

لمتغير التخصص، ودراسة **المحمدي (2016)** التي نصت نتيجتها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية. ودراسة **عساس (2011)** التي انتهت نتيجتها بعدم وجود فرق دال إحصائيا حول إستخدام تلك المهارات لصالح التخصص.

وتفسر هذه النتيجة إلى أن عمليات التفكير لدى مجموعتي طلبة التخصص العلمي والأدبي لا تتأثر بهذا المتغير، بسبب أن مهارات ما وراء المعرفة حاضر في أذهان التلاميذ في اتجاه مادة اللغة العربية المدرسية سواء كان في التخصص العلمي أو أدبي، فضلا عن ذلك إن هذه المادة المدرسية متقاربة جدا بين التخصص العلمي والأدبي وكذلك تقارب الأمكانيات والقدرات بين التخصصين.

وتتفق مع دراسة **صالح، رحاب سعد منيسي (2017)** التي نصت نتيجتها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، أيضا دراسة **أزهار رشيد (2013)** التي انتهت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تعزي لمتغير التخصص ويعود ذلك إلى ان المناهج والمقررات المقدمة في الثانوية قد صممت بما يحتويه من معلومات ومهارات وأنشطة تعليمية بطريقة تؤدي إلى إكتساب التلاميذ لمهارات التفكير المختلفة بإختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، وربما تكون الطرائق والإستراتيجيات التدريسية المتبعة من قبل الأساتذة متشابهة وكذلك تبادل الأساتذة المعلومات فيما بينهم.

في حين تتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **بن بريكة (2019)** التي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دالة أقل من 0.01 تعزى لمتغير التخصص، ودراسة **أنيسة محمد على (2014)** التي انتهت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص.

وتفسر هذه النتيجة هذه النتيجة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة (علمي–أدبي) على أن التخصصات العلمية، لها دور نشط أثناء عملية التعلم وذلك من خلال تكون مهام التعلم فاعلة ومشكلات حقيقية لها صلة بخبرات المتعلم العلمية تعمل على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم، وتعمل على المحافظة بتسلسل خطوات حل المشكلات كأداء لتفكيرهم وهذا يزيد من مراقبة أدائهم والتحكم والسيطرة على عمليات وعيها بالتفكير الذي بناه من خلال خطة أعماله، وأن تلاميذ التخصصات العلمية يستخدمون مهارات فكرية أعلى للمعالجة وتنظيم المعلومات وكل المشكلات الرياضية والفيزيائية في الميدان والمختبرات مقارنة بتلاميذ التخصصات الأدبية التي يشع بينهم الحفظ والإستظهار وأن طبيعة المساقات في التخصصات الأدبية تعتمد على إجراء الحوار، المناقشات وإبداء الأراء وتحديد البدائل وتقييمها وإتخاذ القرارات وتنظيم الأفكار فكل هذا يزيد من الوعي، وكذلك التخصصات العلمية تتميز بمحدودية البدائل المتاحة والحقائق المثبة، وأن تلاميذهم يستدعون أرقى عمليات التفكير لديهم كالتفكير الإبداعي وكل المشكلات التي تحتاج إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي تتضمن مهارات التخطيط، المراقبة، التقويم إضافة إستراتيجيات الخاصة بالمعرفة وتنظيمها ومعالجتها.

إستنتاج عام:

تعتبر كل من الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة من بين أهم المتغيرات المدروسة في علم النفس بصفة عامة وعلم النفس المعرفي بصفة خاصة، وذلك راجع لتأثيرهما في العملية التعليمية التعلمية.

وقد تم معالجة الموضوع في جانبين أساسين: جانب نظري تناولنا فيه الإطار النظري للدراسة بدءا من فصل الإطار العام للإشكالية من خلال تحديدها وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها فضلا عن تحديد أهداف الدراسة وأهميتها وصول إلى تحديد مفاهيم الدراسة تحديدا اجرائيا، بإضافة إلى الفصول النظرية والمتمثلة في كل ما يخص الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء من أجل إقامة بناء تفسيري حول علاقة هذه المتغيرات ببعضها البعض.

في حين شمل الجانب الميداني فصلين: تمثل الفصل الرابع في إجراءات الدراسة الميدانية حيث تم تبني المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يقدم لنا فهما جيدا حول العلاقة القائمة بين هذه المتغيرات، كما تم تحديد المجتمع الإحصائي، وإختيار العينة بالطريقة العشوائية، فضلا على إستخدام بعض الأدوات قصد جمع البيانات، فتم استخدام مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية المصمم من قبل "محمد رزق الله الزهراني" (2022) ومقياس مهارات ما وراء المعرفة ل "غضبان لمياء" (2022).

ورغبة منا في التأكد من صلاحية المقياس المطبعة تم حساب خصائصها السكوميترية من صدق وثبات، حيث توصلنا في الأخير إلى أن أدوات الدراسة صالحة للتطبيق، ولمعالجة البيانات المجمعة تم الإستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS لحساب معاملات الإرتباط ولقياس دلالة الفروق بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة وغيرها من التقنيات الإحصائية، وبعد المعالجة الإحصائية تم عرض

النتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل الخامس والأخير من خلال الإستئناس بالإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى نتائج التالية:

– لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف الجنس(ذكور، إناث) .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف الشعبة (علمي، أدبي).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الجنس (ذكور، إناث).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة (علمي، أدبي).

– الإهتمام بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة لما لها من دور هام في نجاح عملية التعلم وتحقيق أهدافها الأساسية.

خاتمة

من خلال هذه الدراسة التي هدفت لتسليط الضوء على بعدين هامين من أبعاد شخصية المتعلم وهما الفعالية الذاتية الأكاديمية التي لها دور وأهمية في تشجيع وتحفيز المتعلمين على المثابرة في إنجاز مختلف المهام الأكاديمي والأنشطة الصفية والتفوق فيها والنجاح وزيادة قدراتهم الفعلية أثناء معالجة المعلومات ومواجهة الصعوبات والمشكلات من جهة، ومن جهة ثانية معرفة مدى فاعليته في استخدام مهارات ما وراء المعرفة التي تعتبر من أهم أدوات التعلم الناجح فهي تساعد التلميذ على التعلم الذاتي وزيادة عملية الوعي بالتفكير وتصميم خطط عمل ومراقبة تنفيذها وتقويمها، إذ أن عينة الدراسة هم المتعلمين في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي تبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها ما مدى أهمية هذه المتغيرات لدى هذا المراهق خاصة أن التحولات العالمية الإقتصادية والمعلوماتية وحتى الإجتماعية تتطلب فاعلية وكفاءة المتعلمين من خلال فعالتهم الذاتية في استخدام مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) وهي غاية منشودة في أي نظام تربوي، حيث كشفت لنا الدراسة الميدانية لهذه البحث أن ليس هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ومهارات ما وارء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي أن نشاط مهارات ما وراء المعرفة يتعلق بالتفكير القائم لدى التلميذ أن الفعالية الذاتية الأكاديمية يقوم على مدى ارادته ونجاحه الأكاديمين للتلميذ.

والحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال إنجاز هذه الدراسة تبين وتؤكد أهمية إستخدام مهارات ما وراء المعرفة في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ، وأن المتعلمين الذين يمتلكون الوعي بمعرفتهم هم أكثر تنظيما ويؤدون أعمالهم بشكل أفضل من المتعلمين الذين ليس لديهم وعيا بها، ومنه فإن إمتلاك المتعلم لمهارات ما وراء المعرفة يسمح له بالتخطيط والتنظيم ومراقبة عمليات التعلم التي تساعده على تحسين الأداء

ومواجهة العقبات التي يتعرض لها التلميذ في المرحلة الثانوية، ورفع من مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلميذ إذا كان مرتفعا أو منخفظا، خاصة أن إرغام المتعلم على مهارات ما وراء المعرفة 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 إستخدام المهارات ما وراء معرفية لمعالجة هذه الوضعيات وهذا من وعيه بما يقوم بدون إجهاده معرفيا وهو الأساس في الناتج التعليمي.

أكدت كل من دراسة النظرية والتطبيقية على أهمية وفاعلية الإستعانة بمهارات ما وراء المعرفة على زيادة كافة المتعلم في تحصيل دروسه وعن نجاحه الأكاديمي، فمهارات ما وراء المعرفة لها أهمية كبيرة في مجال التعلم والتعليم فهي تزيد من ثقة الفرد بنفسه ويعزو نجاحه لنفسه لا للآخرين إضافة إلى إتاحة الفرصة للإستخدام المدروس للمهارات لتحسين أداءه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى.

كما أن تطوير مهارات ما وراء المعرفة عند المتعلمين يرتكز بدرجة كبيرة بالفرص التعلم المتاحة والتي تسمح لهم بالتجارب الذاتية والتعلم الذاتي الهادف لتعلم انجح الطرق للتعلم، والتربية الحديثة ترتكز أساس إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة واكساب طرق جديدة للتفكير في الوضعيات والمشكلات التي تواجه المتعلم، وهذا لن يتحقق بجهود المتعلم وحده بل يتظافر كل المجموعات من الأطراف الأخرى فالمتعلم يصل إلى هذا المستوى إذا اتيحت فرص الممارسة والتدريب على هذا المستوى من المعارف، والمعلم يمكنه الوصول بالمتعلمين إلى هذا المستوى إذا كانت مؤهلاته كافية ويعطي أهمية للدور تقديم الذي يقوم به، إضافة إلى توعية الأولياء بأهمية هذه المرحلة التي يمر بها المتعلم وهي مرحلة المراهقة ومحاولة تقديم دعم مادي ومعنوى لتحقيق ذاته، والتكيف مع التغيرات التي يمر بها وإفساح المجال له للتعبير عن نفسه وعن ذاته ومساعدته في إتخاذ قرارات تخصه وهذا بتحقق كل من خلال

تركيز كافة الجهود من المعلم، المتعلم، البيئة المدرسية، البيئة الأسرية على تحقيق نوعية التعلم بدل من التركيز على كمية التعلم

توصيات وإقتراحات الدراسة:

إنطلاقا من نتائج المتوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

– العمل على وضع برنامج لتنمية وشحذ فعالية الذات الأكاديمي لما لها من أهمية في حياة المتعلمين الأكاديمية والمهنية لاحقا.

– إجراء دراسات تتقصى علاقة فعالية الذات الأكاديمية بغيرها من المتغيرات الدافعية والمعرفية (كمفهوم الذات الأكاديمي والذكاء الوجداني، الإستراتيجيات التعلم المنظم...) لدى أنظمة التعليم المختلفة.

– إجراء المزيد من الدراسات حول طبيعة العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ما وراء المعرفة على عينة أكبر لإمكانية تعميم النتائج.

– عمل برامج تدريبية في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ من خلال التركيز على إكتساب التلاميذ استراتجيات التوافق الإيجابي.

– توفير بيئة مدرسية تهتم بمهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ والعمل على تنميتها باعتبار مدخل أساسي لنجاح عملية التدريس.

– ضرورية تدريب معلمي المرحلة الثانوية وتأهيلهم على كيفية إكساب التلاميذ مهارات ما وراء المعرفة.

– استثمار المستوى المرتفع في التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في زيادة التوافق النفسي والإجتماعي والأكاديمي من خلال إدماج التلاميذ في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمنهاج خصيصا.

– معرفة أهم العوامل التي تقف خلف ما وراء المعرفة، ومعرفة المرحلة العمرية التي تتطور فيها هذه المفاهيم.

– إجراء بحوث حول مستوى مهارات ما وراء المعرفي في مراحل تعليمية أخرى كالجامعة.

– زيادة الإهتمام بدراسة موضوع مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل التوافق النفسي.

– بناء عدد من البرامج التربوية التعليمية بهدف زيادة قدرة التلميذ على توقع النتائج الإيجابية لأدائه في المهام اللاحقة، لأن زيادة مثل تلك القدرة تعمل على رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالب في المهام الموكلة له، كما تعمل على تحقيق النجاح لديه.

– ضرورة تدريب التلاميذ المرحلة الثانوية على مهارات ما وراء المعرفة لما لها من دور فعال في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي وتحسين أسلوب التفكير لدى التلاميذ.

– إعداد وتأليف كتبات من شأنها توعية بأهمية مهارات ما وراء المعرفة وتأثيرها على مستوى تحصيلهم الدراسي.

– دراسة فاعلية مهارات ما وراء المعرفة في مراحل التعليمية المبكرة.

– ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تدريس مهارات ما وراء المعرفة مع البرنامج التدرسية للتلاميذ.

– إستثمار عينة الدراسة التي إمتازت بمستويات مرتفعة من فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفي الإجراء دراسات أخرى قد تكون تجريبية لمعرفة العوامل وراء إرتفاع مستوياتهم في فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة.

– إعداد برامج إرشادية لتنمية وتطوير فعالية الذات الأكاديمية في جميع المراحل التعليمية.

– الإهتمام بفعالية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ من خلال إثراء المحتوى الدراسي بمضامين ونشاطات تساهم في تنمية فاعلية الذات لديهم.

– إجراء دراسة مماثلة على عينة واسعة من تلاميذ المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة حتى يمكن تعميم النتائج أكثر.

- كما تقترح الدراسة الحالية على الباحثين المهتمين في هذا المجال محاولة إجراء الدراسات الحالية:

– دراسة العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية (المعرفية) ومهارات المعرفة لدى عينة من طلاب الجامعة.

– التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الإمتحان لدى طلبة العلوم الإجتماعية.

– فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بكل من مستوى الطموح والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

– الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

– الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية.

– الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالرضا الدراسة والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

– الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالإتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الجامعة.

– الفعالية الذاتية وعلاقتها بالذكاء الإجتماعي لدى طلاب السنة الثانية علوم التربية.

– أثر إستعمال طريقة التدريس القائمة على التفكير ما وراء المعرفي في التحصيل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– الكفاءة الذاتية الأكاديمية للأستاذ كالجامعي ومدى تأثيرها على التحصيل الأكاديمي للطالب.

– مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

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

– العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.

خاتمة

قائمة المراجع

1) المراجع باللغة العربية:

- الكتب:

- مفتاح، محمد عبد العزيز. (2010). **مقدمة في علم نفس الصحة**. دار وائل للنشر.

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). **علم النفس العصبي المعرفي**. مكتبة الأنجلو مصرية.

- إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. مؤسسة الوراق.

- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر. (2010). **تعليم التفكير**. ط4. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- أبو رياش، حسين. (2007). **التعليم المعرفي**. ط1. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- أبو رياش، حسين.(2007). **التعلم المعرفي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أرثر، كوستا.(1998). **تعليم من أجل التفكير**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- الأعسر، صفاء يوسف. (1998). **تعليم من أجل التفكير**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

https://books-library.net

- الأنصاري، سامية، والفيل، حلمي.(2009). **ما وراء معرفة الذكاء الوجداني**. ط1. مكتبة الأنجلو مصرية.

- البدري، طارق، ونجم، سهيلة.(2008). **الإحصاء في المناهج البحثية التربوية والنفسية.** دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الحارون، شيماء حمودة. (2009). **كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم، نموذج عملي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة.** ط1.المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

- الدريدر، عبد المنعم أحمد. (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي.** ط1. عالم الكتب: نشر، توزيع، طباعة.

- الدريدري، عبد المنعم أحمد.(2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي.** عالم الكتب

- الزغلول، عبد الرحمن، المحاميد، شاكر عقله. (2009) . **سيكولوجية التدريس الصفي.** دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الزيات، فتحي مصطفى. (1996). **سيكولوجية التعليم بين التطور الإرتباطي والتطور المعرفي.** دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى.(2001). **البنية العمالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها.** دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى.(2001). **علم النفس المعرفي،** ج2. ط1، دار النشر للجامعات.

- الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت. (2006). **إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيقي.** ط1. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

- العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. ط1. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

https:shaqhaf.com/book1448-28-html.

- العتوم، عدنان يوسف، وذياب، عبد الناصر. (2007). **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العلوان، أحمد فلاح.(2009). **علم النفس التربوي (تطوير المتعلمين)**.دار الحامد للنشر والتوزيع.

- الفرماوي، حمدي، ورضوان، وليد. (2004). **الميتامعرفية بين النظرية والبحث**. ط1. مكتبة الأنجلو مصرية.

- المشهداني، سعد سلمان.(2019). **منهجية البحث العلمي**، دار أسامة للنشر والتوزيع.

- بدران، أحمد عبد المنعم. (2008). **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقاتها بالكفاءة اللغوية**. ط1. الناشر العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- بوحوش، عمار.(1990). **دليل الباحث في منهجية وكتابة الرسائل الجامعية**. ط2. المؤسسة الوطنية للكتاب.

- جابر، عبد الحميد جابر. (1999). **إستراتيجيات التدريس والتعلم**. دار الفكر العربي.

- جابر، عبد الحميد جابر. (1986). **نظريات الشخصية**. دار النهضة المصرية.

- جابر، عبد الحميد جابر.(1990) . **نظريات الشخصية البناء- الديناميات- النمو- طرق البحث- التقويم**. دار النهضة العربية.

- جروان، فتحي عبد الرحمان. (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. دار الكتاب الجامعي.

- جروان، فتحي. (1999). **تعليم التفكير وتطبيقات**. ط1. دار الكتاب الجامعي.

- حجات، عبد الله ابراهيم. (2009) . **عادات العقل والفاعلية الذاتية**، دار جليس الزمان.

https://books4arabs.com

- دروزة، افنان نظير.(1990). **أساسيات في علم النفس التربوي**. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- دروزة، أفنان نظيرة. (1990). **أساسيات في علم النفس التربوي**. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- دويدوار، عبد الفتاح محمود.(1999). **مناهج البحث في علم النفس**. ط2. دار المعرفة الجامعية.

- رشوان، حسين احمد.(2006). **الشخصية في علم الإجتماع الإنساني**. مركز الإسكندرية للكتاب.

- شحاتة، ربيع محمد. (2013). **علم نفس الشخصية**. ط1. دار الميسرة.

- شفيق، محمد. (1998). **البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية**. المكتب الجامعي الحديث.

- صلاح، مراد، وفوزية، هادي. (2002). **طرائق البحث العلمي وتصميماتها وإجراءاتها**، دار الكتاب الحديث.

- طارق، عبد الرؤوف محمد عامر. (2018). **مفهوم تقدير الذات**. دار العلوم للنشر والتوزيع.

https://books.google.dz

- عباس، محمد خليل ، ونوفل، محمد بكر ، والعيب، محمد مصطفى ، وأبو عواد، فريال محمد. (2007). **مدخل على مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عبد الرحمان، سعد.(2008). **القياس النفسي النظرية والتطبيق**. ط5. هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

- عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة.(2006). **منهجية البحث العلمي**. ط2. دار وائل للنشر.

- عفانة، عزو، والخندار، نائلة. (2009). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عفانة، عزوز إسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب. (2009). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- غيات، بوفلجة.(2006). **التربية من أجل الفعالية**. ط1. دار الغرب للنشر والتوزيع.

- فايد، حسين.(2005). **علم النفس العام : رؤية معاصرة**. مؤسسه طيبة ومؤسسة حورس للنشر.

- فرج، صفوت. (1980). **القياس النفسي**. دار الفكر العربي.

- قطامي، نايفة.(2004). **مهارات التدريس الفعال**. دار الفكر للنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف، ونايفة، قطامي. (2000) سيكولوجية التعليم الصفي ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- مرسى، سامي عبد السلام.(2015). **الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية.** الوراق للنشر والتوزيع.

https://books4arabs.com

- معمرية، بشير. (2007). **بحوث ودراسات في علم النفس**، منشورات الحبر.

- نوفل، محمد، وسعيفان، محمد. (2011). **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، ط1. دار الميسرة للنشر والتوزيع الطباعة.

- يحي، محمد.(2016). **طلاب المرحلة الثانوية العامة بين الطموح والقدرة.** دار زهور المعرفة والبركة.

- يخلف، عثمان.(2001). **علم نفس الصحة(الأسس النفسية والسلوكية للصحة).** دار الثقافة.

https://www.kutubpdf booh.com/dz

- المجلات العلمية:

- بن فروج، هشام.، بوفتاح، محمد. (2121). فاعلية الذات لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية الأغواط، *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*، 08 (01)، 658-671.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/151689.

- خالد، عبيد علوان. (2020). التفكير ما وراء العرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 28 (04)، 69-28.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/bim-1238278.

- لشهب أسماء. (2021). علاقة التفكير الإيجابي بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ الموهوبين. *مجلة المرشد*، 11 (02)، 130-141.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/172989.

- إبراهيم، خالد أحمد عبد العال.(2016). السيطرة الدماغية وعلاقتها بمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الجامعة. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 32 (02)، 148-188.

https://search-emaefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/Bim-823142.

- أبوازريق، محمد.، جرادات، عبد الكريم. (2013). أثر تعديل العبارات الذاتية في تخفيض التسويف الأكاديمية وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 09 (01)، 15-27.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/Bim-329438.

- أسماء، عزيز عبد الكريم. (2014). مهارات ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 17 (02)، 381-400.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/Bim-66410.

- الجراح، عد الناصر.، وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 07 (02)، 145- 162.

https://serch-emmarefa-net.sendl1.arn.dz/ar/viewer/bim-266803.

- الزهراني، محمد رزق الله.(2020). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بالعادات الفعلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية*، ع (186)، 787-844.

https://jsrep.Jaurnals.ekb.eg/.

- السوداني، خليل جبار جاسم. (2017). أثر مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مادة الأشغال اليدوية. *مجلة الأستاذ*، 2 (88)، 439-464.

https://seanch.emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/Bim-709250.

- العبادي، هناء عبد النبي.، غفران، فرواة عبد الحسن الإمارة.(2014). *مجلة ابحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 39 (4)، 256-276.

https://search.emarefa.net.sendl1.arn.dz/ar/viewer/BIM-591857

- العتابي، أزهار هادي رشيد. (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ع 39، 188-218.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim377064.

- العتابي، أزهار هادي رشيد.(2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ع 39، 188-218.

https://www.aisj.net/download/ooco78159559952bb.

- أمزيان، بهية. (2022). مستوي التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، 10 (01)، 279-297.

https://www.asjp.cerist.dz/en/presentation(revue)/338.

- بحري، نبيل.، فارس علي.(2014). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية*، أ (41)، 31-52.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2449.

- بوستة، بشير.(2020). فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم تكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، 12 (02)، 667-680.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/112204

- بوناقة، ناصر. (2017). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي- دراسة ميدانية مدينة تلمسان أنموذجا، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 4 (2)، 31-56.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/21038.

- جعفور، ربيعة.، وبوخطة، مريم.(2020). فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 13 (02)، 108-124.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/119842.

- حسن، السيد محمد أبو هشام.(2005). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. *مجلة البحوث التربوية*، ع (138)، 90-1.

https://fac.ksu.udu.sa/sits/default/fills/sly-1dht.pdf

- خويلدي، الهواري.(2020). فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. *مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية*، 12 (01)، 549-586.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/122067.

- دمدوم، ريمة.(2020). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة المسيلة العاملين. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 9 (2)، 29-50.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/139615.

- رانيا، محمد عبد الجواد.(2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى حكام رياضة الكارتيه. *مجلة أسيوط لعلوم الفنون التربية الرياضية*، 03 (47) ، 128-161.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/Bim-966372.

- رفقة، خليف سالم. (2008). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمية بدافع إنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ع (23)، 134-169.

https://www.iasj.net/iasj/pdf/6d151aa87b097f92.

- سالم، رفقة خليفة.(2008). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة علجون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ع (23)، 134-169.
https://www.iaj.net/iasj/pdf/6d151aa870f9e

- سامر، رافع العرسان.(2017). الكفاءة الذاتية الأكاديمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*. 18 (1)، 620-653.

https://search.shamaa.org/full record?Id=126673

- شاهين، محمد عبد الفتاح.، وعطية، عادل ريان.(2011). درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة. *مجلة جامعة الخليل للبحوث: مجلة العلوم الإنسانية*، 06 (01)، 195-223.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/Bim-270416.

- شرف الدين، نبيل فضل.(2010). تطور نموذج تعليمي وتوافق وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. *المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس- الدولي الثاني-الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي*. كليه التربية النوعية، 417-429.

https://search.shamaa.org/full Record?Id=74114

- شرف، الدين.، وفضل، نبيل.(2010). تطور نموذج تعليمي توافقي وتأثييره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدارسات العليا التربوية، المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس- الدولي الثاني، الإتجاهات الحديثة في تطور الأداة المؤسس والأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي النوي في مصر والعالم العربي، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، 414-429.

https://search.shamaa.org/fullreccrd?Id:74114.

- شهاب، منى عبد الصبور محمد، (2000). أثر إستراتجيات المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليلت العلم التكاملية والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*،03 (03)، 1-40.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/Bim-42060.

- صبرين، صلاح.(2017). مفهوم الذات الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية داخل المجال علم النفس، دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية*، 96 (ج1)، 271-283.

https:// sec.journals.ekb.eg/article 103114,html.

- طلعت، احمد علي.(2007). استراتيجية التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ببني سويف شعبة الرياضيات. *مجله كلية التربية وعلم النفس*،ع (29)ج (3)، 9-51.

https://search mandumah.com/my =%2 full Record%2
research/home?rul

- عفاف، سالم المحمدي.(2016). علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطلبات المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17 (04)، 319-347.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim815787.

- عفاف، متعب أحمد الفريحات.، نصر، يوسف مصطفى.(2017). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري والكفاءة الذاتية الإجتماعية والإنفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 08 (24)، 163-180.

https://Journals.que.edu/index.php/nafsia/article/view/2120/1506.

- علوان، احمد.، رندة، المحاسنة.(2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7 (4)، 399-418.

https://search.shamaa.org/full record?Id=61694

- علوان، خالد عبيد.(2020). التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية. *مجلة بابل للعلوم الإنسانية*، 28 (04)، 69-88.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim-1238278.

- على، نورا مصيلحي.، دعاء، احمد ابراهيم.(2018). أثر استراتيجية سكامبر لتنمية التفكير المنتج في الوسائل التعليمية وفعالية الذات الأكاديمية للطلاب المعلمين الاقتصاد المنزلي. *مجلات البحوث في مجال التربية النوعية*، ع (17)، 141-193.

https://search-emarefa-net.sendl1.arn.dz/ar/viewer.Bim-967214

- عيسيري، ندى عبد الله آل مانع.(2018). فاعلية تدريس الأحياء باستخدام خرائط التفكير في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، 34 (03)، 239-273.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim-1242662.

- فارس، علي. (2016). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، 04 (01)، 69-84.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/350/4/1/35407.

- قماز، فريدة. (2011). التفكير ما وراء معرفي وتفسير السلوك المرضي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع (06)، 211-249.

https ://www.asjp.dz/en/article/5489.

- كاظم، شروق. (2009). مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتعلم الفعال "المؤتمر العلمي التربوي النفسي: نحو إستثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر. كلية التربية، دمشق، 1-12.

https://search.mandumah.com/ Record/177454.

- لشهب. أسماء. (2021). الفاعلية الذاتية أكاديمية للتلميذ من منظور علم النفس الايجابي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7 (2)، 203-169.

https://www.aspj.ceriat.dz/en/article/149723

- لشهب، أسماء.(2018). تصميم أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6 (1)،470-445.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/43184

- لشهب، أسماء.(2018). تصميم وتقنين أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 06 01، 445-470.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/43184.

– ماجدة، إبراهيم الباوي.، ومحسن، طاهر مسلم. (2013). أثر إستراتجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم الفيزياء. *مجلة العلوم الإنسانية*، 01 (19)، 127-149.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim-628618.

– محسن، طاهر مسلم الموسوي.، وعماد، ياس خضير الزهيري. (2021). مدى إلمام مدرسي الفيزياء للمرحلة الإعدادية بماهرات ما وراء المعرفة. *مجلة إشراقات تنموية*،ع (28) ، 46-71.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/bim-12589009.

– مركون، هبة.، وجناد، عبد الوهاب.(2020). استراتيجيات التعلم الما وراء معرفية [المراقبة والتقويم] وأثرها في إكتساب كفاءات مادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، 12 (03)، 441-450.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/129453

– مكي، لطيف غازي وحسن.، براء، محمد.(2011). صلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى المتمدرسين في الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 8 (31)، 232-308.

%.https://search.emarefa.net/ar/detail/Bim.308232

- هند، محمد البدادوة.، عبد الله، عبد الغفور الصمادي.(2021)، أثر برنامج تدريبي مسند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29 (05)، 400-418.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim-1292874.

- يوسف، يحي عبد الخالق. (2019). فاعلية استخدام إستراتجية التخيل لتدريس التربية الإسلامية في تنمية الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (05)، 65-85.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim1279125.

- **المذكرات:**

- إبراهيم، أديب مصطفى توفيق. (2013). مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المرحلة الإعدادية في الجيل الأعلى [رسالة مقدمة لنيل شهادة درجة ماجستير في علم النفس التربوي تخصص نمو وتعلم، جامعة عمان العربية]. الأردن.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim-578822.

- إبراهيم، محمد محي الدين سعد الله. (2014). *فاعلية برنامج قائم على المحاكاة المحسوبة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في التكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة* [مذكرة لنيل درجة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، الجامعة الإسلامية]. الجامعة الإسلامية غزة.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim-518428.

- أبو لبدة، محمد حافظ موسى. (2011). *فاعلية إستراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة* [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس التربوي (تخصص تعلم وتعليم)، جامعة عمان العربية]. الاردن.

https://search-emarefa-net.sndl1.arn.dz/ar/viewer/ Bim-555064.

- ابوالعطا،منذر يوسف سلمان.(2017). *فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهما بدعم النفس الإجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظة غزة* [رسالة مقدمة لنيل درجة ماجيستر في الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية] الجامعة الإسلامية غزة.
https://iugspace.iugaza.edu.ps/bitstream/handle/20.500.12358/21923/file-1.pdf?sequence=1et is allowed=y.

- الجاسر، البندري عبد الرحمن.(2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعليه الذات وإدراك القبول- الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة ام القرى* [رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستير في جامعه أم القرى]. المملكة العربية السعودية.

https://search.mardumah.com/myreserach/home?rurl=%02FHome%3fauthor.

- الجبوري، محمد عبد الهادي. (2013). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمية والإتجاه للإندماج الإجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا* [رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك]. الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

https://drive.goole.com/File/d/1byl942Bwtnm3eossmlytro4yueOQsnga/view.

- الشمري، عبد الله بن عبيد بن حمدان.(2015). *مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمديةه بريدة* [رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستير، جامعة أم القرى]. المملكة العربية السعودية.

https://search.mardumah.com/ record/193605

- العبدلي، سعد بن حامد أل يحي. (2009). *الذكاء الإنفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة* [رسالة مقدمة استكمال لنيل درجة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى] جامعة أم القرى مكة المكرمة.

https : //gulfkids.com/pdf/alakaa-saad.pdf.

- المحسن، سلامة عقيل سلامة.(2006). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة البرموك [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي جامعة البرموك]. جامعة البرموك، الأردن.

https://ds.Univ_orah2.dz:8443/handle/123456789/1280.

- النجار، فاتن عادل.(2012). *التوتر النفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الإجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة* [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس إرشاد نفسي، الجامعة الإسلامية]. الجامعة الإسلامية غزة.

- باحمد، جوبدة.(2015). *علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو* [مذكرة لنيل شهادة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري.

- بوشينة، صالح. (2018). *فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الإنفعالات لدى المراهقين المصابين بداء سكري* [أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس غير منشورة، جامعة محمد بوضياف المسيلة]. الجزائر.

https://dspace.whiv_msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/19304.pdf? Sequence :1et is allcowed :y.

- بوقفة، إيمان.(2013). *الكفاءة الذاتية الأكادمية وإستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي الصعوبات التعلم والأسوياء* [رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستير في تربية علاجية، غير منشورة، جامعة سطيف]. الجزائر.

https//despace.univ.stife.dz/Xmlui/handle/Setif2/222.

- دغيش، جميلة.(2017). *المسار الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح* [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، جامعة محمد خيضر]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

https://thesis.univ_biskra.dz/4059/1.pdf.

- دينا، خالد أحمد الفلمباني. (2011). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول* [مذكرة لنيل درجة ماجستير في التربية غير منشورة، جامعة القاهرة] جامعة القاهرة مصر.

https://gulfkids.com/pdf/dena-R-pdf.

- زريبي، احلام.(2018). *الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالأداء المهني* [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم في علم النفس جامعة وهران 2] الجزائر.

https://ds.iniv-oran2.dz:8443/handle/123456789/1674

- عيسى، عزيزة. (2016). *دراسة مقارنة لمستوى المهارات الميتامعرفية في القراءة والكتابة السنة الخامسة من التعليم الإيمائي العاديين نضراتهم من ذوي القراءة والكتابة* [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية غير منشورة، جامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر2] الجزائر 2.

- ليلى، دامخي. (2015). فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة النافذة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية [أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم تربية، جامعة الحاج لخضر] جامعة الحاج لخضر باتنة1.

https://theses.Univ.batna.dz/index.php/component/docman/doc-details/5128.

- معروف، محمد.(2019). *الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحتراف الوظيفي استراتيجيات التعامل* [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النقس، جامعة وهران 2]. الجزائر.

https://ds.univ-oran2.dz

- ناديا، أبو عمار.(2010). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسن مهارات الخصم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تلم القراءة* [مذكرة لنيل شهادة ماجستير في التربية الخاصة غير منشورة، جامعة دمشق] جامعة دمشق سوريا.

https://mohe.gov.sy/master/merster/mersage/mc/nadia20%abg2%amar.pdf.

– وتد، دعاء محمد.(2013). فاعلية الذات الأكاديمية بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم. [رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستير في علم النفس التربوي، غير منشورة، جامعة اليرموك]. الأردن.

https://thesis.mandumah.com/record/222471

– وتد، دعاء محمد.(2013). *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم النخم* [رسالة مقدمة لإستكمال لنيل درجة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك]. الأردن.

https://search mardumah.com/record740258.

2- المراجع بالأجنبية:

- Akbari,A, Tabari,J. (2015). Academic self-efficacy : predictive role attachment styles and meta-cognitive skills. peer-review under responsibility of the organizing commitee of ICEE psy, (171),113-120 .

Https://WWW.resrarchgate.net/publication/271543598-academic self-efficacy-predictive-role.of.attachment-styles-and meta-cogntive-skills.

- Asghar,A, Shateri,K. (2019). The Role Academic Seff-Efficacy In Improving Students Metocognitive Learning Strategies. Journal Of Advance In Medicale Education Et Professionalism, 07 (04), 206-214.

https://pubmed.hcbi.hlm.nih.gov/31750358/.

- Fares, A.(2021). The importance of metacognition improving the teaching-Learning process: an epistemogical and analytical study. Revue des sciences humaines de l'université oum El Bouaghi, 08 (1), 1255-1264.

https://www.asjp.cerist.dz/en/down article/93/8/1/151727.

- Sahli, F. (2017).The Role Of Metacognition And Motivation In Developing The Writing skill: The Case Of Second Year Students Of

English At Universty "Des Fréres Mentouri" Constontine 1, Revue Sciences Humaines, B, (48), 85-106.

https://www.asjp.cerist.dz/en/down article/23/28/4/89340

-Yore ,L .D. And Others. (1998). Index Of Science Reading Awarness-An Interactive Model-Test And Grades 4-8 Results. Journal Of Research In Science Teaching 35(1). 27-51.

https://on line library.wiley.com/doi/abs/10.1002%28sici%291098-2736%28199801%2935%3a1%3aaid-tea3%3e3.o.co%3b2.p.

قائمة الملاحق

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص إرشاد و توجيه

مقياس

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

يسرني أن أضع بين أيديكم هذا المقياس في إطار إعداد دراسة ماستر بعنوان: "الفعالية الذاتية الأكاديمية و علاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي"، لهذا نرجو منكم التكرم بقراءة بنود هذه الإستمارة و الإجابة عليها بموضوعية و ذلك بوضع علامة إشارة (×) مقابل العبارة في الخانة التي تعبر عن رأيكم و وجهة نظرك، مع العلم أن ما تدلون به من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض علمية بحثه ولكم كل الشكر و الإمتنان على مشاركتكم في هذه الدراسة العلمية.

- البيانات الشخصية:

1- الجنس:

2- الشعبة:

3- السن:

وفيما يلي مثال يوضح لك طريقة الإجابة.

رقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	- تؤهلني قدراتي العقلية للتفوق في دراستي.			X		

ملحق رقم (01): مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية.

رقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	تؤهلني قدراتي العقلية للتفوق في دراستي.					
02	ينقصني وجود خطة لتطوير قدراتي الأكاديمية.					
03	تظهر الدراسة ما لدي من قدرات.					
04	تتوفر لدي المهارات اللازمة لتخصصي الدراسي.					
05	ليست لدي رغبة في إكتساب مهارات أكاديمية جديدة.					
06	لدي قراءات خارجية غير الكتب المدرسية.					
07	لا أهتم بالتخطيط لمستقبلي الدراسي.					
08	أتمنى أن أكون أحد الأشخاص ذوي المكانة العلمية المرموقة.					
09	أبذل جهدا كبيرا في تحقيق أهدافي دون إنتظار مساعدة من الأخرين.					
10	أثابر في تحقيق أهدافي الدراسية.					
11	ينقصني متطلبات النجاح في الدراسة.					
12	أسعى لتحقيق طموحاتي رغم الصعوبات التي تواجهني.					
13	أفضل المهام الأكاديمية التي تتيح لي الإطلاع على كل ما هو جديد.					
14	أجد صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمي.					
15	أفضل الإعتماد على الأخرني في إختيار التخصص المناسب.					
16	أثق في قدرتي على تحصيل دروسي بالمستوى المطلوب.					
17	يمكنني القيام بالتكليفات الدراسية بشكل لائق.					
18	أبذل كل ما في وسعي للحصول على أعلى الدرجات.					
19	أجد صعوبة في فهم كثير من الموضوعات التي أدرسها.					
20	أذاكر دروسي أولا بأول.					
21	أشعر بالملل و التعب عند أداء واجباتي المدرسية.					
22	أثق في قدرتي على التفاعل مع المعلمين في الفصل الدراسي.					
23	أعتمد على ذاتي في إنجاز ما أكلف به من واجبات.					

24	أعتقد أن معظم المقررات الدراسية صعبة و جافة.					
25	أحاول أكثر من مرة لإنجاز المهام الأكاديمية و لا أستسلم بسهولة.					
26	أجد صعوبة في إنهاء الواجبات والتكليفات الدراسية في أوقاتها المحددة.					
27	أقبل على أداء المهام الأكاديمية التي يعتبرها زملائي صعبة.					
28	أرى أن معظم المقررات الدراسية صعبة ومن المستحيل فهمها.					
29	أحرص على أداء متطلبات الدراسة وأعطيها الأولوية الأولى في حياتي.					
30	أبذل جهدا كافيا في البحث و الإطلاع.					
31	أستطيع حل المشكلات التي تواجهني في الدراسة بسهولة.					
32	أبذل قصاري جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في إعداد التكليفات الدراسية.					
33	أؤجل المهام الدراسية الصعبة إلى أخر لحظة ممكنة.					
34	أثق في قدرتي على إختيار الإختبارات.					
35	أستطيع أداء المهام الأكاديمية التي تتطلب التركيز لفترة طويلة.					
36	أجد صعوبة في تنظيم وقتي أثناء الإستعداد للإختبارات.					
37	أشعر بالتوتر والقلق في الإختبارات مما يعيق تذكري للمعلومات.					
38	أنظم أفكاري بشكل جيد أثناء الإختبارات.					
39	أعتقد أن أي مشكلة دراسية يمكن حلها من خلال بذل المزيد من الجهد.					
40	أفضل الإعتماد على ذاتي في حل المشكلات التي قد تواجهني في الدراسة.					
41	أتوقف تماما عن بذل الجهد في الدراسة عندما تواجهني ظروف خارجة عن إرادتي.					
42	أصمم على النجاح في الدراسة مهما واجهت من صعوبات.					
43	أستطيع إيجاد أكثر من حل لأي مشكلة تواجهني في الدراسة.					
44	أشعر بالثقة في قدرتي على مواجهة المواقف الدراسية الجديدة علي.					
45	أتوقع الحصول على درجات مرتفع في الاختبارات.					
46	ينقصني الكثير من المهارات المطلوبة للنجاح في الدراسة.					

47	تؤهلني قدراتي العقلية للتفوق في دراستي.					
48	يصفني زملائي بأنني قادر على إحراز أعلى الدرجات في الإختبارات.					
49	يثني ولي أمري على نتائجي في الإختبارات.					
50	أثق في قدرتي على الإجابة على الأسئلة الصعبة المتعلقة بدراستي.					
51	يمكنني الإجابة عن أي سؤال في الإختبار.					
52	أتوقع أن أحصل على أحد المراكز المتقدمة بين زملائي هذا العام.					
53	أشعر بالثقة عند إقتراب موعد ظهور نتيجة الإختبارات.					
54	أتوقع الثناء من أساتذتي على أدائي في دراستي.					
55	أرى أن الحصول على مركز متقدم بين زملائي أمر غير ضروري.					
56	أتوقع أن يكون في مستقبل مشرق.					
57	لدي رغبة قوية في استكمال دراستي.					

ملحق رقم (02): مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

الرقم	الفقرات	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
01	أحدد أهدافي قبل القيام بأي مهمة.					
02	أضع خطوات للقيام بأي مهمة.					
03	أسطر أساليب مختلفة لمراجعة الصعوبات.					
04	أدرس بجدية الأعمال التي سأقوم بها.					
05	أنظم معارفي بما يتناسب مع أهدافي.					
06	أخطط للوقت المناسب لتعلم.					
07	أختار العمليات التي أرغب في إنجازها.					
08	أحاول الإنتباه إلى المعارف التي تعترضني.					
09	أدقق في اختياري للخبرات التعليمية.					
10	أراجع طريقتي في اكتساب المعلومات.					
11	أحافظ على هدفي متسلسلا.					
12	أحاول معرفة زمن تحقيق أهدافي.					
13	أتخذ قرارات بإنتقال إلى العملية التالية المناسبة واكتشاف ما بها من أخطاء.					
14	أحاول ايجاد حلول للأخطاء التي أقع فيها.					
15	أحاول تجاوز المعيقات التي تعترضني.					
16	أفكر بصوت عال عندما أواجه تحديا ما.					
17	أحاول معرفة مدى بلوغي أهدافي المسطرة.					
18	أقوم بتحليل أدائي للمهام.					
19	أحاول معرفة مدى قيام عملي بشكل أفضل من ذي قبل.					
20	أقوم خطوات تحقيق أهداف المسطرة.					
21	أقوم فاعلية الإستراتيجيات المستخدمة.					
22	أقيم نفسي بعد نشاط بصورة مستمرة.					
23	أقوم بتصحيح أخطائي عندما أكون مخطئ.					

ملحق رقم (03): نتائج صدق وثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية.

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفعالية الذاتية الاكاديمية	العليا	8	236,0000	8,19407	2,89704
	الدنيا	8	171,2500	13,75032	4,86147

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	2,212	,159	11,442	14
	Equal variances not assumed			11,442	11,415

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	,000	64,75000	5,65922
	Equal variances not assumed	,000	64,75000	5,65922

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	52,61218	76,88782
	Equal variances not assumed	52,34915	77,15085

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	57

ملحق رقم (04): نتائج صدق وثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مهارات ما وراء المعرفة	العليا	8	102,7500	4,89168	1,72947
	الدنيا	8	71,8750	3,79614	1,34214

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	,122	,732	14,104
	Equal variances not assumed			14,104

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	14	,000	30,87500
	Equal variances not assumed	13,187	,000	30,87500

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	2,18916	26,17972	35,57028
	Equal variances not assumed	2,18916	26,15243	35,59757

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,861	23

ملحق رقم (05): نتائج الفرضية العامة.

Correlations

		الفعالية الذاتية الاكاديمية	مهارات ما وراء المعرفة
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Pearson Correlation	1	,076
	Sig. (2-tailed)		,453
	N	100	100
مهارات ما وراء المعرفة	Pearson Correlation	,076	1
	Sig. (2-tailed)	,453	
	N	100	100

ملحق رقم (06): نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفعالية الذاتية الاكاديمية	أنثى	57	206,0000	25,54058	3,38293
	ذكر	43	203,9767	25,36541	3,86819

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	,010	,922	,393	98
	Equal variances not assumed			,394	90,924

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	,695	2,02326	5,14379
	Equal variances not assumed	,695	2,02326	5,13879

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	-8,18443	12,23094
	Equal variances not assumed	-8,18443	12,23094

ملحق رقم (07): نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مهارات ما وراء المعرفة	ذكر	43	87,4186	13,09350	1,99674
	أنثى	57	84,4386	14,43831	1,91240

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	,440	,509	1,063
	Equal variances not assumed			1,078

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	98	,290	2,98001
	Equal variances not assumed	94,658	,284	2,98001

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	2,80319	-2,58284	8,54285
	Equal variances not assumed	2,76482	-2,50912	8,46913

ملحق رقم (08): نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

Group Statistics

	التحصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفعالية الذاتية الاكاديمية	علمي	54	209,2037	26,07130	3,54785
	أدبي	46	200,3478	23,88883	3,52222

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	Df
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	,816	,368	1,759	98
	Equal variances not assumed			1,771	97,457

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	,082	8,85588	5,03468
	Equal variances not assumed	,080	8,85588	4,99933

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الفعالية الذاتية الاكاديمية	Equal variances assumed	-1,13528	18,84704
	Equal variances not assumed	-1,06582	18,77757

ملحق رقم (09): نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مهارات ما وراء المعرفة	علمي	54	86,5000	15,23991	2,07389
	أدبي	46	84,8043	12,21223	1,80060

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	3,090	,082	,607
	Equal variances not assumed			,617

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	98	,546	1,69565
	Equal variances not assumed	97,661	,538	1,69565

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
			95% Confidence Interval of the Difference	
		Std. Error Difference	Lower	Upper
مهارات ما وراء المعرفة	Equal variances assumed	2,79528	-3,85148	7,24279
	Equal variances not assumed	2,74648	-3,75489	7,14619